



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MARIANA BROCKES CAMPOS

**A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA E DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS**

GOIÂNIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mariana Brockes Campos

3. Título do trabalho

A representatividade da mulher nos livros didáticos de Geografia e documentos curriculares oficiais

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) IESA 4235816 SEI 23070.053600/2023-47 / pg. 1

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Brockes Campos, Discente**, em 04/12/2023, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Usuário Externo**, em 11/12/2023, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4235816** e o código CRC **B56DD362**.

MARIANA BROCKES CAMPOS

**A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA E DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Aparecida Bueno.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Geografia.

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

BROCKES, Mariana Campos
A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E DOCUMENTOS CURRICULARES
OFICIAIS [manuscrito] / Mariana Campos BROCKES. - 2023.
145 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto
de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2023.

Bibliografia.

Inclui gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. livro didático. 2. gênero. 3. geografia. 4. currículo. I. Bueno,
Miriam Aparecida, orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **64/2023** da sessão de Defesa de Dissertação de **Mariana Brockes Campos**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **trinta e um dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três**, a partir das **14 horas**, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**A representatividade da mulher nos livros didáticos de Geografia e documentos curriculares oficiais**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Miriam Aparecida Bueno (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Joseli Maria Silva (UEPG)**, membro titular externo; Professora Doutora **Adriana Olívia Alves (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Miriam Aparecida Bueno**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **trinta e um dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Usuário Externo**, em 31/10/2023, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joseli Maria Silva, Usuário Externo**, em 31/10/2023, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olívia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 04/12/2023, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4160936** e o código CRC **F641FCF6**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todas as mulheres que estão ou um dia estiveram na minha vida, pois a força feminina é o que me guia e me guiou a escrever essa dissertação. Em especial à minha mãe, tão querida e forte.

RESUMO

A discussão de gênero se mostra atual e muito pertinente a sociedade, a Geografia e ao ensino. Ao pensar sobre isso, a presente dissertação tem como objetivo compreender as diversas formas de representatividade das mulheres nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental - anos finais, aprovados pelo último edital da PNLD e nos documentos curriculares que envolvem os livros didáticos e a educacionais educação geográfica. Sendo os objetivos específicos, identificar as abordagens de gênero que regem a educação (a LDB, BNCC e PNLD) e implicam o livro didático; entender os elementos instituidores da representação das mulheres no conteúdo dos livros didáticos e desenvolver propostas de subversão do ordenamento de gênero encontrados nos livros didáticos. Considerando que os livros didáticos carregam grande valor educacional para a educação brasileira por ser amplamente distribuído a escolas de todo o Brasil, compreender como estes representam as mulheres é compreender quais ideias tendem a ser perpetuadas pela educação. Portanto, foi-se analisada qualitativamente e quantitativamente a coleção mais distribuída pelo PNLD de 2020, com a intenção de compreender se e como mulheres são representadas. Foi levantado que mulheres possuem um menor número de representações nas imagens dos livros didáticos. Cerca de apenas 20% de todas as imagens são representações feminina. As representações de femininas quanto ao conteúdo também não se mostram suficientes para a que possamos considerar que buscam a promoção pela igualdade de gênero. Percebeu-se que mulheres tendem a ocupar um mesmo tipo de espaço, que culturalmente é desvalorizado como, espaços rurais, artesanais, familiares, indústrias de base e de pouco protagonismo. Levantou-se que, os documentos curriculares educacionais também são escassos quando o assunto é a representatividade feminina, mencionando questões de gênero poucas vezes e comparativamente, entre os documentos ao passar dos anos, questões de gênero sofreram muitas supressões no quesito igualdade de gênero, portando, alinhando-se assim a carência da promoção da igualdade de gênero nos livros didáticos de Geografia. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a construção de um olhar mais crítico quanto a Geografia, livros didáticos e currículo, sob uma perspectiva de gênero.

Palavras-chave: livro didático, gênero, geografia, currículo.

ABSTRACT

The gender discussion is current and very relevant to society, geography and teaching. When thinking about this, the present dissertation aims to understand the different forms of representation of women in Geography textbooks for Elementary School - final years, approved by the last PNLD public notice and in the curricular documents that involve textbooks and educational education. geographic. As the specific objectives, identify the gender approaches that govern education (the LDB, BNCC and PNLD) and imply the textbook; understand the instituting elements of the representation of women in the contents of textbooks and develop proposals for subverting the gender order found in textbooks. Considering that textbooks carry great educational value for Brazilian education because they are widely distributed to schools throughout Brazil, understanding how they represent women is understanding which ideas tend to be perpetuated by education. Therefore, the collection most distributed by the 2020 PNLD was analyzed qualitatively and quantitatively, with the intention of understanding if and how women are represented. It was found that women have a smaller number of representations in the images of textbooks. Only about 20% of all images are female representations. The representations of females regarding the content are also not sufficient for us to consider that they seek to promote gender equality. It was noticed that women tend to occupy the same type of space, which is culturally devalued, such as rural, craft, family, basic industries and with little protagonism. It was found that educational curriculum documents are also scarce when it comes to female representation, mentioning gender issues a few times and comparatively, between documents over the years, gender issues have suffered many deletions in terms of gender equality, therefore, thus aligning with the lack of promotion of gender equality in Geography textbooks. It is expected that this research can contribute to a construction of a more critical analysis at Geography, textbooks and curriculum, from a gender perspective.

Keywords: textbook, gender, geography, curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Valores de Aquisição por Título – Anos finais – PNLD 2020	20
Figura 2: Ementa do curso de graduação de Geografia da UFG	35
Figura 3: Ementa do curso de pós-graduação em Geografia da UFG	36
Figura 4: Pesquisa sobre Bullying nas escolas	40
Figura 5: Percentual de confiança em escolares de 13 a 17 anos	42
Figura 6: Histórico dos componentes que influenciam a BNCC.....	59
Figura 7: Histórico dos componentes que influenciam a BNCC.....	60
Figura 8: Competências específicas de Ciências Humanas.....	63
Figura 9: Princípios do raciocínio geográfico	64
Figura 10: Objetos de conhecimento e Habilidades que deveriam ter gênero lente de análise	76
Figura 11: Censo Escolar 2018-2022	79
Figura 12: Evolução das matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2018-2022	79
Figura 13: Imagens das representações femininas do livro de 6º ano da coleção Araribá Mais Geografia	87
Figura 14: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 6º ano da coleção Araribá Mais Geografia	88
Figura 15: Trecho 1, p.45	90
Figura 16: Trecho 2, p.157	91
Figura 17: Trecho 3, p. 216	92
Figura 18: Imagens das representações femininas do livro de 7º ano da coleção Araribá Mais Geografia	94
Figura 19: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 7º ano da coleção Araribá Mais Geografia	95
Figura 20: Trecho 4, p.66	97
Figura 21: Trecho 5, p.68	98
Figura 22: Trecho 6, p. 72	99
Figura 23: Trecho 7, p. 75	99
Figura 24: Trecho 8, p. 87	100
Figura 25: Trecho 9, p. 89	101
Figura 26: Trecho 10, p. 127	102
Figura 27: Trecho 11, p. 230 e 231.....	103
Figura 28: - Trecho 11, p. 230 e 231	104
Figura 29: Trecho 12, p. 235	105

Figura 30: Imagens das representações femininas do livro de 8 ano da coleção Araribá Mais Geografia	108
Figura 31: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 8 ano da coleção Araribá Mais – Geografia	109
Figura 32: trecho 13, p. 20.....	111
Figura 33: Trecho 14, p. 31	112
Figura 34: Trecho 15, p. 33	112
Figura 35: Trecho 16, p. 47	113
Figura 36: Trecho 17, p. 79	114
Figura 37: Trecho 18, p. 102	115
Figura 38: Trecho 19, p. 106	116
Figura 39: Trecho 20, p.130	117
Figura 40: Trecho 21, p. 131	118
Figura 41: Trecho 22, p. 147	119
Figura 42: Trecho 23, p. 172	120
Figura 43: Trecho 24, p. 227	121
Figura 44: Imagens das representações femininas do livro de 9º ano da coleção Araribá Mais Geografia	123
Figura 45: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 9º ano da coleção Araribá Mais Geografia	124
Figura 46: trecho 25, p. 99.....	126
Figura 47: trecho 26, p.136.....	127
Figura 48: trecho 27, p.157.....	128
Figura 49: trecho 28, p. 167.....	128
Figura 50: trecho 29, p. 170.....	129
Figura 51: trecho 30, p. 193.....	130
Figura 52: trecho 31, p. 224.....	130
Figura 53: trecho 32, p. 248.....	131
Figura 54: PNLD 2023	138
Figura 55: PNLD 2020	139
Figura 56: PNLD 2017	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Palavra-chave “sexo”.....	68
Quadro 2: Palavra-chave feminino/feminista.....	68
Quadro 3: Palavra-chave mulher	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de imagens de mulheres, homens ou mistas da coleção Araribá Mais Geografia.	84
Gráfico 2: Coleção “Da escola para o mundo”	134
Gráfico 3: Coleção “Identidade e ação”	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Palavras chaves pesquisadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	53
Tabela 2: Palavras-chaves pesquisadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	65
Tabela 3: Quantidade de imagens femininas, masculinas e mistas por ano da coleção Araribá Mais Geografia.	84
Tabela 4: Palavras chaves pesquisadas nos PNLD's 2017, 2020, 2023	135

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
□ Trajetórias da pesquisadora	15
□ Caminhos Investigativos	19
□ Estrutura da dissertação	22
1. GÊNERO, PODER E LIVROS DIDÁTICOS COMO DISCURSO	25
1.1. Gênero.....	26
1.2. Gênero e Geografia	28
1.3. Ensino, Geografia e gênero.....	37
1.4. Livro Didático, Geografia e Gênero	43
2. DOCUMENTOS OFICIAIS, GÊNERO E SUA RELAÇÃO COM OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	50
2.1. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	50
2.2. BNCC - Base Nacional Curricular Comum.....	56
2.3. PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático.....	70
3. MULHERES, ESPAÇOS E A DIVERSIDADE DE REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	78
3.1. Livro Didático 6º ano.....	87
3.2. Livro Didático 7º ano.....	94
3.3. Livro Didático 8º ano.....	108
3.4. Livro Didático 9º ano.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	145

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

- **Trajetórias da pesquisadora**

Lembro-me da primeira vez que me descobri diferente do meu irmão, dos meus primos e amigos.

Extravasei o meu espaço de menina, falei mais alto, gritei por alguma coisa ou alguém que já não me lembro mais, mas lembro de minha mãe me falar para portar-me como uma menina. Não entendi exatamente como deveria me portar; entendi que não poderia gritar; imagino que foi naquele dia que percebi que eu não era como o meu irmão. Brincar sem pensar, falar alto, ser inconsciente de que meu corpo não era apenas um corpo e sim era algo diferente. Não sei se um enfeite, se uma isca, um objeto de desejo ou de vergonha. Só sei que não era apenas um corpo, que eu não era apenas eu, que eu era uma menina.

Não entendia o que me portar como uma menina significava, mas a dica era que meninas não gritavam, não falavam alto, não extravasavam.

Hoje me falam: fale alto, ocupe seu espaço, lute, seja forte e independente, quando tudo que continuamente absorvi, inconscientemente e conscientemente, em todos os meus anos de vida, foi o contrário. Sendo estes alguns anos de batalha para identificar o que sou eu, o que sou eu como mulher, e o que posso entender como razoável de me portar, de ser um modelo para novas mulheres.

Todo os dias parecem quase uma luta, da quebra do gesso que se formou nas minhas ações e pensamentos em como eu deveria ser.

Mas dizem: imponha-se! Perguntam-me: quem realmente é você? Cadê você aqui? Faça-se vista; faça-se presente! Quando o que aprendi é que ações não são neutras, não são apenas ações. Faça-se menos, mais calma, mais boazinha, cuide de si e do próximo, tenha cuidado, porque você não é apenas uma pessoa, com pensamento e ações, você é uma mulher antes de qualquer pensamento e ação.

Meu irmão ainda fala alto.

Eu não.

Procurei outras maneiras de ocupar meu lugar, de falar alto, com argumentos concisos, bases, fatos; portando-me seriamente, vestindo-me respeitosamente. Mas não tenho certeza do que se é escutado.

Não tenho certeza se o que devem me pedir é para que eu então grite meus argumentos, reafirme minhas ações ou o que devem fazer é apenas se esforçarem para escutá-las. O que também não é fácil.

É mais fácil escutar o que é alto.

A escola, a educação, os livros didáticos fazem parte da história e lembrança da maioria. Memórias, identidades, espaços, formação, parecem palavras tão conectadas, mas de conexão tão sutil. É da escola que minhas memórias mais importantes parecem surgir, às vezes, claras como se tivessem acontecido neste ano, neste mês, nesta semana.

Lembro-me de todo início ano estar ansiosa para saber o que aprenderia naquele ano. Os livros didáticos chegavam antes do começo das aulas; um prato cheio para uma mente

curiosa. Folheava então o livro todo; não lia muito naquele momento, mas olhava atentamente todas as informações que saltavam aos olhos: figuras, fotos, mapas, gráficos, títulos. Mal sabia que as informações que eram absorvidas iam além daquelas que me saltavam os olhos, mas também aquelas que eu não via, não notava, só as tomava como parte do que é.

Frequentei escolas privadas, mas meus vizinhos frequentavam escolas públicas; uma coisa que tínhamos em comum entre as escolas eram os livros didáticos. Apesar de a educação estar frequentemente sendo alvo de afrontas a sua qualidade e ao acesso democrático a todas(os), de existirem adversidades variadas de acesso a escolas e a recursos educacionais, de existirem diversidades regionais e econômicas dentro deste país continental, um fator comum de direito e de acesso é o livro didático.

Quando primeiro me interessei pelo livro didático em um contexto acadêmico, não o pensei como esse material que tive uma ligação na minha época de escola, o vi como um material que notei ser frequentemente utilizado nas escolas em que fiz PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). As escolas eram públicas, em regiões menos desenvolvidas economicamente, e um aspecto comum entre elas era a presença dos livros didáticos.

Participava do PIBID com outras(os) alunas(os) da graduação, professoras(es) supervisoras(es) da escola e professoras(es) supervisoras(es) da Universidade Federal de Goiás, e os livros didáticos não eram um material que éramos incentivados a utilizar; pelo contrário, as críticas em direção ao material era frequente. Fato entendível. Nós, graduandas(os), estávamos ali para pesquisar novos caminhos e materiais de mediação; no entanto, o livro didático era o material que as(os) estudantes das escolas sempre tinham em mãos; com isso, apesar de nós não o utilizarmos com frequência, o tínhamos em nossas reuniões de planejamento de intervenções.

Quase como um hábito, folhei esses livros, mas diferentemente do sentimento de satisfação que tinha quando criança, cresceu-me um desconforto. A ideia de Geografia que eu tinha não foi a que encontrei; os espaços dados a mulheres e a meninas nos livros didáticos de Geografia não pareciam ser os espaços, paisagens, lugares e territórios que mulheres e meninas ocupam no cotidiano real. Incentivando-me, assim, a iniciar meu envolvimento e pesquisa sobre os livros didáticos de Geografia.

Para o trabalho de conclusão de curso da minha graduação, analisei as imagens e as representações dos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental das duas coleções mais distribuídas pela PNLD 2014. Entre elas, estavam a coleção que analisaremos nessa dissertação, Araribá - Mais Geografia. O dado mais importante encontrado nesse momento

estava relacionado à quantidade de imagens de representações femininas, que foi um total de apenas 13% de todas as imagens contidas nos livros das duas coleções.

Esse levantamento foi um incentivo para buscar compreender e aprofundar sobre as diversas formas de representatividade das mulheres nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental, procurando identificar as abordagens de gênero que regem a educação (LDB, BNCC e PNLD) e implicam o livro didático. Aprofundando-me, então, em todo e qualquer momento em que o gênero feminino fosse abordado, em todos os documentos educacionais que implicam o livro didático e também como os livros didáticos estão abordando o gênero.

A educação é pública e obrigatória. Crianças passam boa parte dos seus dias e anos nas escolas, em um momento crucial de desenvolvimento humano, da infância à adolescência. O ensino e o ensino de geografia são de extrema relevância social, pois leva o analisar do mundo em sua dimensão espacial à compreensão do sujeito no mundo, o desenvolver do pensar geográfico, a consciência cidadã que envolvem a participação da vida coletiva e consciência política (CAVALCANTI, 2019). Ao ter o ensino de geografia entrelaçado à relevância social, o estudo de gênero se entrelaça ao ensino de Geografia.

Para esclarecer a relevância social de se estudar questões de gênero na educação, pretendo ilustrar a situação feminina atual com o objetivo de lembrar o país que mulheres enfrentam hoje. Mulheres são 52,2% da população brasileira e mesmo sendo maioria enfrentam sérios desafios diante da desigualdade de direitos, não apenas no Brasil, mas também no mundo. Focando no Brasil, “[...] mulheres representam apenas cerca de 15% das cadeiras nas câmeras do senado e dos deputados. O Brasil ocupa o 140º lugar no ranking de representação feminina no Parlamento. Na América Latina, o país está à frente apenas de Belize (169º) e Haiti (186º)” (MELLO, 2021).

A desigualdade não se restringe apenas à ausência de representação feminina no governo, mas também diretamente na vida de cada mulher, visto que seus corpos são objetificados e tidos, muitas vezes, como propriedade masculina. Afirmo isso com base nos números de feminicídios, abusos sexuais e assédios que mulheres enfrentam cotidianamente. Respalhando o argumento, dados mostram que o Brasil é o 5º no ranking de homicídios de mulheres¹. Cronometro da violência contra as mulheres no Brasil: 1 estupro a cada 11 minutos,

¹ Dossiê Feminicídio. Violência contra as mulheres em dado. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>. Acesso em: 10 maio de 2023.

1 mulher assassinada a cada 2 horas, 5 espancamentos a cada 2 minutos, a casa é o local onde metade das violências foram praticadas.²

Estas são as questões que podem ser vistas e postas em dados, mas o machismo é muito mais profundo e intrínseco na nossa sociedade, manifestando-se constantemente, agindo sutilmente e discretamente. O machismo enraizado em nós e na sociedade se mostra nas entrelinhas dos espaços, ações e cotidiano como, por exemplo, na desigualdade salarial³, na baixa representatividade em cargos de poder, em situações como *manterrupting*⁴, *mansplaining*⁵, *bropropriating*⁶, *gaslighting*⁷, na linguagem que é predominantemente masculina, e vista como a forma neutra, na representação das mulheres na mídia⁸ e até na quantidade de vezes em que mulheres são citadas nas bibliografias básicas de cursos superiores⁹.

Percebendo o meu papel como professora, mulher e geógrafa, ao enxergar a realidade feminina no Brasil, e entendendo o livro didático como esse material universal nas escolas brasileira, notando que as representações femininas apresentadas por ele podem ser de grande impacto para a formação de nossas(os) estudantes, parece-me claro a importância de trazer essa discussão para a Geografia Escolar, que possui papel fundamental na formação de cidadãs(ões) conscientes geograficamente, utilizando o gênero como uma lente de análise para se entender o ser humano nos espaços, paisagens, lugares e territórios.

² Dossiê Femicídio. Violência contra as mulheres em dados. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>. Acesso em: 10 maio. 2023.

³ Em 2021, a agência de empregos Catho publicou um estudo de que as mulheres que ocupam os mesmos cargos e realizam as mesmas tarefas que seus colegas homens chegam a ganhar até 34% menos que eles. (FOLTER, R. 2021).

⁴ Quando um homem interrompe constantemente uma mulher, de maneira desnecessária, não permitindo que ela consiga concluir sua frase. (MULHER360, 2016).

⁵ Quando um homem dedica seu tempo para explicar algo óbvio a uma mulher, de forma didática, como se ela não fosse capaz de entender. (MULHER360, 2016)

⁶ Quando um homem se apropria da mesma ideia já expressa por uma mulher, levando os créditos por ela. (MULHER360, 2016).

⁷ é um dos tipos de abuso psicológico que leva a mulher a achar que enlouqueceu ou está equivocada sobre um assunto, sendo que está originalmente certa. É um jeito de fazer a mulher duvidar do seu senso de percepção, raciocínio, memórias e sanidade. (MULHER360, 2016).

⁸ In an analysis of the 100 highest-grossing live-action films from each of the past three years, the software found that women appear on average for just 36 per cent of the total time that characters are on screen. Oscar-winning films are even less representative, with women getting just 32 per cent of screen time and 27 per cent of speaking time in films that received an Academy Award. (REYNOLDS, 2021).

⁹ “É notória a ausência de nomes femininos na historiografia do pensamento geográfico presente nas indicações bibliográficas da área epistemológica. [...] A naturalização da desvalorização do feminino na geografia brasileira é algo tradicional e profundamente enraizado, difundido como inquestionável pelos conteúdos curriculares obrigatórios.” (SILVA, 2009, p. 73).

- **Caminhos Investigativos**

A pesquisa tem caráter documental e bibliográfico, de natureza qualitativa, procurando compreender as diversas formas de representação das mulheres nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental – anos Finais. Alguns levantamentos quantitativos são feitos para avaliar a representação das mulheres, como o levantamento da quantidade de representações numéricas femininas, em texto e imagens.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as diversas formas de representatividade das mulheres nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental anos finais – aprovados pelo último edital da PNLD. Os objetivos Específicos são identificar as abordagens de gênero que regem a educação (a LDB, BNCC e PNLD) e implicam o livro didático; entender os elementos instituidores da representação das mulheres nos conteúdos dos livros didáticos e desenvolver propostas de subversão do ordenamento de gênero encontrados nos livros didáticos.

A ideia da pesquisa gira em torno da compreensão das representações de gênero em tudo que se envolve formalmente os livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, uma análise minuciosa dos textos e imagens dos livros didáticos e dos documentos curriculares que regulamentam a educação e a produção e distribuição dos livros didáticos feita a partir de uma perspectiva da representatividade e representação de gênero.

A seleção dos livros analisados se deu por um levantamento da coleção mais distribuída no Brasil, por concluir que esta seria a coleção com maior representatividade numérica nas escolas brasileiras. Quanto à data do levantamento, foi feito do último edital do PNLD, que já possuía os livros distribuídos, por entender que seriam estes os livros já presentes nas escolas atualmente, conseguindo-se compreender, assim, qual foi a representatividade de gênero que Geografia apresentou por meio dos livros didáticos as(aos) estudantes e às(aos) professoras(es).

Os editais do PNLD acontecem de três em três anos para o mesmo nível de ensino, portanto, o último edital com livros distribuídos foi de 2020. O edital de 2023 já foi consolidado no final de 2022, no entanto não houve uma distribuição de livros por esse edital até o momento. A análise foi feita apenas na coleção de Geografia mais distribuída, com o intuito conseguir maior aprofundamento de análise quanto ao conteúdo textual e imagético. Como a quantidade de livros didáticos de Geografia da coleção mais distribuída em 2020 é significativa, entende-se que a análise apenas de uma coleção é suficiente para a construção do que está presente nas escolas.

Outras duas coleções de projetos integradores que incluem Geografia foram numericamente significativas na quantidade de exemplares distribuídos pelo PNLD 2020, no

entanto, como não são livros de Geografia, houve uma análise apenas da quantidade de imagens de representações femininas, conseguindo-se, assim, traçar e perceber se a tendência dos dados seriam os mesmos entre coleções diferentes. Logo, observou-se que a representação feminina entre todas as coleções seguia o mesmo padrão de pouca representatividade em comparação a representações masculinas, de cerca de apenas um total de 20% das representações.

Na figura abaixo, em rosa, temos as coleções de projetos integradores e em amarelo a coleção dos livros didáticos de Geografia. Consegue-se identificar o título, as editoras, a quantidade de exemplares distribuídos, ano/série de cada livro, valores unitários, valores totais da distribuição. Foi a partir desses dados que se fez o levantamento de qual coleção seria utilizada nessa dissertação, no caso a coleção Araribá Mais – Geografia.

Figura 1: Valores de Aquisição por Título – Anos finais – PNLD 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO						
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE						
Valores de Aquisição por Título - Anos Finais - PNLD 2020						
Título	Editora	Etapa de Ensino	Ano/Série	Quantidade de Exemplares	Valore Unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
DA ESCOLA PARA O MUNDO	EDITORA ATICA S.A.	Ensino Fundamental	6º e 7º ano	2.040.691	R\$ 3,63	R\$ 7.415.871,09
DA ESCOLA PARA O MUNDO	EDITORA ATICA S.A.	Ensino Fundamental	8º e 9º ano	1.746.171	R\$ 5,19	R\$ 9.069.612,17
A CONQUISTA DA MATEMÁTICA	EDITORA FTD S A	Ensino Fundamental	6º Ano	1.402.824	R\$ 8,93	R\$ 12.530.023,97
A CONQUISTA DA MATEMÁTICA	EDITORA FTD S A	Ensino Fundamental	7º Ano	1.312.410	R\$ 8,95	R\$ 11.748.694,32
A CONQUISTA DA MATEMÁTICA	EDITORA FTD S A	Ensino Fundamental	8º Ano	1.201.628	R\$ 8,97	R\$ 10.778.603,16
A CONQUISTA DA MATEMÁTICA	EDITORA FTD S A	Ensino Fundamental	9º Ano	1.116.669	R\$ 8,99	R\$ 10.036.620,97
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	EDITORA FTD S A	Ensino Fundamental	6º Ano	994.273	R\$ 7,62	R\$ 7.576.360,26
ARARIBÁ MAIS - GEOGRAFIA	EDITORA MODERNA LTDA	Ensino Fundamental	6º Ano	992.966	R\$ 8,06	R\$ 8.005.291,89
IDENTIDADE EM AÇÃO – PROJETOS INTEGRADORES	EDITORA MODERNA LTDA	Ensino Fundamental	6º e 7º ano	981.115	R\$ 4,71	R\$ 4.617.127,19
ARARIBÁ MAIS - GEOGRAFIA	EDITORA MODERNA LTDA	Ensino Fundamental	7º Ano	933.664	R\$ 8,06	R\$ 7.527.199,17
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	EDITORA FTD S A	Ensino Fundamental	7º Ano	933.313	R\$ 7,63	R\$ 7.121.178,19
CONHECER E TRANSFORMAR: PROJETOS INTEGRADORES	EDITORA DO BRASIL SA	Ensino Fundamental	6º e 7º ano	917.086	R\$ 4,10	R\$ 3.763.537,53
ARARIBÁ MAIS - GEOGRAFIA	EDITORA MODERNA LTDA	Ensino Fundamental	8º Ano	854.426	R\$ 9,03	R\$ 7.713.757,93
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	EDITORA FTD S A	Ensino Fundamental	8º Ano	852.861	R\$ 8,58	R\$ 7.314.135,94
TECENDO LINGUAGENS	IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO	Ensino Fundamental	6º Ano	852.037	R\$ 11,14	R\$ 9.494.077,88
IDENTIDADE EM AÇÃO – PROJETOS INTEGRADORES	EDITORA MODERNA LTDA	Ensino Fundamental	8º e 9º ano	845.302	R\$ 4,28	R\$ 3.616.201,96
WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS	EDITORA ATICA S.A.	Ensino Fundamental	6º Ano	843.354	R\$ 8,07	R\$ 6.802.493,36
ARARIBÁ MAIS - GEOGRAFIA	EDITORA MODERNA LTDA	Ensino Fundamental	9º Ano	808.475	R\$ 8,55	R\$ 6.914.078,20

Fonte: FNDE, 2020.

A partir do levantamento de qual coleção seria utilizada, fez-se importante entender como essas coleções, esses livros didáticos são avaliados e aprovados para que cheguem às escolas e nas casas das(os) estudantes, direcionando a dissertação à procura da compreensão dos documentos curriculares oficiais que regem a educação formal, compostos primordialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Entender os documentos curriculares oficiais que regem a educação também se faz de extrema importância, pois esses documentos não influenciam apenas nos livros didáticos, mas em tudo que se relaciona à educação formal. Identificar as abordagens de gênero nestes

documentos, então, é identificar como é esperado minimamente que questões de gênero estejam presentes nas escolas e em ambientes educacionais.

Os documentos curriculares educacionais estão todos disponíveis on-line. O acesso a esses documentos é fácil e público; portanto, após o levantamento dos documentos, foi feita uma leitura analítica em busca de menções ao gênero ou à mulher. A leitura dos documentos foi feita como a busca de palavras-chave por termos relacionados a discussões de gênero. Com o levantamento desses dados foi feita uma análise quantitativa e qualitativa do que se conseguiu identificar de menções a mulheres; algumas referências para contribuição do entendimento de currículo são Paraíso (2018), Apple (2002), Giroto (2017) e Arroyo (2011).

Obtendo-se a compreensão de como os documentos curriculares oficiais estão estruturados, suas nuances com relação ao contexto político e como carregam em seus textos questões de gênero, parto para a análise dos livros didáticos de Geografia selecionados, procurando entender os elementos que instituem a representação das mulheres nos conteúdos dos livros didáticos de Geografia.

Reconhecendo o objeto dessa pesquisa como o livro didático de Geografia, a perspectiva utilizada aqui é estudá-lo através de uma perspectiva integralizada com a sociedade, visando entender e interpretar o livro didático, não apenas como um objeto isolado, mas como fruto da sociedade patriarcal e majoritariamente machista, entendendo e indagando se esses materiais didáticos de Geografia reproduzem ou analisam, criticamente, a representatividade da mulher em suas páginas.

Quanto ao entendimento do livro didático como um artefato cultural algumas(ns) autoras(es) auxiliam essa discussão, como Bittencourt (2004), Choppin (2004), e Hall (1997). Os livros didáticos foram analisados minuciosamente a partir do conteúdo textual e imagético, desde as orientações a professoras(es) até o livro didático que os alunos possuem acesso.

Foi feita uma busca por palavras-chaves que se relacionam à representação feminina, e a partir daí buscando entender, em imagens ou texto, em que contexto mulheres são representadas, quais são os espaços, lugares, paisagens e territórios destinados às mulheres dentro desses livros didáticos, quais são suas características e em quais temas mulheres são abordadas. Também foi feito o levantamento da quantidade de vezes em que mulheres são representadas nas imagens dos livros didáticos, para entender se estamos sendo representadas igualmente no quesito quantitativo.

Após o levantamento e análise destes dados, é feita a discussão do que se conseguiu concluir com os dados e é elaborada uma sugestão de como se poderia caminhar em direção à subversão do ordenamento de gênero nos livros didáticos como prática cultural e pedagógica,

assumindo que uma má representatividade feminina afete a formação do entendimento de uma sociedade mais igualitária.

Para a fundamentação teórica em relação ao gênero, são utilizadas as ideias de Beauvoir (1970), Scott (1995) e Crenshaw (2002). Gênero e Educação: Hooks (2013), Louro (2004), Perrot (1992). Gênero e Geografia: Silva (2009). Gênero, Geografia e Livro didático: Tonini (2002). Currículo: Apple (2002), Giroto (2017) e Arroyo (2011). Livro didático: Bittencourt (2004), Choppin (2004), Hall (1997). Geografia e educação: Cavalcanti (2019). Conceitos geográficos: Cavalcanti (2019), Gomes (1997), Souza (2013).

- **Estrutura da dissertação**

Capítulo 1: gênero, poder e livros didáticos como discurso

Objetivo do capítulo: construção do objeto de pesquisa – fundamentação teórica. Eixos a serem abordados: **Gênero, currículo e livro didático de Geografia.**

Estrutura de pensamento

- Sociedade – Relações sociais heterogêneas;
 - Gênero como fator de diferença - Feminismo interseccional;
- Conceitualização de gênero;
 - Gênero nas categorias geográficas – Espaço, paisagem, território, lugar;
 - Gênero na geografia/Geografia feminista;
 - Ensino de geografia;
 - Sujeito no espaço – corporalidade;
 - Gênero na geografia escolar;
- Currículo;
 - Conceitos, contextos, discursos;
- Livro didático;
 - Conceitos, contextos, discursos, linguagens.

Capítulo 2: documentos oficiais, gênero e sua relação com os livros didáticos de geografia

Objetivo do capítulo: identificar as abordagens de gênero que regem a educação (LDB, BNCC e PNLD) e implicam o livro didático.

Estrutura de pensamento

- Educação pública e obrigatória - Origem, contextualização;
- LDB - Contexto de elaboração;
- Gênero na LDB – Onde e como mencionam gênero;
- BNCC - Estrutura e contexto de elaboração;
- Gênero na BNCC – Onde e como mencionam gênero;
- PNLD - Estrutura e contexto de elaboração;
- Gênero na PNLD – Onde e como mencionam gênero;
- Considerações;
- Sugestões de como e onde poderiam se incrementar as discussões de gênero nestes documentos para melhor reflexo desses na educação.

Capítulo 3: mulheres, espaços e a diversidade de representações nos livros didáticos

Objetivo do capítulo: entender os elementos instituidores da representação das mulheres no conteúdo dos livros didáticos e propor subverter o ordenamento de gênero nos livros didáticos como prática cultural e pedagógica.

Estrutura de pensamento

- Livros Didáticos - Origem e contextualização, recorte temporal e de conteúdo e discussões conceituais;
- Análise dos Livros da coleção Araribá Mais - Geografia 6 ° ao 9 ° ano - Contexto de elaboração, estrutura do livro;
- Levantamento dados quantitativos - análise e discussão;
- Levantamento dados imagens femininas e masculinas - análise e discussão;
- Levantamento menções a mulheres nos conteúdos textuais - análise e discussão;
- Análise Geral;
- Levantamento quantitativo das outras coleções mais distribuídas;

- Sugestão de subversão do ordenamento de gênero nos livros didáticos de Geografia como prática cultural e pedagógica;
- Últimos apontamentos.

1. GÊNERO, PODER E LIVROS DIDÁTICOS COMO DISCURSO

Ao tentar compreender a sociedade, é importante perceber que esta é repleta de inter-relações heterogêneas, composta por diferentes grupos que representam maneiras individuais de interação com o todo e vice-versa, sendo o gênero um destes grupos de importante fator de distinção entre os seres humanos. Não que as diferenças entre homens e mulheres sejam importantes biologicamente ou socialmente, mas que, por estar atrelado a um longo e contínuo padrão de relações sociais, torna-se uma lente social importante. Padrões sociais esses que seriam de iniquidade de poder quanto ao corpo, ao espaço, às escolhas etc.

É relevante exaltar e elucidar que esses grupos, em especial o de gênero que é focado nessa dissertação, não são homogêneos. Raça, sexualidade, classe social, deficiências físicas ou mentais são fatores que essencialmente devem ser levados em consideração para se entender as relações sociais plenamente. A experiência de uma mulher branca de classe média, por exemplo, é profundamente distinta da experiência de uma mulher negra e pobre. Apesar de enfrentarem a opressão de gênero, estas também são atravessadas por outros fatores de opressão. Morais (2021) menciona que:

Gênero também passa por outras opressões que são relevantes para a compreensão de diferentes realidades socioespaciais e, conseqüentemente, das experiências de sujeitas(os) nos lugares. Reconhece-se que, apesar de usar esta categoria - gênero, é imprescindível também trazer, ou ter em mente, os demais marcadores da diferença, notadamente raça, etnia, sexualidade e classe social porque atravessam todas(os) de alguma forma. (MORAIS, 2021, p. 32).

A partir da necessidade de se entender que gênero não pode ser estudado e entendido de maneira generalista e única, Kimberlé Crenshaw (2002) contribuiu com o desenvolvimento do conceito do feminismo interseccional¹⁰, apontando que

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a

¹⁰ A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. (CRENSHAW, 2002, p. 174).

Assumindo que a sociedade é formada por dinâmicas sociais e relações complexas de poder, torna-se importante ressaltar que essas dinâmicas também possuem impacto dentro das questões de gênero. Relações entre mulheres podem apresentar e reproduzir desequilíbrios sociais geracionais de poder entre classe, raça, etnia etc.

1.1. Gênero

Esclarecida a importância de se pensar gênero considerando as relações interseccionais, para melhor clareza sobre qual perspectiva de gênero utilizo neste trabalho, Beauvoir (1967) e Scott (1995) colaboram na conceituação de gênero. Beauvoir, entende que a sociedade é quem dá sentido ao corpo, não possuindo assim definições e atribuições anteriores:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade. É o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninos e meninas, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. (BEAVOUIR, 1967, p. 9).

Scott (1995) percebe que as relações de poderes são criadas a partir dos significados culturais para as diferenças entre os sexos.

O termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo 'gênero' torna-se uma forma de indicar 'construções culturais' - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. 'Gênero' é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, 'gênero' tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p.75, grifos da autora).

Compreende-se esta concepção de gênero não como algo inerente as diferenças biológicas entre os sexos, mas como esta categoria inventada, imposta para aplicação de poder sobre a diferença de um ao outro. Quando Beauvoir (1967) utiliza a ideia de que a civilização forja o macho e o castrado, que seria o feminino, conversa com a perspectiva do inteiro e do incompleto, que é o feminino, com ausência de algo, e por consequência é inferior. Este raciocínio pode parecer impactante quando qualificamos o feminino como ser inacabado e por isso secundário, subalterno. Mas esta reflexão hoje pode ser entendida como implícita no pensamento coletivo da ideia de um sexo frágil, invisível ao olhar desatento e atordoado da vida ininterrupta do cotidiano capitalista, o que tende a facilitar a continuação e reprodução desse ciclo de poder do homem sobre a mulher.

Exemplos não faltam para se enfatizar como este pensamento é reproduzido no interior da sociedade, mas como essa dissertação vem para discutir apenas a existência do entendimento do masculino como o todo e o feminino como um, consegue-se embasar esta afirmação a partir de Beauvoir (1976, p.13, grifos da autora): “ele é o Sujeito, é o Absoluto: ela é a Alteridade”, o homem é a humanidade, a mulher é aquele único indivíduo, representação específica de si.

Scott (2019, p. 67), concebe gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. A autora aponta quatro pontos que devem ser reconhecidos quando estudamos gênero: a) “[...] os símbolos culturalmente disponíveis”; b) os conceitos normativos utilizados para a interpretação daqueles símbolos; c) a inclusão da noção do político “[...] quanto uma referência às instituições e organizações sociais”; e, d) a identidade subjetiva (SCOTT, 2019, p. 67-68).

Vê-se gênero, então, como uma categoria imposta para um corpo sexuado. Não que existam diferenças reais sobre corpos, mas diferenças que são impostas e construídas que se fazem para estabelecer e demarcar os papéis de homens e mulheres. A partir da constituição da ideia de diferença entre os corpos sexuados, é que se revelam e identificam-se as relações de poder. Gênero é, portanto, este conceito criado para identificação das relações de poder entre os corpos sexuados.

Pensando que a Geografia e o olhar geográfico são a “busca por princípios de coerência dentro da ordem espacial” sendo “um ato de qualificar o espaço” (GOMES, 1997, p. 36) e entendendo que “a Geografia tem um compromisso fundamental que é produzir uma cosmovisão”, procurando “uma ordem para o diverso, para o espetáculo da dispersão espacial original” (GOMES, 1997, p. 34) e reflexionando sobre os pontos que devem ser considerados

ao estudar gênero pensados por Scott (2019), pode-se inferir que o estudo de geografia e de gênero estão correlacionados.

Para se entender uma sociedade geograficamente e obter uma leitura de coerência dos espaços e de uma cosmovisão de “procura de ordem para o diverso e para dispersão espacial” ao ignorar 50% dos componentes deste espaço, que são pessoas do gênero feminino, e que são impactadas pelas relações de poder dos outros 50%, que seria pessoas do gênero masculino, assume-se que a interpretação para a leitura de coerência da ordem espacial se torna minimamente contraditória, constatando, portanto, a importância do estudo de gênero para a Geografia.

Com estes apontamentos podemos refletir sobre como a geografia interfere no que temos como conceitualização de gênero; sendo gênero uma construção contínua de espaços dados a um determinado sexo biológico desde o nascimento. A interpretação geográfica tem incrível potencial de refletir sob condicionamentos e determinações de gênero dentro da sociedade, a partir de análises dos conceitos de espaço, lugar e território.

1.2. Gênero e Geografia

Pretendo apresentar brevemente algumas das categorias geográficas sob uma lente de gênero, procurando ilustrar como o gênero está intrínseco na análise geográfica. Como o objetivo do texto não é se aprofundar nas discussões de cada categoria, trarei uma concepção de cada categoria, entendendo que existem mais de uma perspectiva de análise das categorias geográficas, mas que gênero pode ou deve estar em nosso pensamento ao refletir qualquer das interpretações que a Geografia e o pensamento geográfico possam ter do nosso mundo.

Gomes (1997) coloca o objeto da Geografia como sendo o espaço,

[...] que simultaneamente é disposição física das coisas e práticas sociais que ali ocorrem [...] A análise geográfica deve examinar o espaço como um texto, onde formas são portadoras de significados e sentidos. Há, por assim dizer, uma “escrita” nesta distribuição das coisas no espaço. Em outros termos o arranjo espacial das coisas é uma linguagem. Comunica, revela e organiza sentidos, estrutura ações, muda segundo os contextos, utiliza metáforas, metonímias, anacolutos, elipses e hipérbolos. (Gomes, 1997, p. 38).

Quando se percebe o espaço como práticas sociais que ocorrem na disposição física, torna-se claro, e quase repetitivo a este ponto, se atentar que relações de gênero desempenham um papel importante, visto que mulheres estão envolvidas em todos os processos sociais, da

fecundidade ao trabalho e a influência indireta sobre os outros seres humanos, estando, de modo geral, na base social de cuidado e educação das novas gerações, sendo esse apenas um dos aspectos de influência de práticas sociais.

Ao entender o arranjo social pela perspectiva de Gomes (1997), também podemos trazer a discussão de gênero para análise completa da distribuição social no espaço, uma vez que mulheres ocupam genericamente espaços diferentes em relação aos homens. Mulheres não ocupam os espaços públicos e privados da mesma forma que os homens; a insegurança sobre os corpos femininos faz com que o espaço público seja ocupado com cautela e apreensão, enquanto o espaço privado é ocupado diferentemente por papéis sociais, dados a um ou a outro de forma geracional, como o papel da cozinha ou da manutenção da casa etc. Os trabalhos também são frequentemente ocupados diferentemente no quesito gênero. Estes pontos não necessariamente são absolutos, são apenas uma sugestão do que, de forma geral, é comum na sociedade machista brasileira.

Sarmiento (2009) reflete sobre uma análise espacial a partir do corpo, colocando que

“Raça”, etnicidade, classe, sexualidade, gênero etc. constituem processos de normalização (que frequentemente são construídas como naturais) entendidas por Foucault como prisões sociais, sobre os quais a geografia deve refletir com uma certa dose de plasticidade. O reconhecer e aprender a partir das geografias do corpo, sejam elas experiências individuais e de escala micro, ou processos de marginalização e discriminação de escala mais abrangente (que não se devem restringir aos locais paradigmáticos de diversidade étnica urbana “exótica”), permite abordar não a diferença por si, mas a diferença significativa (SARMENTO, 2009, p. 277-278)

O corpo está nesta linha do público e privado, cidadania e individualidade, este então remetendo à subjetividade e à identidade com relação ao espaço. Silva (2003) aponta que várias pesquisadoras geógrafas como Massey (1991), Rose (1993) e Valentine (1993) refletem constantemente sobre a complexidade que as identidades fluidas envolvem, bem como a sua relação com o espaço, argumentando que estes conceitos são inseparáveis e simultaneamente (re)criados discursivamente. A autora ainda aponta que o gênero feminino, na qualidade de conceito, não consegue envolver todas as variações identitárias das mulheres, visto que a identidade feminina é plural e se reelabora constantemente. Portanto, um desafio que se dá quando se estabelece um recorte espacial e temporal de investigação é a necessidade de se especificar o grupo de interesse de foco para realizar um trabalho exploratório.

Para discutir mais sobre as categorias geográficas e suas possíveis implicações às questões de gênero, trago Souza (2013), que compreende a paisagem como um conceito que condiciona a nossa sensibilidade e o como somos socializados, levanta o questionamento:

De que formas e com qual intensidade, ao se nascer e crescer em tais ambientes [de segregação residencial], podemos ser condicionados por determinados signos inscritos na paisagem, ou pela homogeneidade da paisagem mais imediata do próprio espaço residencial segregado ou autosssegado, a aceitar tais realidades como "naturais"? (SOUZA, 2013, p. 58).

Sua hipótese gira em torno de que a paisagem poderia exercer um tipo de persuasão, análoga a mensagens subliminares, “ao impregnar continuamente os nossos sentidos, ‘sugeriria’ certos conteúdos, com relação, digamos, ao que é ‘normal’ (e ‘familiar’, ‘belo’, ‘seguro’[...]) e ao que não o é (sendo, portanto, ‘anormal’, ‘estranho’, ‘feio’, ‘perigoso’[...]).” (SOUZA, 2013, p. 58) Seguindo este pensamento, a paisagem se torna uma das categorias geográficas de extrema importância para se entender o gênero, visto que mulheres são invisibilizadas das paisagens, filmes, pinturas, cotidiano, normalizando sua posição de inferioridade, de tipo de trabalho, de tipo de espaços que as são concedidas.

Espacializações, organizações sociais, práticas sociais são extremamente importantes para a ciência geográfica; o território e o lugar estão diretamente ligados a estes quesitos e gênero, sendo um dos maiores fatores para o entendimento da vida cotidiana, contextos e diferenças. Quando se discute gênero, o poder está como um aspecto central da diferença entre sexos; pensar em poder sem considerar território é não pensar geograficamente.

Estudar práticas de poder e territorialização dentro das relações sociais e “esquecer” o fator gênero, consiste em estudar as relações sociais pela metade, sem metade do mundo, metade esta que é uma parcela afetada diretamente pelas diferenças de poder cotidianas. Souza (2013) pondera sobre a territorialização, apontando como um processo que, em primeiro lugar, é de relações de poder nas relações de espaço. Invisibilizar mulheres e entender os seres humanos envolvidos nos espaços como homogêneos, no mínimo é ignorar o pensamento geográfico das relações no espaço geográfico. Souza (2013) escreve que

[...] o essencial, conceitualmente, é que uma territorialização ou desterritorialização é, *sempre e em primeiro lugar*, um processo que envolve o exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço (espaço que, vou repetir, também é, simultaneamente, enquanto substrato material e lugar, uma referência e um condicionador das próprias práticas de

poder). [...]. Qualquer temor de que alguma dimensão das relações sociais (e, portanto, das práticas espaciais) venha a ser, por conta dessa compreensão mais flexível e sofisticada da ideia de território, excluída ou negligenciada é infundado. Como seria possível, por exemplo, analisar situações de desterritorialização de moradores pobres, na esteira de processos de “gentrificação” ou “revitalização” de partes da cidade (mormente áreas centrais), sem levar em conta as suas causas imediatas e mediatas? (SOUZA, 2013, p. 102).

Este trecho aponta questões profundas sobre como considerar gênero no entendimento territorial, apesar de não colocar gênero como um fator de análise, ao refletir sobre estes pensamentos, torna-se nítido que negligenciar questões de gênero, enquanto pensar gênero como um fator de base geográfica da vida social, entendendo as relações de poder que envolvem os sexos no espaço, é ter uma análise territorial um tanto quanto infundada.

No caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado [...] o lugar está para a dimensão cultural-simbólica assim como o território está para a dimensão política. (SOUZA, 2013, p. 115)

Para o entendimento do lugar, Souza (2013) propõe a dimensão cultural-simbólica como ponto central para o entendimento e análise dessa categoria, percebendo-se então as identidades, intersubjetividades e trocas simbólicas na construção de sentidos dos lugares. Considerar as dimensões culturais-simbólicas é, na discussão de gênero, a base fundadora, pois se concebe gênero como esta construção social a partir da diferença entre corpos de sexos distintos, e não essas diferenças sendo a razão pela diferença real, mas sim pelos simbolismos, pelas trocas simbólicas que envolvem as pessoas ali naquele espaço.

Algumas das categorias geográficas foram apresentadas e relacionadas a questões de gênero com o intuito de entender o pensamento geográfico e a Geografia como uma ciência precisa, compreender as dinâmicas de gênero para conseguir uma visão completa e complexas das relações e organizações sociais. Trago também algumas perspectivas que incluem gênero como parte da ciência geográfica.

Garcia Ramón (1989, p. 29) aponta que a Geografia feminista vai além da geografia das mulheres, pois também tenciona as relações sociais que se dá entre homens e mulheres. É importante perceber com isso que, ao estudar gênero, não estamos tentando estudar apenas uma

parcela da sociedade e sim entendê-la como o todo; porém, com a capacidade de observar as nuances e diferenças de poder que impactam diferentes parcelas da sociedade de maneiras distintas.

Silva (2009) apresenta um contexto mais próximo tanto da Geografia quanto da sociedade brasileira. Para ela, gênero é “um eterno movimento que se faz na ação humana criativa, e como toda ação implica uma espacialidade, o caráter performático do gênero é simultaneamente espacial e temporal” (SILVA, 2009, p. 84). A autora aponta também como as ausências e silêncios da geografia brasileira em determinados grupos sociais, dentre eles o das mulheres, levam o trabalho de crítica epistemológica geográfica à fragilidade, desde que ausência significa inexistência. Trabalhar a inexistência, então, implica em investigar o contrário, a existência. A estrutura que tem a capacidade de criar as ausências e mantê-las como naturais e inquestionáveis.

Posto isto, Silva (2009) aponta três aspectos que devem ser incluídos nos estudos das características presentes no discurso geográfico brasileiro. As características são:

- a base eurocêntrica de constituição do saber; - o apego à forma material do espaço, do qual emana a pretensa neutralidade; - a permanência do sujeito genérico e universal, que invisibiliza os demais grupos sociais que não estão identificados com o protagonismo do homem, branco, ocidental e cristão. (SILVA, 2009b, p. 76).

Entendo que estes dois enfoques, Geografia e Gênero, são notadamente inseparáveis, interpretando a Geografia como uma ciência que estuda seres humanos e sua interação com o espaço geográfico, e que nós mulheres enfrentamos o cotidiano e a vida sob lentes diferentes, na maioria das vezes machista, é de extrema clareza que a Geografia esteja envolvida numa leitura do mundo a partir de uma perspectiva feminista. Fortalecendo essa discussão, trago Veleda da Silva (1998):

A Geografia, de uma maneira geral, tem considerado a sociedade como um conjunto neutro, assexuado e homogêneo. [...] Entendido que o espaço não é neutro do ponto de vista do gênero, torna-se necessário incorporar as diferenças sociais entre mulheres e homens e as diferenças territoriais nas relações de gênero (VELEDA DA SILVA, 1998, p.108).

Martínez (1995, p. 18) também contribui dispendo que na Geografia existem três grandes áreas em que o estudo de gênero é fundamental. Sendo elas:

1. As relações existentes entre gênero e conceitos chaves na Geografia como são o espaço, o lugar e a natureza; - O espaço enquanto constructo social e de gênero; - O conceito de lugar e a importância que em sua definição introduzem as diferenças de gênero; - A relação entre gênero e natureza (o meio ambiente em seu sentido amplo);
2. As diferenças territoriais nos papéis e relações de gênero;
3. O uso e experiência diferenciais do espaço entre homens e mulheres, em distintas escalas: desde a escala local (utilização do espaço cotidiano, por exemplo) a global (movimentos migratórios transnacionais).

Joseli Maria Silva (2009, p.26, grifos da autora) contribui ainda com a ideia de que

A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultam a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante. Durante muito tempo, as existências espaciais destes grupos ou de suas ações concretas não foram consideradas ‘adequadas’ como objetos de estudo do campo da geografia. A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas espacialidades.

Refletindo sobre isso, é razoável assumir que a mulher seria um grande campo de estudo da Geografia, no entanto, a realidade encontra-se completamente distante desta afirmação. Para melhor ilustração, Silva (2009) aponta como na Geografia clássica ou contemporânea existe uma ausência da discussão de gênero e que ao “[...] compreender ausências, silêncios e invisibilidades do discurso científico é reconhecer que tais características não são fruto de acasos, mas de uma determinada forma de conceber e de fazer a Geografia” (SILVA, 2009, p.59).

A autora também coloca que “a naturalização da desvalorização do feminino na Geografia brasileira é algo tradicional e profundamente enraizado, difundido como inquestionável pelos conteúdos curriculares obrigatórios.” (SILVA, 2009, p.74). A partir destas questões, a autora destaca como a Geografia brasileira, mesmo que desenvolvida em espaço colonizado e praticada por nós, cientistas brasileiras(os), está impregnada na subjetividade colonial.¹¹

Destacando que a ciência geográfica é produzida por pessoas que fazem parte da nossa sociedade, conseqüentemente fazendo que cientistas geográficas(os) sejam inerentemente

¹¹ Pode-se dizer que, na busca dos melhores modelos científicos, aprendemos uma ciência geográfica pelo olhar do outro, o colonizador, caracterizado pelo homem, branco, europeu e cristão. É esta subjetividade colonial impregnada em nossa sociedade e, por que não dizer, em nossa prática geográfica que faz com que seja ainda legitimada a superioridade de brasileiros brancos em relação aos não-brancos. (Silva, 2009)

influenciadas(os) por ideias já estruturadas na ciência, relações sociais e de gênero. Portanto, quando estes pesquisadores não se desafiam ou são desafiados por terceiros a pensar sobre as desigualdades de gênero e homogeneidade de gênero dentro da ciência geográfica, essas questões, como não fazem parte do senso comum ou não são visíveis aos olhos à primeira instância, podem ser ignoradas e subjugadas como uma importante parte da ciência e em específico da ciência geográfica.

Silva (2009) afirma que os planos curriculares da Geografia brasileira:

Não refletem a verdade socioespacial, porque realizam um tratamento unívoco e pretensamente neutro do espaço, potencializando o padrão masculino, tanto no privilégio de abordagens temáticas como no referencial teórico indicado. (SILVA, 2009, p.74).

Nos nossos cursos de graduação em geral não somos expostos oficialmente a nenhum tipo de discussão envolvendo a Geografia Feminista ou de Gênero; estudamos várias linhas de pensamento geográfico, somos apresentados a diversas perspectivas de pesquisa, mas não relacionadas a mulheres.

Pensando na UFG, que é a instituição que frequentei e que possui um curso de Geografia de referência nacional e internacional, seu Projeto Pedagógico do curso de graduação, que contém as disciplinas obrigatórias e optativas, é composto por 2 disciplinas de 64h de estudo do pensamento geográfico chamadas Teoria e Metodologia da Geografia, sendo todas as 6 bibliografias obrigatórias e as 10 optativas de autoria masculina. Apenas 2 das bibliografias optativas possuem 2 mulheres produção em conjunto, ou seja, não são referências escritas apenas por mulheres mas em coautoria.

Apresento as ementas e as bibliografias da matriz curricular disponível no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia em vigor, que estão presentes no site do programa de graduação do curso de graduação de Geografia da UFG. Nas ementas, percebemos os objetivos da disciplina, que são sobre a epistemologia geográfica, nas quais ignoram os desdobramentos epistemológicos que podem se dar em relação à Geografia Feminista ou de gênero, como podemos observar pela bibliografia básica e complementar:

Figura 2: Ementa do curso de graduação de Geografia da UFG

EMENTAS	BIBLIOGRAFIA
Área: TRANSVERSAL	
<p>Teoria e Metodologia da Geografia I (64h)</p> <p>Os elementos do conhecimento científico na produção do conhecimento geográfico. O saber geográfico na Antiguidade Clássica, na Idade Média e no Renascimento. A institucionalização da Geografia como ciência no século XIX. Estudo das influências filosóficas nas concepções de teoria, método e objeto de estudo na Geografia Clássica e na Nova Geografia. A disciplina no contexto profissional.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>CHRISTOFOLETTI, A. (org.). Perspectivas da geografia. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985.</p> <p>CLAVAL, Paul. História da geografia. Lisboa: Edições 70, 2007.</p> <p>GOMES, Paulo César da Costa. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>ANDRADE, Manoel Correia de. Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.</p> <p>CAPEL, Horacio. Filosofia e ciência na Geografia contemporânea: uma introdução à Geografia. Vol. 1. Organizado por Jorge Guerra Villalobos. Maringá-PR: Massoni, 2008.</p> <p>GREGORY, K. J. A natureza da geografia física. Trad. Eduardo de Almeida Navarro. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.</p> <p>SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1978.</p> <p>CLAVAL, Paul. Terra dos homens: a Geografia. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.</p>
<p>Teoria e Metodologia da Geografia II (64h)</p> <p>Influências e perspectivas epistemológicas na Geografia contemporânea. Relações entre teoria e método na produção do conhecimento geográfico contemporâneo. Abordagens atuais na epistemologia das ciências e suas implicações na produção do conhecimento geográfico. A disciplina no contexto profissional.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>BERTRAND, Georges e Claude. Uma geografia transversal e de travessias: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades. Maringá: Massoni, 2007.</p> <p>QUAINI, Maximo. Marxismo e geografia. [1. ed. brasileira 1979] 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.</p> <p>SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec, 1978.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>CAPEL, Horacio. Ruptura e continuidade no pensamento geográfico. Tradução: Jorge Guerra Villalobos et al. Maringá-PR: Eduem, 2013.</p> <p>CASTRO, Iná E. de.; GOMES, Paulo C. da C.; CORRÊA, Roberto L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.</p> <p>MENDONÇA, F; KOZEL, S. (orgs). Elementos de Epistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba: UFPR, 2002.</p> <p>SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985.</p> <p>SOJA, Edward. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (2015)

O curso de pós-graduação em Geografia da UFG também possui uma disciplina obrigatória que se trata de discutir os fundamentos teóricos-metodológicos da Geografia e se

propõe a refletir sobre conceitos e categorias tradicionais da Geografia bem como problemas e temas atuais na Geografia nacional e internacional.

Geografia feminista ou de gênero podem ser consideradas vertentes do pensamento geográfico, contudo, assim como nas disciplinas de graduação, a disciplina de Teoria e Método em Geografia na pós-graduação não se dispõe a discutir ou mesmo tocar nos estudos e vertente de Geografia e gênero, sendo sua bibliografia básica composta por 11 obras, sendo 10 de produção masculina e 1 de produção feminina.

Figura 3: Ementa do curso de pós-graduação em Geografia da UFG

EMENTA: Estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Humana e da Geografia Física, moderna e contemporânea. A questão da linguagem geográfica: conceitual e representacional (cartográfica). Reflexão sobre conceitos e categorias tradicionais da ciência geográfica. Problemas e temas atuais em discussão na geografia brasileira e internacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AMORIM FILHO, O. B.: **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia.** Belo Horizonte, IGC-UFMG, 1985, 56 p.

BUENO, G. T. O conceito de equilíbrio aplicado aos sistemas em Geografia Física: considerações acerca de uma evolução. 2014. 11 p. **Inédito.**

CAPEL, H. Humboldt y la teoría de la Tierra. In: CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la Geografia contemporânea. Una introducción a la Geografia.** Barcelona: Barcanova, 1981, pp. 19-49.

CHAVEIRO, E. F. Dizibilidades literárias: a dramaticidade da existência nos espaços contemporâneos. **Revista Geograficidade**, V. 5. N1 – Niterói-RJ.

CLAVAL, P. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confins**, 17, 2013, p. 1-25.

MASSEY D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. **O espaço da diferença.** Campinas: Papirus, 2000, p. 177-185.

MOREIRA, R. Assim se passaram dez anos. In: Anais do 7. **ENG – Encontro Nacional de Geografia.** Prudente-SP-1988.

SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. In: SANTOS, M. Espaço e sociedade. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1982. CLAVAL, P. **Epistemologia da geografia.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SANTOS, M. Estrutura, Processo, Função e Forma como Categorias do Método Geográfico. In: SANTOS, M. **Espaço e Método.** São Paulo, Nobel, 1985, pp. 49-59.

SCHAEFER, F. O excepcionalismo na Geografia: um estudo metodológico. **Boletim de Geografia Teórica**, v. 13, 1977, pp. 5-37

SOUZA, M. L. Geografia: a hora e a vez do pensamento libertário. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre - RS, 2012, p. 15-33.

Fonte: Plano de Ensino de Teoria e Método em Geografia (2023)

Para uma proposição de um estudo de uma Geografia mais inclusiva, de gênero, de raça e de questões interseccionais, é interessante indagar as raízes da construção do pensamento geográfico. Percebendo os cursos superiores como grandes aliados a estas construções de pensamento geográfico e também de formação de novas(os) pesquisadoras(es) e professoras(es) de ensino básico de Geografia, faz-se importante questionar se estes cursos estão oferecendo, incentivando e instigando a construção de pensamento crítico em relação às questões de gênero, raça e poder entre indivíduos no/com o espaço.

Uma iniciativa que poderia influenciar no incentivo das discussões de gênero, de maneira mais eficaz e generalizada, seria uma ação governamental de obrigatoriedade do estudo de gênero ou de mulheres, assim como se fez com o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira com a criação da Lei 10.639/03, a qual incentivou as universidades públicas a acrescentarem em seus currículos o estudo de África e, por consequência, discussões raciais que envolvem a Geografia, assumindo que a história das mulheres possui parte e influência na construção e formação da sociedade brasileira e mundial, tanto em áreas sociais quanto em econômicas e políticas.

Compreendendo, portanto, a importância de estudarmos uma Geografia mais igualitária e feminista diante dessa realidade desigual na qual as mulheres estão inseridas, e considerando que a Geografia e o ensino de Geografia têm um papel significativamente importante diante da sociedade brasileira atual, é pertinente atentarmos para como poderíamos trabalhar na tentativa de modificar/melhorar esse cenário.

1.3. Ensino, Geografia e gênero

A escola sendo vista como um ambiente de fomento à criticidade e de formação cidadã, configura-se como um espaço apropriado para se empregar esforços em direção a uma sociedade mais igualitária, no tocante às questões discutidas aqui no texto. Ponderando sobre este assunto, Cavalcanti (2019) aproxima o pensamento geográfico do ensino e relevância social, trazendo a ideia de que

Se o pensamento geográfico é um instrumento útil para os geógrafos porque lhes permite compreender melhor a realidade, acrescentando algo ao conhecimento sobre essa realidade, então, é democrático e justo que as pessoas possam ter acesso não somente aos resultados do que os geógrafos produzem com esse pensamento, mas também aos caminhos cognitivos que os levaram a essa produção. Propiciar modos de acessar e de internalizar esse caminho do pensamento é uma importante contribuição da geografia para o

desenvolvimento mental dos alunos e para sua autonomia. (CAVALCANTI, 2019, p.102).

Ao colocar a Geografia como uma ciência de interpretação do espaço e da realidade social ali construída, dá-se a oportunidade para estudantes de todo o país a capacidade de construção desse pensamento como uma ferramenta extremamente poderosa na construção de um país de pensamento mais justo e igualitário. Callai (2011) aponta a educação geográfica como um conceito que vai além de ensinar e aprender Geografia. Para ela, a educação geográfica

Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo por meio do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para sua compreensão. Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos intelectuais para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2013, P.76-77).

Por esta perspectiva da educação geográfica, consegue-se colocar as(os) estudantes como centro atuante e pensantes de suas respectivas realidades, permitindo a estes sujeitos a construção da sua própria inserção no mundo, compreendendo a sua dinamicidade através do entendimento da sua espacialidade, contribuindo, assim, para a construção da cidadania. O entendimento da sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos é um entendimento das relações dos sujeitos com/no espaço; sujeitos que possuem diferentes interações com esse espaço e outros sujeitos dependendo da “posição” que ocupam na sociedade - posição essa que é definida por seu corpo ou classe social.

Caminhar por essas ideias, possibilitar que o ensino incentive a compreensão da educação articulada a um “todo cultural” (LOURO, 1994) permite que se entenda certas contradições sociais, permitindo uma educação e ensino de cunho mais libertador, proporcionando, assim, aos estudantes a leitura do mundo para poder transformá-lo, sentindo-se sujeitos de seu pensar por sua própria visão de mundo (FREIRE, 1982). Cabe então à educação e ao ensino de Geografia oportunizarem e contribuírem para este tipo de ensino, oferecendo reflexões sobre os significados das representações e estruturas de poder vigentes e suas implicações em nossa sociedade atual.

Ao tentar alcançar uma educação geográfica crítica, são importantes algumas reflexões quanto à corporeidade, pois nos relacionamos com mundo a partir de nossos corpos e por ele somos entendidos. Hooks (2013) colabora refletindo sobre o corpo no processo educacional, apontando que professores raramente se utilizam dessas discussões por serem

Formadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino. Mas os nossos antecessores não brancos eram igualmente ávidos por negar o corpo (HOOKS, 2013, p. 253).

Ao negar que somos corpo além da mente, negamos a nós mesmas(os) a nossa construção social, nosso lugar no mundo e como o mundo nos coloca um lugar. Ter essa divisão entre o corpo e a mente favorece apenas aqueles que são invisíveis aos olhos da sociedade por estarem na representação do poder, que são, em geral, o homem branco, cis e hétero. Qualquer corpo que desvia este padrão é notado e posto sob lente de aumento, a partir de então deixando de ser apenas um corpo.

Santos (1997) discute noções de corporeidade e a dimensão espacial do corpo, apontando que

A corporeidade nos leva a pensar na localização (talvez pudéssemos chamar de lugaridade), a destreza de cada um de nós, isto é, a capacidade de fazer coisas bem ou mal, muito ou pouco e as possibilidades daí decorrentes. E aí aparece em resumo, o meu corpo, o corpo do lugar, o corpo do mundo. Eu sou visto, no meio, pelo meu corpo. Quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha cidadania, mas da percepção da minha corporalidade. A individualidade permita, a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício da transindividualidade, e aí a consciência do outro e dos outros, a consciência do mundo. E afinal a cidadania, que é o exercício de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e a capacidade de reivindicar mais (SANTOS, 1997, p. 134-135).

O autor argumenta ainda, sob a mesma ótica, pensar haver três dados centrais para entender essas questões do preconceito, do racismo, da discriminação: a corporalidade, a individualidade e a questão da cidadania. Segundo Santos (1997), as três questões seriam a base da maneira como estamos juntos, da maneira como nos vemos juntos, da maneira como pretendemos continuar juntos. Resumidamente, a corporalidade inclui dados objetivos, a

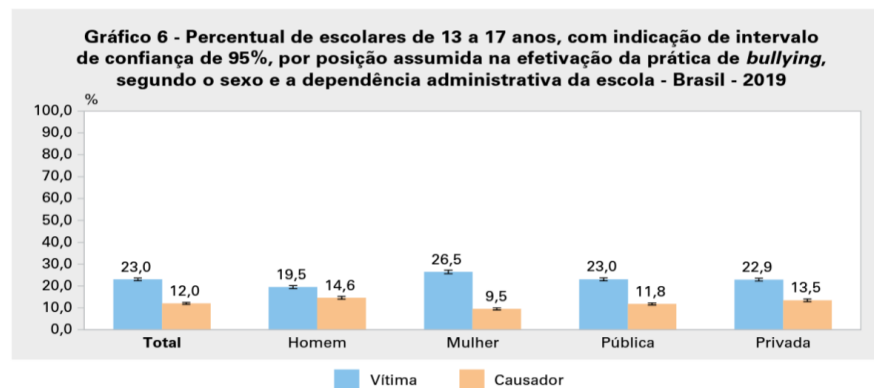
individualidade inclui dados subjetivos e a cidadania inclui dados políticos e propósitos jurídicos (SANTOS, 1987, p. 134).

É importante que pensemos estas questões no ensino e na escola, visto que questões de gênero, raça, classe, sexualidade, etc., além de serem uma importante lente para se entender a complexidade social, também são fatores cotidianos que fazem parte da escola e da vida das(os) estudantes. Uma exemplificação de como esta reflexão está diretamente presente na vida das(os) estudantes, trago uma pesquisa sobre bullying na escola, feita pela última Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, em 2019.

Apontando que os percentuais sobre “ser esculachado, zoado, mangado, intimidado ou caçoado pelos colegas tanto que ficaram magoados, incomodados, aborrecidos, ofendidos ou humilhados” (PeNSE, 2019, p. 41) foram maiores entre as meninas (26,5%) do que entre os meninos (19,5%), e quando perguntados sobre o motivo de sofrerem bullying, os três maiores percentuais foram para aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%). (PeNSE, 2019).

Figura 4: Pesquisa sobre Bullying nas escolas

Sobre ser esculachado, zoado, mangado, intimidado ou caçoado pelos colegas tanto que ficaram magoados, incomodados, aborrecidos, ofendidos ou humilhados, 23,0% dos escolares afirmaram que duas ou mais vezes se sentiram humilhados por provocações dos colegas nos 30 dias anteriores à pesquisa (Gráfico 6). Os percentuais foram maiores entre as meninas (26,5%) do que entre os meninos (19,5%). Entre os alunos de escolas privadas, a proporção foi de 22,9% e entre aqueles de escolas públicas, 23,0%. Os escolares de 13 a 15 anos tiveram os percentuais maiores tanto para as meninas (27,7%) quanto para os meninos (20,4%), comparados com as meninas (24,2%) e meninos (17,8%) de 16 e 17 anos. Com a relação às Grandes Regiões, a Centro-Oeste com 25,5% apresentou o maior percentual de escolares que informaram sofrer *bullying*, enquanto a Norte (18,8%), o menor percentual (Tabela 2.5.1, disponível no portal do IBGE). Quando perguntados sobre o motivo de sofrerem *bullying*, os três maiores percentuais foram para aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%)⁷ (Tabela 2.6.1, disponível no portal do IBGE).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019.

Fonte: PeNSE (p. 41, 2019).

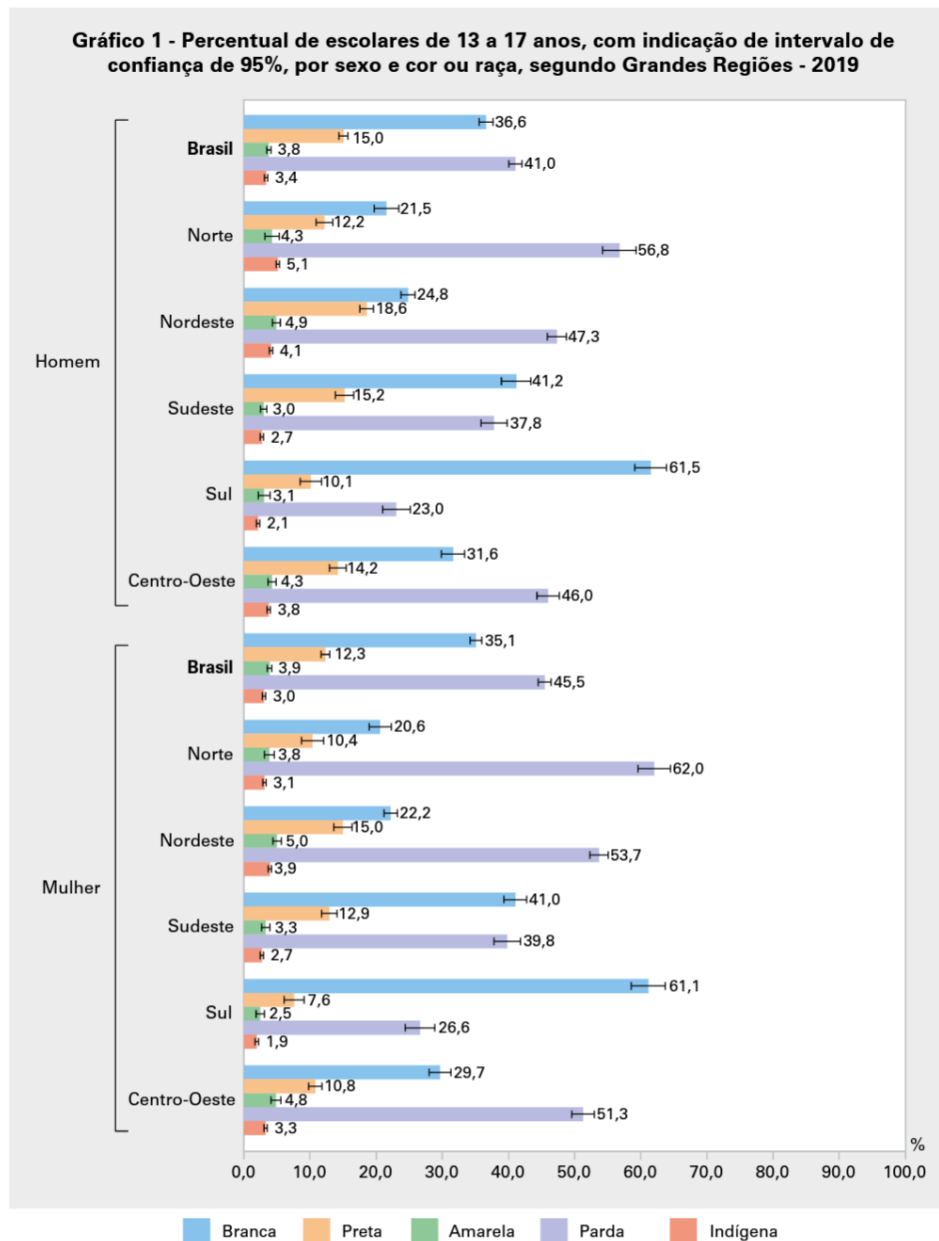
De acordo com a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALLs), apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD), cujos dados foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, em 2019, o ambiente escolar brasileiro é duas vezes mais suscetível ao bullying do que a média geral das instituições de ensino em 48 países. (PeNSE, 2019, p.40)

Percebe-se que os motivos de sofrerem bullying estão ligados à aparência do corpo, ao rosto, à cor ou à raça, sendo as meninas as que menos causam o bullying, mas as que mais recebem; e os meninos os que mais causam e os que menos recebem. Este levantamento pode ser interpretado como um reflexo da sociedade em que vivemos, porém em um recorte escolar. Portanto, acredito o ensino de geografia juntamente com as discussões de gênero e feminismo interseccional podem contribuir diretamente para a problematização das questões sociais geracionais que se apresentam nas escolas e no nosso cotidiano. Utilizando-se do pensamento “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1982, p. 141).

É relevante atentar que o perfil das crianças na escola é de maioria feminina e não branca. Logo, ter um ensino e uma Geografia que converse diretamente com questões de gênero e raça é ter um ensino que preza pela realidade social das(os) estudantes. Tido que estes dados levantados pela PeNSE (2019) são um reflexo do perfil da população brasileira, quando não consideramos a diversidade social, homogeneizando os pensamentos, reproduzimos as ideias daqueles no poder. Apresento então os dados levantados pela PeNSE (2019):

A PeNSE 2019 estimou em 11 851 941, o número de escolares de 13 a 17 anos frequentando a escola no País. Desse total, 7.665.502 estavam no grupo etário de 13 a 15 anos e 4.186.439 de 16 a 17 anos. A população estimada segundo a dependência administrativa da escola foi composta por 10.136.751 (85,5 %) de alunos em escolas públicas e 1.715.190 (14,5%), em escolas privadas. A população formada por escolares do sexo masculino foi de 5.844.398 (49,3%) e do sexo feminino 6.007 543 (50,7%). De acordo com as Grandes Regiões, a Região Sudeste (38,8%) concentrava o maior percentual estimado de escolares de 13 a 17 anos. Em seguida, figuram as Regiões Nordeste (28,4%), Sul (13,8%), Norte (10,8%) e por último, a Centro-Oeste, com (8,3%) dos escolares. (PeNSE, 2019, p. 30).

Figura 5: Percentual de confiança em escolares de 13 a 17 anos



Fonte: PeNSE (p. 31, 2019).

Tendo discutido sobre as implicações de gênero na geografia e a importância do ensino de geografia sob uma lente integradora das diferenças sociais, refletir sobre a qualidade e os tipos de materiais de consulta que estudantes possuem no seu cotidiano escolar se mostra importante. O livro didático pode ser considerado como uma das ferramentas mais difundidas na educação brasileira, entre estudantes e educadoras(es). Além de estar no cotidiano escolar é um material que estudantes podem levar para casa, analisá-lo sozinhas(os), desenvolvendo seus

próprios pensamentos e conclusões; estes materiais didáticos podem assim ser considerados como de extrema importância para a realidade escolar que temos hoje.

1.4. Livro Didático, Geografia e Gênero

Percebendo então o livro didático como um dos pilares da escola e da educação brasileira, e considerando que, em determinadas realidades, é o único material de consulta para muitas(os) estudantes e professoras(es), problematizá-lo pode ser uma das maneiras mais eficazes para trabalhar uma alternativa de conceitos e ideais das(os) estudantes. Conforme afirma Fernandes (1995) “feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas.”.

O livro didático está cercado por controvérsias, mas sua importância é reconhecida. Bittencourt (2004) coloca o livro didático como objeto cultural contraditório e gerador de críticas e polêmicas, mas que sempre tem sido considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.

Para Choppin (2004), os livros didáticos escolares assumem múltiplas funções, conjuntamente ou não, sendo elas:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do

aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

O livro didático, para Martins (2006, p.124), é um artefato cultural, com sua história não desvinculável da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade. Fonseca (1999), na mesma direção, aponta que:

O livro didático e a educação formal não estão descolados do contexto político e cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. Sua elaboração não parte, exclusivamente, de interesses pré-estabelecidos, mas incorpora as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo. Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Junto à arte, à imprensa e outros meios de comunicação, colaboram para a circulação e a apropriação de determinadas ideias, valores e comportamentos (FONSECA, 1999, p. 204).

Tonini (2002) auxilia como referencial para analisar os livros didáticos de Geografia e a discussão de gênero dentro deles. Uma perspectiva que pretendo usar como base de pensamento da pesquisa é:

Essa minha investida teórica fez com que eu percebesse que um mesmo objeto de análise - livro didático- poderia ser examinado por ângulos diversos, dependendo da teoria que serve de lente para uma determinada leitura. Passei a perceber o livro didático não somente como um "depósito" de conteúdos, como um lugar em que os autores e autoras registravam os conhecimentos geográficos, mas também, e principalmente, como um lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. Penso ter aprendido a ver o livro didático como uma peça da maquinaria escolar que está inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros. (TONINI, 2002, p.32).

O livro didático é lido por Hall (1997) como protagonista escolar e artefato cultural, que está envolvido em um complexo espaço político e cultural, composto por um território de disputas e poder, paralelamente sendo também um objeto que perpassa sujeitos e instituições.

O livro didático também é um espaço de desenvolvimento de discursos, podendo e criando representações de gênero, classe, raça etc., a partir de diferentes linguagens.

É importante destacar, portanto, que os livros didáticos não são livres de subjetividade. Morin (1996) reflete que

[...] a objetividade aparece como incessantemente autoproduzida e reconstruída por um dinamismo específico das condições organizacionais da comunidade científica. Dito de outra forma, a objetividade é o produto de um processo em anel que se pode ser produzido se a objetividade nele intervier de uma forma produtora. Isto quer dizer que a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade. Mobiliza-os. Mobiliza os princípios e as potencialidades construtoras do espírito humano e da cultura e exige o seu controle mútuo permanente. Necessita tanto do consenso como do antagonismo e da conflitualidade entre concepções e teoria. (MORIN, 1996, p. 17).

Por esta linha de pensamento, entende-se o livro didático como este material/ferramenta que é produto e produtor de uma sociedade, vivo e influenciado por questões políticas, econômicas, culturais, religiosas, mostrando em suas páginas as complexidades do contexto em que foi produzido, reproduções de pensamentos vigentes. Transformando-se, então, neste artefato cultural, resultado de todos estes componentes e servindo quase como um reflexo de entendimento da cultura que envolve o ensino, a escola, os currículos e as políticas educacionais.

Destaca-se ainda, a leitura do livro didático como discurso e local de produção e invenção de significados culturais ligados ao poder, como Tonini (2002) coloca,

O livro torna-se um espaço de produção de significados inscritos por códigos de uma determinada cultura. Para traduzir os códigos pelos quais esses significados foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, o livro didático deve ser visto como um discurso, pois, como tal, é produzido culturalmente. Dessa forma, o livro didático não é simplesmente uma transmissão dos conhecimentos. Ele também é um local onde, ativamente, se produzem e se inventam significados culturais, que estão estreitamente ligados a relações de poder. (TONINI, 2002, p. 120).

Ao tê-lo como um discurso ligado a relações de poder e como este artefato cultural, questões de gênero acabam por ser reproduzidas em seu conteúdo, não muito distante da realidade social atual regente durante a sua elaboração. Conforme Tonini (2002, p.58), em sua pesquisa, “nos livros didáticos há uma predominância do discurso masculino, concluindo assim que a mulher é integrante de uma cultura negada”. Mostrando, também, que as representações das mulheres nos livros didáticos de Geografia são carregadas de papéis estereotipados. Ainda

nesta linha, Louro (2000; 2008) traz a concepção do que chama de Pedagogia de Gênero, apontando que a imagética que se representa nos livros, a partir das representações de gênero, cria representações sobre a relação entre espaço e gênero, educando de modo genérico no qual reforça os papéis de gênero.

Materiais didáticos possuem a intenção de transmitir mensagens e conteúdo, que se dão através da linguagem, sendo elas diversas, fazendo-se assim necessária a compressão do que se entende como linguagem. Cavalcanti (2019) destaca que o texto escrito e falado, os mapas, as imagens de satélite, os desenhos, as fotografias, os gráficos, infográficos, etc.; isto é, os recursos imagéticos visuais deste conjunto têm especial relevância para Geografia.

As imagens possuem uma ordem de conhecimento específico, intimamente relacionado a palavras, mesmo a ela não se equiparando (HOLLMAN e LOIS, 2015). Entende-se que não se pode separar os diferentes tipos de linguagens, por elas se complementarem no processo de significação do mundo. (CAVALCANTI, 2019).

[...] é necessário que se destaque o fato de que os símbolos, as linguagens, aqui entendidas como artefatos culturais, têm sentidos e significados que são construídos socialmente, cuja apreensão é também realizada em contexto social e não de maneira automática. Nos processos de socialização, de formação escolar, de comunicação, aprende-se a se atribuir sentidos e significados a essas linguagens e, em seu esteio, aprende-se a observá-las, a percebê-las em seu contexto, a memorizá-las de modo mediado. Destaca-se, assim, o papel do ensino e da aprendizagem das disciplinas escolares, entre elas a Geografia, na atribuição de significações ao conjunto de artefatos simbólicos de que a sociedade dispõe. (CAVALCANTI, 2019, p. 189).

A linguagem, para Moreno (1999), é vista como um sistema de pensamento coletivo, transmitindo, assim, partes do modo de pensar, fazendo com que agrupemos as palavras de uma determinada maneira em nosso pensamento. O autor afirma que “a linguagem reflete o sistema de pensamento coletivo, e com ele transmite uma grande parte do modo de pensar, sentir e atuar na sociedade”. Completa ainda que “as palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento.” (MORENO, 1999, p.16).

A importância de se examinar essas linguagens vai além do que elas escrevem e mostram, focalizando o que fazem funcionar como significação. Segundo Hall (1997b, p. 5),

As linguagens constroem o significado e o transmitem. Eles[as] significam. Não têm qualquer significado claro em si. Em vez disso, são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (i.e., simbolizam) os significados que desejamos comunicar.

Usando outra metáfora, eles [as] funcionam como sinais. Os sinais significam ou representam nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que possibilitam que outros "leiam", decodifiquem ou interpretem seu significado mais ou menos do mesmo jeito que nós o fazemos.

Utilizar esta concepção de linguagem pode nos guiar ao entendimento de que as linguagens estão abertas a interpretação e que são também um produto social. A decodificação dos códigos que compõem a linguagem cabe a uma contextualização e aprendizado, tornando a linguagem algo não rígido e fruto da interpretação individual; sua interpretação podendo variar a partir do contexto observador. Gomes (2013, p.182) aponta que “os meios condicionam as mensagens, impõem certos limites. [...] os meios são capazes de criar formas específicas e as exploram de maneiras particulares, esses regimes regulam o que olhar, como olhar. Eles criam os lugares do olhar e o olhar dos lugares”.

Vale lembrar que a educação “nunca é politicamente neutra” (HOOKS, 2013, p. 46); por conseguinte, assumimos que os livros didáticos não são neutros. Não que busquemos neutralidade como ideal, mas precisamos estar atentos e criticar nossas não neutralidades ou as neutralidades enraizadas e vistas como normais da nossa sociedade.

Nota-se, portanto, o livro didático como fruto social e de um complexo sistema de produção editorial, e a linguagem nele inserida o veículo e meio que carrega o significado das mensagens, mensagens estas que são interpretadas a partir de um ponto observante. Ao compreender estas complexidades que compõem o livro didático, podemos assumir minimamente que o livro didático possui ambiguidades, tanto na produção quanto na interpretação, mas para mim, quando penso no livro didático penso em possibilidades.

O livro didático é repleto de concepções, concepções estas repletas de intersubjetividades, porém vejo o livro didático como um primeiro instrumento de pesquisa para estudantes, este também apresentado diversas linguagens e leituras de mundo. Estes livros podendo ser interpretados como a introdução para a linguagem, científica, artística, poética ou cotidiana, trazendo mapas, gráficos, tabelas, croquis, artigos etc. Surgindo-se assim, como indispensável, para essa sociedade que é de linguagem e imagens, tendo em conta que as imagens que se passam e chegam da sociedade não filtradas e as dos livros didáticos idealmente, seriam filtradas, estudadas, esquematizadas, conceituadas e fundamentadas, por seus escritores/editores e regulamentadas pelas instituições governamentais.

É importante destacar que para os livros didáticos serem nacionalmente distribuídos e considerados compatíveis com o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e cumprir com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem seguir uma série de

requisitos que tornam a produção do livro didático restrita a linha de pensamento social e governamental vigente, por consequência os livros didáticos produzidos, tentem trazer em suas entrelinhas ou até mesmo nas suas linhas, conceitos e ideias e imagéticas machistas e eurocêntricas.

O livro didático, ao chegar as escolas como um produto pronto e acabado, já foi sujeito a regras, restrições, a convenções e a regulamentos das políticas educacionais e editoriais. “a ideia do currículo como um campo socialmente, culturalmente, historicamente construído e permeado por interesses de poder está presente no debate curricular, minimamente, desde 1971” (ROQUE ASCENSÃO, 2020, p. 177).

Silva (1996, p. 23) garante que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Giroux (1983) compreende o currículo fundamentalmente através de conceitos de emancipação e libertação. De acordo com ele, o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, pois é um lugar onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.

O principal argumento de Lopes (2013, p. 08) acerca desta temática refere-se ao fato de ela acreditar que:

É no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. [...]. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. A ela podemos dedicar-nos, sem perdermos de vista o quanto é instável, provisória e precária e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível.

Tomando a Geografia como a ciência que o livro didático pretende apresentar para as(os) estudantes, e considerando que um dos ramos que a Geografia pode se aprofundar é a

Geografia de gênero, visto que “qualquer ciência que tenha como foco de análise as relações humanas deve ter em conta que a humanidade não é uniforme e que a diferença entre homens e mulheres é uma das principais categorias de análise” (SILVA, 2009, p. 60). É fundamental que o livro didático de Geografia deve trazer consigo a discussão de gênero, assim como qualquer outra discussão que perpassa os ramos da ciência geográfica.

No Brasil, os livros didáticos e a educação são defendidos, regulamentados e aplicados baseados em legislações e currículos aprovados e organizados governamentalmente. Portanto, o entendimento dos contextos e estruturas desses documentos curriculares oficiais é essencial. Pretendo assim contextualizar e discutir todos os documentos educacionais que implicam os livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental – Anos finais, buscando identificar as abordagens de gênero contidas nestes documentos.

2. DOCUMENTOS OFICIAIS, GÊNERO E SUA RELAÇÃO COM OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

A história do currículo e da educação obrigatória e pública, nos leva a pensar na Prússia, onde a primeira ideia de educação pública e obrigatória foi traçada, na qual a função social do ensino pela perspectiva prussiana, traria a construção de um pensamento de “união” e “nação”. Após o sucesso e ascensão da Prússia o sistema de educação pública e obrigatória se espalhou, evoluiu e se modificou, passando-se por diversos países e culturas desde o final do sec. XVII até os dias atuais, nos deixando ainda hoje com estruturas e pensamentos ainda condizentes a de séculos atrás.

A escola que conhecemos, se construiu a partir de um pensamento positivista, de economia industrial, buscando sempre maiores resultados, com o mínimo de esforço, replicando uma lógica industrial advinda inicialmente do Taylorismo, procurando o enquadramento de estudantes para fazer parte e manutenção da sociedade como é. Na tentativa da formação de cidadãos homogêneos, buscando conhecimentos e habilidades homogêneas. Homogeneidade esta que pode ser interpretada como o espelho da maioria em poder, o homem cisgênero, branco e heterossexual.

Entendendo as raízes de nossa sociedade e sistema educacional, gostaria de iniciar a discussão e análise dos Documentos Curriculares Oficiais que regem a nossa educação brasileira atual, com foco para aqueles que influenciam diretamente o Livro didático de Geografia, que é o nosso objeto de estudo. Para que os livros didáticos sejam aprovados e distribuídos nacionalmente, precisam estar condizentes com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que deve se alinhar com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portanto este capítulo tem como objetivo entender e refletir criticamente estes três documentos.

2.1. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Partindo de uma perspectiva de que legislações e direitos, a legislação educacional inclusa, relacionam-se com a manutenção da vida em sociedade, utilizo o pensamento de Severino (2014, p.37):

E é com a vida da sociedade que a legislação tem a ver! Com efeito, a lei pretende ser a expressão do direito, o qual, por sua vez, surgiu como tentativa de instauração de uma determinada ordenação do social. Como se sabe, o

direito nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre os homens, de modo a garantir um mínimo de simetria nessas relações, assegurando assim a justiça, ou seja, que um mínimo de equidade nelas reinasse. No entanto, tão logo conseguiu apreender-se como uma coletividade a que se impunha uma convivência em comum, a humanidade percebeu, a partir de sua experiência empírica, que o tecido social não se constituía como uma teia de membros iguais. O tecido social era todo marcado por forte hierarquização estratificada, onde ocorria grande desequilíbrio das forças em presença, onde alguns indivíduos ou grupos não só se opunham uns aos outros, como dominavam os indivíduos ou grupos mais fracos. Uma intensa luta de interesses colocava esses elementos em situação de conflito, geradora de muitas formas de violência e de opressão. [...] superar esse desequilíbrio tem no direito uma de suas mais consistentes formas de consolidação. É o investimento, via justiça, na construção da cidadania, inspiração maior dos melhores esforços que se deve reconhecer aos projetos das sociedades modernas. Assim, a lei surge como mediadora dos direitos e deveres atribuíveis a todas as pessoas de maneira a garantir a cada um o que lhe é devido e a impedir que o mais forte oprima o mais fraco, inviabilizando lhe o usufruto de seus direitos.

Assume-se a consolidação das legislações educacionais como parte atuante da mediação desta tentativa de atingir a real igualdade de direitos e deveres, independentemente das diferenças sociais vigentes, apesar de muitas vezes a tentativa de atingir igualdade seja minada por grupos no poder; a democracia, por mais falha que possa nos apresentar, ainda nos oferece a possibilidade de luta pela mudança, mudança esta, que para um país continental como o Brasil, pode apresentar alguma efetividade através de legislações, como a LDB e variantes curriculares.

A LDB teve sua elaboração entre os anos de 1986 a 1996, culminando na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, a qual

[...] ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País. Em uma sociedade profundamente desigual, como a brasileira, cindida em classes sociais, a discussão de uma lei nacional reflete diferentes concepções de mundo e, portanto, as forças sociais contraditórias que nela atuam. No embate ideológico entre essas forças são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional. Educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são questões fundamentais (BOLLMANN e AGUIAR, 2016, p.409).

A promulgação e votação da atual LDB se deu em um momento da história político-econômica brasileira marcada por uma tendência apresentada como “inovadora”, e com a ideia de trazer modernidade à educação em um contexto de globalização. As elites responsáveis pela

gestão político-administrativa articulavam alianças estrangeiras, investindo na inclusão do Brasil, na ordem mundial neoliberal (SEVERINO, 2014).

Apesar de ter sido aprovada diante de tantas disputas ideológicas e de entendermos os contextos e raízes da educação como a temos hoje, é importante destacar que a educação pode ser uma forma de libertação de pensamento social e que a educação pública, gratuita e de qualidade é capaz de ser uma ferramenta de emancipação de pensamento, se trabalharmos em prol de leis e governos progressistas.

A Lei de Diretrizes e Bases é específica em relação à educação escolar, que se entende diretamente ligada a prática social e ao mundo do trabalho, sendo seu cumprimento obrigação do Estado e da família, visando pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dos princípios e fins da educação defendida por esta lei temos:

TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 2021).

Nota-se que nos princípios e fins existe uma ideia de igualdade, liberdade e pluralidade e que, ao decorrer dos anos novos princípios, foram adicionados a garantia do direito à educação ao longo da vida e o respeito a pessoas com deficiência auditivas ou visuais, bem como a diferença étnico-racial. Mesmo percebendo que igualdade e pluralidade abarcariam todas as

questões sociais, quando um discurso é muito amplo, questões específicas podem se perder, como a discussão de gênero. Por isso, também se faz necessária a adição de alguns princípios, que vemos nos anos de 2013, 2018 e 2021.

Desde a aprovação da LDB, ao decorrer dos anos e diferentes governos, testemunhamos algumas alterações no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a adição de temas relacionados à mulher. Conforme o art. 26, parágrafo 9º,

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

Esta adição foi feita no ano de 2021, vinte e cinco anos após a publicação da lei original, apresentando ser a única menção à mulher ou a questões de gênero. O que nos mostra o quanto ainda temos a percorrer quando tratamos de igualdade de gênero. Chama-se atenção que não se fala sobre igualdade ou sobre a busca pela igualdade de gênero, apenas sobre a violência contra a mulher, na tentativa de tratar o sintoma de uma sociedade sexista e não de contribuir para a construção de uma sociedade não sexista.

Outra questão a se destacar é quando comparamos as questões de gênero presentes na LDB com outras discussões de caráter social e de luta contra a desigualdade de minorias sociais. Questões étnico-raciais, indígenas, de pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva e diversidade religiosa estão presentes por maior tempo e/ou em maior quantidade. Trago abaixo uma tabela com o número de vezes que as palavras-chaves relacionadas a estas questões aparecem, juntamente com as palavras-chaves pesquisadas.

Tabela 1: Palavras chaves pesquisadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Palavra-chave	nº de vezes
Mulher	1
Gênero/sexo/feminino	0
Negro(a)/Negros(as)	8
Racial	1
Étnico/etnias	4
Indígena(s)	15
Surdo	29

Religião/religiosa(o)	11
-----------------------	----

Fonte: Org. da autora (2022).

Não trago a intenção de comparar negativamente, insinuando que outras pautas sociais deveriam ter menor representatividade no documento, mas há a intenção de destacar como a discussão de gênero é mal representada comparativamente na LDB. Penso que todas as outras pautas devem e precisam de mais espaço e visibilidade juntamente com as questões de gênero que aqui pretendo me aprofundar.

Quando nos deparamos com questões como esta é importante nos perguntamos o porquê destes resultados; o movimento feminista não é um movimento recente, é um movimento já estruturado, que vem sendo travado há séculos, mas que continua sendo fortemente repreendido e silenciado em toda e qualquer oportunidade. Penso que, enquanto o movimento étnico-racial, de indígenas, de expressão religiosa, etc., existe ainda a presença de um homem, estes movimentos podem tender a ter ainda o espaço e poder carregados pelos homens em suas respectivas pautas, ao mesmo tempo que o movimento de mulheres, em que no imaginário coletivo só beneficiam mulheres, continua sendo constantemente oprimido e desaparecido.

É importante destacar que não acho que os outros movimentos sociais, além do feminismo, possuem suas pautas atendidas com facilidade, que não sofram a constante opressão da sociedade em seus grupos. Aqui faço apenas uma sugestão do porquê pautas feministas ainda possuem tão pouca representatividade frente à educação e aos currículos educacionais, visto que, ao decorrer deste texto, perceberemos que este é um padrão que se repete dentro dos currículos.

Conforme APPLE (2002), o currículo não pode ser tido meramente como instrumento racional de organização e planejamento; ele é campo de disputas de concepções filosóficas, políticas, éticas etc. Necessitando de discussões sobre seus objetivos e fundamentos, pois sem esta discussão, as práticas e conteúdo que compõem o currículo se tornam vazias e reprodutoras de ideologias e conflitos. Pensar o currículo assim, seria repensar pautas sociais emergentes, que vemos refletir nas legislações educacionais e currículos atuais, como mostrado e como ainda será exposto ao decorrer deste capítulo.

Beauvoir (1970) contribui para a explicação das diferenças que podemos notar sobre os gêneros com a teoria do “Um e do Outro”, na qual, estabelece que a nossa luta de mulheres ainda perpassa por questões de classe, de raça, religião, antes de perpassar pelo gênero.

Vivem dispersas entre os homens, ligadas pelo habitat, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a certos homens — pai ou marido — mais estreitamente do que as outras mulheres. Burguesas, são solidárias dos burgueses e não das mulheres proletárias; brancas, dos homens brancos e não das mulheres pretas. (BEAUVOIR, 1970, p.13).

Aproximando essa ideia da Geografia e da produção de conhecimento moderno, percebemos que esta afirmação, embora ter sido há cinquenta anos atrás, ainda se faz presente, visto que, apesar de incansavelmente notarmos que questões ligadas ao estudo de gênero que são urgentes, testemunhamos que a Geografia, como tantas outras ciências, é ignorada. Joseli Silva (2009, p. 60) aponta esta questão afirmando que “apesar da crescente importância do papel feminino nos fatos sociais, a geografia brasileira continua negligenciando a perspectiva de gênero como potencialidade de construção da inteligibilidade da realidade social.”

A importância do papel feminino nos fatos sociais é clara, além de maioria numérica, mulheres impactam e são impactadas diretamente e diferenciadamente de homens, em todas as ocasiões de estudos sociais. O estudo tradicional da Geografia peca ao ignorar a diferença de gênero e homogeneizar os fatos sociais. Alguns temas que a Geografia brasileira tem ignorado são:

A feminização da pobreza, o aumento da proporção de mulheres chefes de família, as migrações femininas no mundo, as economias nacionais baseadas em remessas de capitais e o modo como esses elementos redesenham as relações entre os sexos nos locais de origem, a participação das mulheres nos movimentos camponeses (como no Movimento dos Sem-Terra) e, acima de tudo, os efeitos desiguais que a globalização está produzindo em mulheres e homens (SILVA, 2009, p. 60).

A Geografia não ignora questões de gênero e temas como esses propositalmente, mas integra parte da sociedade na qual a invisibilização de assuntos relacionados à mulher é normalizada. É interessante pensar no termo inviabilização, pois é o que questões de gênero sofrem e são. Não visíveis aos olhos, se não tentarmos enxergar como mulheres são afetadas diferentemente em todos os aspectos cotidianos de suas vidas, não se tornará visível espontaneamente, a menos que algo trágico, que realmente salte aos olhos, como a violência ao corpo, aconteça na sua proximidade pessoal ou seja um daqueles acontecimentos que, de tão dramático, vá para os meios de comunicação e notícia.

Como Gomes (2013) discute em seu livro *O lugar do olhar*, existe uma ilusão de realidade que reproduz a ideologia dominante, naturalizando e conformando convenções burguesas. O autor traz as ideias de Hall (1980, p.141), colocando que haveriam três possíveis

atitudes de leitura: a dominante, a negociada e a resistente. A dominante seria a que reproduz todos os traços fundamentais da ideologia. A leitura negociada, apesar de globalmente coincidir com a dominante, consegue enxergar algumas insuficiências e problemas. A resistente, que insurge contra os discursos dominantes e criaria novos repertórios de entendimento.

Ao refletir sobre isto, conseguimos parcialmente inferir as razões pelas quais a Geografia e os currículos negligenciam o gênero em seus estudos e produtos, pois, por não tentar olhar para além do que é posto, acabam por reproduzir lógicas de dominação que a tempos se repetem e tendem, sem uma leitura “resistente” (HALL, 1980), a se repetirem continuamente.

2.2. BNCC - Base Nacional Curricular Comum

Retornando a discussão de legislações educacionais e currículo, um pouco do contexto da LDB foi destacado. Seguiremos, então, a discussão com a Base Nacional Curricular Comum, captando o processo de construção, compreendendo sua estrutura e problematizando seus encaminhamentos no que se diz a respeito à discussão de gênero.

Segundo o documento,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

É prevista a existência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no art. 210, da Constituição da República Federativa do Brasil, e no art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, apesar de estar prevista desde 1988, apenas em quase 30 anos depois que o documento passou a ser elaborado e estabelecido, passando por inúmeras disputas políticas travadas por diferentes setores da sociedade. A sua proposta está também contemplada na meta 7 do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Especificamente,

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988). [...]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL. LEI Nº 9.394). [...]

7.1) Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014).

É importante destacar o contexto da elaboração do PNE (2014), pois o Plano Nacional de Educação contribuiu e deu bases para a construção da BNCC. Este contexto foi composto por uma disputa ideológica vindo da ala conservadora, com relação a temas relacionados a gênero, em que se diziam ser contra a “ideologia de gênero”.

Paraiso (2018) aponta como existiram embates na discussão de gênero por parte dos movimentos políticos reacionários no ano de 2014, afetando na aprovação da inclusão de gênero, do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14). Depois de muitos embates, o lobby reacionário conseguiu retirar a igualdade de gênero do PNE, excluindo a diretriz que propunha a superação das desigualdades educacionais “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. (2017, p. 15, grifos dos autores)

Reis e Eggert (2017, p. 15, grifos dos autores) apontam que

O artigo 2º estabeleceu que “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012d). Segundo, em toda a redação foi utilizada flexão de gênero, por exemplo, os(as) profissionais da educação, indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino. Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2013d). Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina (BRASIL, 2013d).

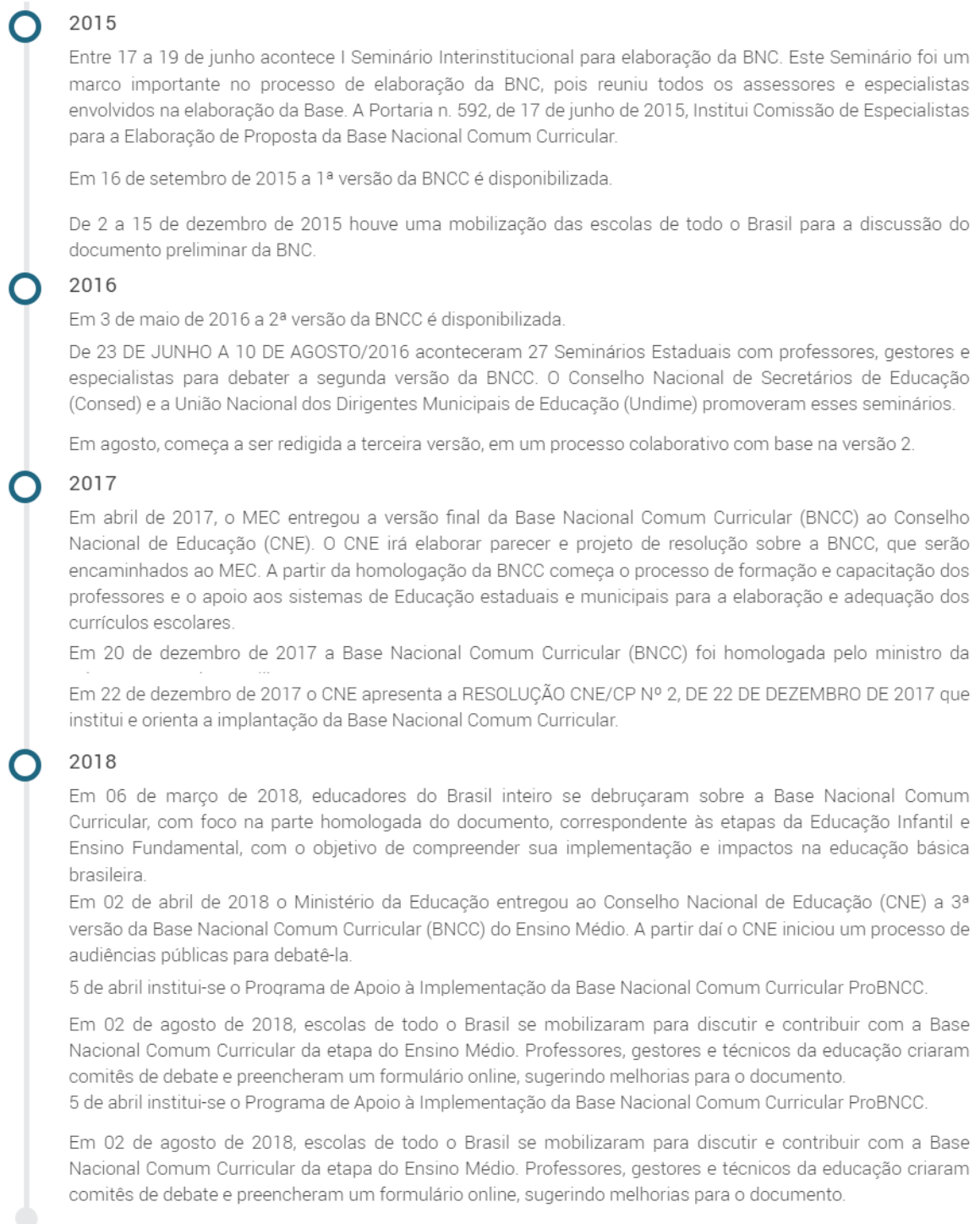
É interessante comparar o texto vigente do PNE (2014) e o documento antecessor, PNE (2001), ao observar que questões ligadas à educação e às relações de gênero estavam presentes em seu texto final ao contrário da mais recente que temos, o que pode ser um indicativo do

retrocesso que as relações quanto às discussões de gênero vêm sofrendo. Das metas e objetivos, a 12ª meta assegurava que a União deveria

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35).

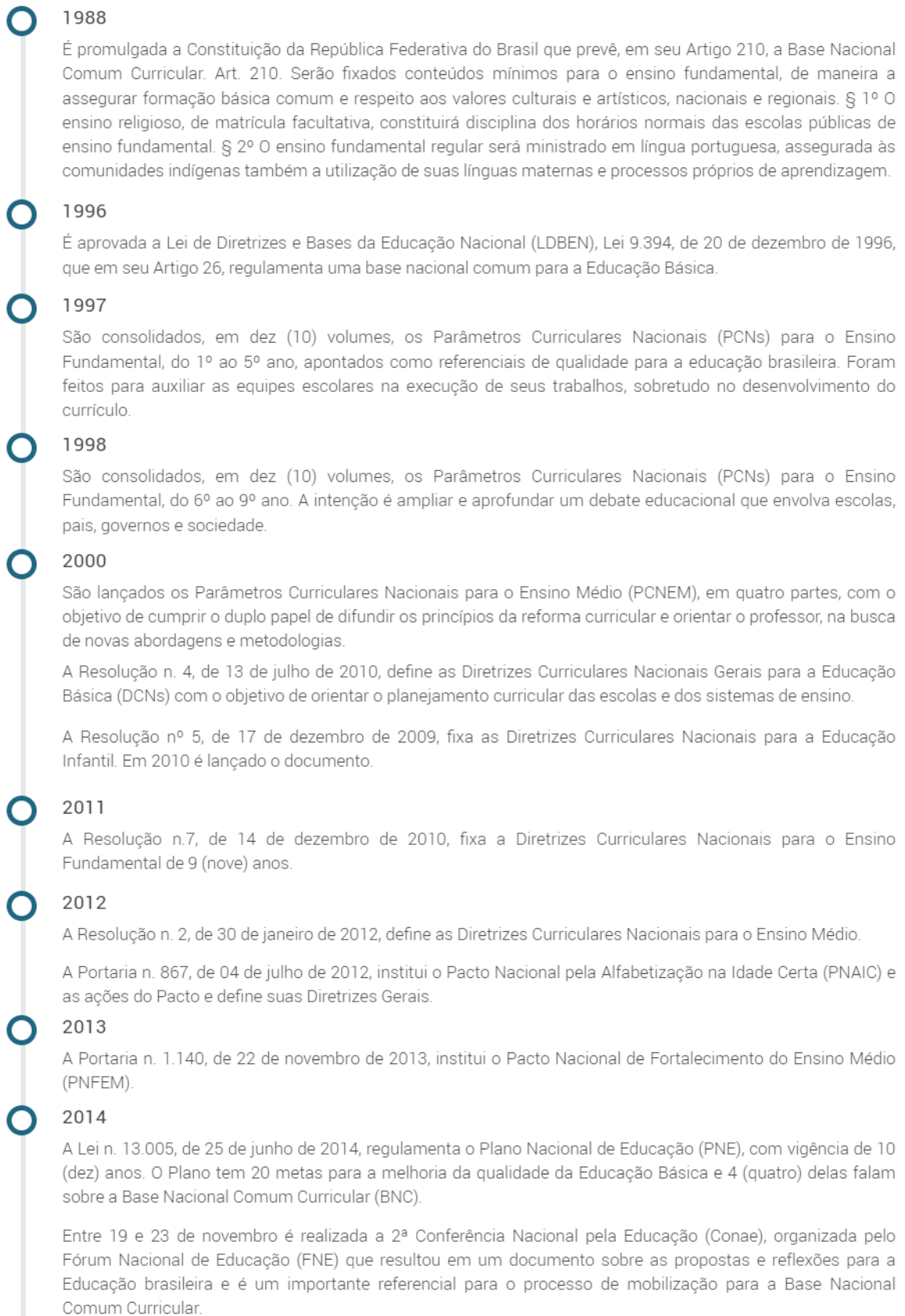
O histórico da aprovação e elaboração da BNCC como a conhecemos, vai de 1988 a 2018, onde obteve sua última versão aprovada. Trago o histórico de todos os componentes que influenciaram essa Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com dados ofertados pelo MEC.

Figura 6: Histórico dos componentes que influenciam a BNCC



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Figura 7: Histórico dos componentes que influenciam a BNCC



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Percebe-se que o estabelecimento de um currículo nacional comum não é inesperado e casual; no entanto, os contextos os quais compuseram o caminho deste documento normativo foram diversos, compostos por pautas ora mais progressistas ora conservadoras. Tendo explorado um pouco mais sobre o histórico envolvendo a BNCC, sua definição e contexto, trago um pouco das discussões em torno da formação deste documento curricular.

Como comenta Girotto (2017), o currículo é campo de disputas e lutas de concepções políticas, sendo importante discutir suas construções para este não se tornar vazio e reprodutor de concepções. Arroyo (2011, p.17) discute que o currículo é um espaço de disputas, evidenciando que

As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (...) difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quanto está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos.

Segundo Girotto (2017, p.246), um dos primeiros itens que devem ser problematizados quanto à BNCC seria a

[...] necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em prática no Brasil na atualidade. Está lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares.

O autor aponta também que a elaboração do documento foi extremamente rápida. A sua primeira versão (no caso da Geografia, elaborada por alguns especialistas) teve apenas cerca de 6 meses para a construção de uma proposta curricular que afetaria 50 milhões de estudantes em todo o país. Levantando-se, assim, o questionamento da razão por trás da pressa, apontando-se os olhares para as pressões de uma educação neoliberal baseada em números e não qualidade. Baseando a qualidade nos levantamentos quantitativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi criado pelo Inep em 2007.

Giroto (2017, p. 432) ainda traz a ideia de que o encaminhamento do debate sobre a qualidade de educação relacionada aos resultados apenas quantitativos das avaliações nacionais e internacionais reforça “uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo”. Ao refletir sobre essa lógica, esclarece-se, em partes, a negligência dos documentos curriculares, a questões de gênero e outras discussões sociais.

Sobre a BNCC, sua estrutura BNCC se dá na divisão entre três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para o desenvolvimento deste trabalho, focaremos no Ensino Fundamental, especificamente nos anos Finais, na área de conhecimento de Geografia; abordaremos o documento como um todo para fins de entendimento, mas tendo como objetivo principal a compreensão da Geografia. Sobre a estrutura da BNCC, a Geografia está dentro da área de Ciências Humanas, devendo seguir sete competências específicas de Ciências Humanas, conforme se observa na imagem abaixo:

Figura 8: Competências específicas de Ciências Humanas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: BNCC, 2017.

Quando se chega na área específica de Geografia, se é posto que “[...] os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.”(BRASIL, 2017, p.359). O raciocínio geográfico tem como princípios: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem, como se pode ver na imagem abaixo:

Figura 9: Princípios do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC, 2017.

É válido ressaltar que também é preciso seguir as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, organizando-se com base nos principais conceitos da geografia contemporânea: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem.

As competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental são:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 366).

Para o desenvolvimento destas competências, “[...] o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades” (BRASIL, 2017, p.361): O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial, Natureza, ambientes e qualidade de vida. “Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.” (BRASIL, 2017, p.28).

Conseguimos, a partir destas exposições, compreender brevemente os componentes por trás da construção da BNCC, assim como os componentes curriculares em seu corpo textual no que se refere à Geografia, e também observamos alguns olhares críticos a respeito de como esse documento foi constituído e quais interesses estes podem representar. Seguindo com a discussão, gostaria de me aprofundar mais nas questões geográficas e de gênero.

Quando aprofundamos nosso olhar sobre a BNCC, podemos notar que a presença da discussão de gênero teve altos e baixos durante as 4 versões do documento. Trarei o mesmo sistema de busca por palavras-chaves *versus* a quantidade de vezes que estas aparecem; a palavra gênero é majoritariamente usada para se referir aos gêneros textuais, portanto não fez parte do levantamento.

Tabela 2: Palavras-chaves pesquisadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

BNCC	Sexo	Feminino/feminista	Mulher	Total
1ª versão	2	4	8	14
2ª versão	1	2	6	9
3ª versão – Ensino	1	0	1	2
Médio				

3ª versão – Ensino fundamental e médio	3	1	4	8
Versão final	3	1	4	8

Fonte: Própria autora (2022).

Na primeira versão, questões ligadas a discussões de gênero eram expressivas, diminuindo consideravelmente ao chegar na versão final. Apesar da palavra-chave gênero não estar inclusa neste levantamento, por essa palavra também estar relacionada a gênero textual, gênero do discurso, musical, cartográfico etc. Ao analisar os documentos, percebe-se que nas duas primeiras versões existe o uso da palavra gênero para discutir questões relacionada ao sexo. No entanto, na última versão não existe nenhuma menção a gênero nesse sentido. O uso da palavra gênero com relação ao sexo aparece 5 vezes na primeira versão, 11 vezes na segunda versão e 0 vezes na terceira versão.

Ao aderir o termo gênero como maneira primordial de significar relações de poder, para Scott (1990), ter esse termo completamente suprimido na BNCC, é minimamente curioso e passível de interpretação, visto que, ao utilizar apenas palavras como “sexo, mulher e feminino”, não se cria a necessidade de discussão de entendimento da atual posição da mulher na sociedade, reconhecendo a diferença entre os sexos, mas não a reflexão de poder que se constituem nessas diferenças.

É notável que pressões sociais interferiram na inclusão da discussão de gênero na BNCC, assim como ocorreu no PNE 2014. A luta pela igualdade, pela visibilidade, pela tentativa de acordar a população para os poderes invisíveis que envolvem nosso cotidiano é constante, porém também constantemente reprimida. Existe um temor pelo acordar social, com razão, pois isso significaria mudança e quebra das estruturas de poder.

Nota-se uma supressão na quantidade de menções a questões ligadas a mulheres entre a primeira e a última versão da BNCC, o que pode ser lido como uma pressão para que assuntos de gênero sejam suprimidos e/ou incorporados ao documento de maneira genérica, por termos como “diversidade”, “diferença”, “desigualdades” e “direitos humanos”, visto que a quantidade destas palavras-chaves dobrou em número da primeira para a última versão da BNCC.

Por mais que seja importante discutir questões como diversidade, diferença e direitos humanos, isto também faz com que questões de gênero possam ser esquecidas, negligenciadas e não aprofundadas, se não for dos interesses específicos de professoras(es) e escolas. Como Silva (2000) argumenta, é necessário que se desenvolva uma explicação de como as identidades

e as diferenças se produzem, pois apenas reconhecer a diferença não traduz em questionar os instrumentos que marcam os corpos e seu lugar no mundo.

Santos e Silva (2021, p.64) destacam que:

O documento desvia de um aprofundamento que permita compreender quais são os mecanismos de diferenciação, os sujeitos que o compõem e seus impactos na formação das identidades, assim como os processos que fazem emergir as desigualdades e a luta por direitos humanos.

Escolhas de palavras são importantes para a visibilidade e discussão, pois “nenhuma educação é politicamente neutra [...] negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. determina o que ensinamos e como ensinamos” (HOOKS, 2013, p. 53). Podemos assumir que a supressão de assuntos ligados diretamente à discussão de gênero não é fruto do acaso, mas de uma política de silenciamento de movimentos sociais contrários ao ideário daqueles em posição de poder. No entanto, “[...] é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz” (LOURO, 1999, p. 80-81).

Destacando que questões de gênero não são retiradas ou oprimidas ao acaso, é um processo de silenciamento que vem acontecendo dentro das políticas educacionais. Entre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e o PNE 2011-2020 houve a diminuição de temáticas relacionadas ao gênero. Nascimento e Chiaradia (2017, p. 108, grifos dos autores) apontam que

A proposta tinha ampla abrangência que envolvia tópicos tais como a análise dos livros didáticos quanto ao conteúdo discriminatório acerca da mulher, do negro e do índio; a inclusão na formação docente de discussões relacionadas aos temas transversais e às questões de gênero e etnia e a coleta de dados para formulação de políticas tanto na educação básica como no ensino superior. Por meio das muitas alterações realizadas, o conjunto de propostas presentes no antigo PNE se reduziu a apenas uma estratégia no PNE atual, a saber: “garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade”.

Adentrando na BNCC – versão final, é importante analisar como e quando a mulher ou questões de gênero aparecem e se na área de conhecimento de Geografia o assunto é abordado de alguma maneira. Apresentarei nos Quadros 1, 2 e 3 em que contextos as palavras-chave encontradas são expostas no texto do documento.

Quadro 1: Palavra-chave “sexo”

Para a palavra sexo:
- (O pacto interfederativo e a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade) 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 [...] 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.
- (Habilidade de Educação Física- EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.
- (Habilidade de Geografia- EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Fonte: baseado na BNCC, 2017.

Quadro 2: Palavra-chave feminino/feminista

Para a palavra feminino/feminista:
- (Objeto de conhecimento de História - 9º ANO) Dentro da unidade temática: Anarquismo e protagonismo feminino .

Fonte: baseado na BNCC, 2017.

Quadro 3: Palavra-chave mulher

Para a palavra mulher(es):
- (Apresentação da área de conhecimento de Educação Física) Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada

região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por **mulheres**.

- (Habilidade de História - EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, **mulheres**, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

- (Objeto de conhecimento de História - 6º ANO – Objeto de conhecimento) O papel da **mulher** na Grécia e em Roma, e no período medieval

- (Habilidade de História - EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das **mulheres** no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: baseado na BNCC, 2017.

Estas são as oito (8) vezes que qualquer menção a questões de gênero é feita, estando quatro (4) vezes relacionada à História, duas (2) à Educação Física, uma (1) à Geografia e (1) em um contexto geral do documento. No aspecto geral do documento, expõem-se as desigualdades que tivemos ao longo da nossa história brasileira, de grupos de raças, sexos e condições econômicas. Esse apontamento não é carregado com a sugestão de solução ou diretrizes a serem seguidas, mas se põe que essas diferenças devem ser consideradas para que haja a sua superação.

Entendendo isso, espera-se que, no decorrer do documento, o assunto seja abordado novamente para maior/melhor discussão em torno de encaminhamentos para se trabalhar conteúdos e currículos relacionados a questões de gênero. Porém, não é o que se encontra; a menção à mulher só ocorre mais sete (7) vezes, sendo elas apenas em três (3) outros conteúdos do ensino fundamental.

É importante lembrarmos que a Base Nacional Comum Curricular é um documento extenso, de seiscentas (600) páginas, que regulamenta os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, influenciando dos primeiros anos de vida de uma criança até a sua adolescência. No entanto, assuntos de gênero são abordados apenas uma (1) vez, no 6º ano, na área de conhecimento de História, e considerados parte da realidade para a Educação Física e pela Geografia. Quando questões sobre mulheres ou sexo são citadas, não se fala em entender as diferenças sociais, mas perceber que, às vezes, grupos sociais como o de gênero devem ser levados em consideração.

A História é a única área de conhecimento que traz, em algum ponto, a mulher como um objeto de estudo e tendo protagonismo de ações, entendendo a sua história social e vendo-

a como um indivíduo de própria relevância, que, por suas lentes, fatos e ações, mobiliza histórias e perspectivas de estudo. Enquanto o resto do documento assume que as mulheres aparecem, sem protagonismo, nos campos de estudo, visto que quando assumimos homogeneidade estamos pensando naqueles que fazem parte do poder hegemônico vigente, no caso o homem branco e cristão.

2.3. PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Conhecendo melhor a estrutura da BNCC, seu processo de construção, críticas e o que traz em relação ao gênero, podemos seguir para o nosso próximo documento oficial curricular que contribui diretamente na produção, elaboração e distribuição dos Livros Didáticos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Aprofundarei no Edital do ano de 2020, por este ser o último edital para o nível de Ensino Fundamental dos Anos Finais.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático.).

O PNLD pode ser considerado um dos maiores programas de avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos do mundo; apenas no ano de 2020¹², contou com 32.010.093 de alunas(os) beneficiadas(os), com 172.571.931 total de exemplares, totalizando um total de R\$ 1.390.201.035,55 reais gastos. Podemos, a partir desta expressividade numérica, notar a importância que este programa exerce sobre estudantes e escolas públicas brasileiras, uma vez que o livro didático, ainda nos dias de hoje, é uma importante ferramenta para estudantes e professoras(es).

Sua história é traçada por Bittencourt (2009), qual aponta que os livros didáticos brasileiros foram marcados nas políticas públicas educacionais de 1990, com a implantação de uma política de distribuição e compra de livros para estudantes das escolas públicas. O PNLD foi criado em 1985, mas só foi efetivado após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 10 maio de 2023.

(9394/1996), depois de tomadas as medidas iniciais que visavam à aquisição e à distribuição de livros para todos os alunos do ensino fundamental.

Vários problemas estavam sendo detectados quanto à qualidade dos livros didáticos, sendo que avaliações governamentais apontaram para questões relativas a preconceitos, livros com conteúdo desatualizados e erros conceituais. A partir desse período, o PNLD, além de organizar uma política de aquisição e distribuição, também se encarregou da avaliação sistemática do livro didático. Com um fluxo assegurado de recursos, o Governo Federal passou a organizar o sistema de avaliações de todos os livros didáticos a serem indicados para a seleção dos professores. O processo de avaliação tornou-se constante, promovido por especialistas de diferentes áreas e oriundos de universidades públicas. A partir dos pressupostos dos avaliadores, expressos em documentos oficiais, estes se tornaram modelo para autores e editoras. Desse momento em diante, os livros didáticos encaminhados para a avaliação deveriam estar de acordo com as normas e os critérios estabelecidos pelo MEC, sendo apresentados em forma de coleção e acompanhados do livro do professor (Bittencourt, 2009, p. 10).

Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/1985, o PLIDEF (Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trouxe diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (FNDE, 2021).

Corrêa e Meireles (2018) apontam que o livro didático, de certo modo, pode ser compreendido como um elemento comum aos estudantes brasileiras(os), gerando uma determinada uniformização curricular. Acrescentam ainda que:

O complexo processo de avaliação tem como finalidade analisar o conteúdo dos livros, verificando as ocorrências de erros conceituais e/ou informações incorretas; o respeito a um conjunto de legislações; a coerência teórica - metodológica, além de observar veiculação de estereótipos ou preconceitos. Esta avaliação criteriosa prima pela qualidade das obras didáticas que serão acessadas por estudantes e professores da Educação Básica. Assim sendo, se, por um lado, o PNLD constitui - se como um importante instrumento de avaliação das coleções didáticas, por outro, pode ser compreendido como um relevante espaço de possibilidades e questionamentos, tanto do processo

quanto do próprio conteúdo dos livros didáticos (CORRÊA; MEIRELES, 2018, p. 86).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático representa um importante papel para as escolas brasileiras, professoras(es) e estudantes, destacando-se assim a relevância de abordar e entender o que estes livros didáticos carregam para dentro das escolas e casas de estudantes e professoras(es), fazendo parte de seus cotidianos e pensamentos. Trarei, portanto, o que o edital do ano de 2020 teve como critério de avaliação, no que se diz respeito ao gênero, para que os livros didáticos fossem aprovados e disponíveis para a distribuição nacional.

Primeiramente o PNLD coloca como sendo critérios fundamentais para avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental: “a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC; b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.” (BRASIL, 2020, p. 42). O não cumprimento destes critérios é motivo de exclusão das obras. Reafirmando-se, assim, a influência que a BNCC tem sobre a educação pública e os livros didáticos.

O edital de 2020 traz algumas questões relacionadas a diversidade como critério de avaliação. Colocando que “a seleção de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos [...] deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc.” contribui ainda com “não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.” (BRASIL, 2020, p. 50).

O documento ainda assinala que o ensino fundamental tem como maioria estudantes que correspondem à transição entre infância e adolescência, que é marcada por mudanças internas decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, enfatizando-se que, neste período da vida, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, “[...] intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (BRASIL, 2010, p. 35), sendo importante fortalecer a autonomia destas(es) adolescentes, dando-lhes ferramentas e condições de “acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Edital PNLD, 2020, p. 35)

No quesito de observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, o edital apresenta dois tópicos que trazem luz a questões de gênero, exprimindo que as obras selecionadas devem:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (BRASIL, 2020, p. 38).

Ainda acrescentando que é necessário que estudantes dos anos finais possam entrar em contato com “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras” que sejam “contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (BRASIL, 2017, p.154), implicando que as obras representem “múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores(as) africanos(as))” (BRASIL, 2020, p. 35).

Os critérios deste Edital nos ajudarão nas análises dos livros didáticos, procurando entender se estes critérios estão realmente em vigor para a aprovação dos livros didáticos e também o que isso pode significar para um contexto de lutas sociais. Cardoso e Melo (2021, p.77) nos apresenta que,

Apesar de todas as sugestões e orientações nesses editais, a avultada vigilância sobre tais temáticas torna-se inexpressiva, uma vez que não basta eliminar preconceitos e estereótipos, mas, sobretudo, introduzir conteúdos negligenciados nas coleções e obras, extrapolando o silenciamento didático que existe em relação a gênero, diversidade e minorias sexuais, questões étnico-raciais, de classe entre outros, e transgredir a noção hegemônica e centralizadora que se tem sobre isso.

A BNCC, como tende a não endereçar diretamente questões sociais, usa-se de termos genéricos para se tratar de diferenças sociais, colocando-as em uma mesma categoria de discussão. Frequentemente, encontramos termos como “desigualdade”, “diversidade” e “diferença”. Assim, “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).

Notamos, ao discorrer sobre as reflexões sobre os documentos curriculares oficiais, que questões de gênero não estão sendo completamente ignoradas, mas também não estão perto de atingir o seu ideal. A generalização de diferenças dificulta que professoras(es) e profissionais da educação consigam, em meio sua rotina, identificar e atuar nas questões específicas de desigualdade e diversidade.

Mesmo que encontremos dificuldades para alcançarmos uma educação crítica e de qualidade não basta apenas seguir encaminhamentos educacionais sem questionamentos e de maneira completamente literal. A linguagem e a ciência geográfica sempre estão abertas a interpretações, precisamos em um modo de resistência encontrar brechas e meios de introduzir o pensamento crítico e refletivo, quando pretendemos lutar contra o que temos como padrões atuais.

Assumindo que “as políticas curriculares são, por sua natureza, discursos normativos com a finalidade de gerir populações” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 743) se tais políticas nos dão abertura para o trabalho e discussão de movimentos sociais, e que sujeitos componentes dos movimentos sociais estão intrinsecamente e ativamente componentes da sociedade, não existe até o momento ilegalidade ou inconstitucionalidade que impeça a educação de desenvolver por conta própria discussões ligadas ao gênero, raça, desigualdades sociais etc.

Visto que a BNCC é um dos principais documentos curriculares e que o PNLD segue suas diretrizes, e sabendo que a área de conhecimento da Geografia aborda questões de gênero apenas uma única e indiretamente. Apontarei as Habilidades dentro da BNCC que compreendo o gênero sendo um dos componentes essenciais para a compreensão destes tópicos e que possuem a abertura quanto a linguística e interpretação geográfica, estas Habilidades também serão as que posteriormente nos guiará para a investigação da representatividade de gênero no livro didático.

Acredito que todo e qualquer tema da Geografia possa e deva incluir a mulher como umas das principais categorias de análise, visto que a sociedade não é homogênea em direitos e privilégios e que essa não homogeneidade reflete diretamente em como mulheres interagem com/no Espaço Geográfico. Entretanto, as habilidades da BNCC aqui selecionadas serão apenas sugestões que possuem, de maneira mais óbvia, a necessidade de se ter a mulher como um componente de análise, para a tentativa de uma análise mais completa e inclusiva.

As unidades temáticas que notamos com maior facilidade a necessidade de inclusão da mulher como um de seus componentes principais são: o sujeito e seu lugar no mundo, mundo

do trabalho, conexões e escalas. Para refletir sobre “o sujeito e seu lugar no mundo” é preciso compreender as singularidades de cada indivíduo, entender que grupos diferentes experienciam seus lugares no mundo de maneira completamente diferente, testemunhando distintas realidades, tornando o estudo geográfico, complexo e diverso. A Geografia não pode assumir que o lugar, o espaço e as interações são homogêneas, pois ao fazer isso se entende apenas parte da realidade, invisibilizando qualquer outra relação que não faça parte da homogeneidade em poder.

A BNCC coloca como objetivo para esta Unidade Temática:

no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: Derrotando ainda mesmo a proposta de entendimento do raciocínio espaço-temporal no qual a própria BNCC propõe. (BRASIL, 2017, p. 362).

Nota-se que se explicita a consideração a temas políticos, econômicos e sociais do Brasil, mas como em todo seu corpo textual não se aprofunda ou aponta para questões de importância a serem abordadas. Deixando assim a responsabilidade em outros componentes do ensino, como escolas, professoras(es), livros didáticos etc. A omissão também pode ser interpretada como um projeto de política, visto que aquilo que não é dito pode ser preenchido por o que já está sendo dito e perpetuado por tradição, como a estrutura patriarcal que vivemos.

Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural.

Em Mundo do trabalho, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas (BRASIL, 2017, p. 362).

Trago aqui as habilidades e objetos de conhecimento que entendo como importantes para a discussão de gênero, a fim de que haja uma completa interpretação da realidade e que

possuam abertura para que educadoras(es) explorem questões de gênero, mantendo-se coerentes com os currículos oficiais. É importante destacar que questões de gênero não são os únicos componentes a serem considerados para uma completa interpretação da realidade, mas é apenas o que estamos focando no decorrer deste trabalho.

Figura 10: Objetos de conhecimento e Habilidades que deveriam ter gênero lente de análise

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GEO1) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GEO2) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GEO6) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GEO7) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GEO2) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GEO3) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GEO4) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (índigena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07GEO5) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. (EF07GEO6) 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.
	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GEO7) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GEO8) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GEO1) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GEO2) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GEO3) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GEO4) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	(EF08GEO13) 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. (EF08GEO14) 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.
	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GEO15) 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. (EF08GEO16) 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. (EF08GEO17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GEO1) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	Corporações e organismos internacionais	(EF09GEO2) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GEO3) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GEO4) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09GEO10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GEO11) 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.
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GEO12) 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. (EF09GEO13) 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: BNCC, 2017.

Explorarei estas habilidades com mais detalhes no decorrer deste trabalho quando aplicadas ao livro didático, explorando as possibilidades de inclusão das discussões feministas dentro dos conteúdos de Geografia nos livros didáticos, usando como base curricular a BNCC.

É importante enfatizar que apesar dos documentos curriculares oficiais serem passíveis a críticas, a defesa de uma educação regulamentada, pública, gratuita e de qualidade é essencial para o desenvolvimento de uma nação e sociedade humana. Crianças passam grande parte de suas vidas nas escolas, contam com suporte educacional, alimentício, social e político; suporte este que possui apoio de aparatos legais para sua manutenção. Portanto, devemos nos mobilizar pelo aprimoramento destes documentos, entendê-los e lutar pela sua manutenção, de forma consciente e ativa.

3. MULHERES, ESPAÇOS E A DIVERSIDADE DE REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Livros didáticos podem ser traçados desde a Grécia Antiga, possuindo a intenção de uma passagem e perpetuamento de conhecimento. O livro didático, desde então, vem estado presente nas mais variadas sociedades, nas instâncias formais de ensino. No Brasil, a utilização desde tipo de material remonta ao período imperial, no qual apenas as classes mais privilegiadas tinham acesso. Os manuais didáticos eram importados da França e traduzidos para o Português pelas razões de poucas condições de produção e publicação da imprensa instalada no Brasil por D. João VI, no século XIX.

Este quadro se alterou representativamente somente a partir de 1930, no governo Getúlio Vargas, que se preocupou com a ideia de fortalecer a nação unida e forte. Caimi e Machado (1999, p. 35) apontam que a reforma de Francisco Campos, o então Ministro da Educação e Saúde Pública – Mesp, propunha a “centralização da educação nacional pela padronização de programas e metodologias”. Com a queda da Bolsa de Nova York, elevou-se os custos da importação de livros. Alinhou-se, assim, a proposta de uma “pedagogia” nacionalista, com o desenvolvimento da produção de livro didático nacional passando a ser produzidos em larga escala, tendo reviravoltas e tentativas de controle de seu conteúdo.

“Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar” (SOARES, 1996, p. 54). Os livros didáticos, conforme podemos notar, estão intrinsecamente ligados ao cotidiano educacional. Hoje, os livros didáticos fazem parte do cotidiano escolar da vida das(os) estudantes e professoras(es), podendo ser de grande importância para as(os) que utilizam o material. É um material com o qual todas(os) podem contar, por fazer parte do maior programa de distribuição de livro didático do mundo. Os livros didáticos estão disponíveis, seja para utilizá-los, seja para criticá-los, mas não deixam de ser parte de destaque do cotidiano escolar.

Tratarei o último edital do PNLD para o Ensino Fundamental - Anos Finais, aprovado e com livros já distribuídos, sendo ele o PNLD 2020. O ciclo de abertura de um novo edital para o mesmo nível de ensino é de três em três anos. Sendo assim, os dados trabalhados nesta dissertação utilizam como base a última distribuição de livros didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Para os demais anos, após a aprovação do Edital, é feita apenas a reposição parcial dos livros didáticos para a etapa de ensino dos Anos Finais, do Ensino Fundamental.

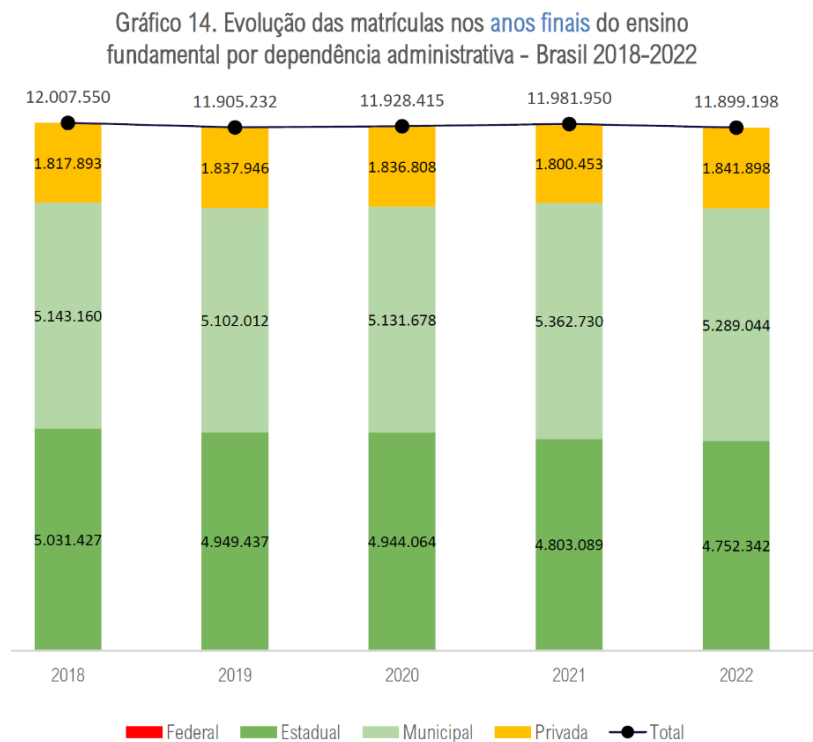
Em 2020, para a etapa de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, cerca de 80.000.000 livros foram distribuídos, atendendo o total de 10.067.286 estudantes, número similar a quantidade de alunas(os) matriculadas(os) no ensino fundamental anos finais, do ano de 2020. Como mostra o gráfico feito pelo Inep, retirado do Censo Escolar 2018-2022.

Figura 11: Censo Escolar 2018-2022

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.067.286	80.528.321	R\$ 696.671.408,86

Fonte: INEP/CENSO ESCOLAR (2018-2022).

Figura 12: Evolução das matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2018-2022



Fonte: INEP/CENSO ESCOLAR (2018-2022).

A coleção de livros didáticos de Geografia mais distribuída foi a *Araribá mais Geografia*, tendo o total de 3.589.531 exemplares distribuídos¹³. A segunda coleção foi *Expedições Geográficas*, com o total de 2.171.464 exemplares distribuídos. Existe também duas outras coleções que são de projetos integradores que não são de Geografia, mas possuem uma “[...] abordagem inter e multidisciplinar por meio dos componentes curriculares de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.” (PNLD, 2020). Estes livros foram os mais distribuídos dentre todos os livros em 2020. Não pretendo analisá-los profundamente, tanto quanto a coleção mais distribuída de Geografia, porém como são bem distribuídos e trazem Geografia em suas páginas, trarei alguns dados quantitativos com relação à representação da mulher no quesito imagético. Os dois projetos integradores mais distribuídos são: *Da escola para o mundo*, com um total de 3.786.862 exemplares e *Identidade e Ação*, com 1.826.420 exemplares distribuídos.

A análise partirá de uma leitura minuciosa dos livros de 6º ao 9º ano, da coleção Araribá Mais, procurando entender se as mulheres estão presentes, se são protagonistas ou periféricas na abordagem; quais são as características, se são brancas, pretas, indígenas, velhas, jovens, adultas, crianças, cis ou trans. Entender os espaços em que estão inseridas, se é urbano ou rural, se o espaço é privado ou público; qual a paisagem e território; e investigar quais são os temas das abordagens na qual aparecem, se é no trabalho, na política, a natureza, no lazer, no cuidado, etc. Utilizo como referência de análise o “Manual do Professor”, portanto, também trago reflexões sobre como o livro orienta professoras(es) quanto ao conteúdo e discussões em relação ao gênero.

Ao fazer a reflexão e análise sobre essa coleção, será usada a ideia de Bittencourt (1997, p. 72), que percebe o livro didático como um instrumento portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, produzindo e transmitindo conhecimento. Entendendo-o como “mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 1997, p. 72)

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em

¹³ Dados adquiridos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 10 de maio de 2023.

instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. [...] Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 1997, p. 73).

Portanto, percebe-se o livro didático como reprodutor de valores, mas também como instrumento que pode ser utilizado e interpretado por suas leitoras(es), estudantes e professoras(es) positivamente. Como reflete Lajolo (1996, p.7, grifos da autora), livros didáticos não podem ou devem

Conter informações erradas nem subscrever determinados valores e comportamentos”, pois tais informações ou valores podem perpetuar na cabeça das(os) estudantes, pois podem “atenuar as consequências danosas de um instrumento pedagógico que, mais grave do que não favorecer a aprendizagem, deseduca seus leitores.

Voltando aos livros da coleção Araribá mais, no manual do professor, antes de se iniciar o livro didático, com os conteúdos que as(os) estudantes têm acesso, existe uma seção de “Orientações gerais”, que discorre sobre as concepções de Geografia da coleção, descrevendo como pretende aplicar as orientações da BNCC nos livros, qual competência pretende enfatizar, entre outros. Portanto, como esta é uma parte importante para a conceptualização do livro didático, será parte da análise.

Nesta seção de orientações gerais, afirma-se que esta coleção tem o compromisso com a “formação integral dos estudantes”, trazendo um trecho da BNCC, na qual afirma que a Educação Básica visa formar o desenvolvimento humano global, promovendo uma educação voltada ao desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Para esta formação integral, a coleção opta por enfatizar a competência da BNCC, mundo do trabalho, e ainda dentro deste pensamento de formação, menciona-se que a coleção tem a preocupação com a Agenda 2030, publicada pela ONU, em que traz discussões diversas atuais, relacionadas aos Direitos Humanos, como “lutas para a equalização de gêneros e o empoderamento de mulheres” (BELLORE, 2018, p. 9).

Ainda nessa seção, destaca-se alguns temas contemporâneos que a BNCC aponta, como:

- os direitos da criança e do adolescente (Lei no 8.069/1990);
- a educação para o trânsito (Lei no 9.503/1997);

- a educação ambiental (Lei no 9.795/1999, Parecer CNE/CP no 14/2012 e Resolução CNE/CP no 2/2012);
- a educação alimentar e nutricional (Lei no 11.947/2009);
- o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso (Lei no 10.741/2003);
- a educação em direitos humanos (Decreto no 7.037/2009, Parecer CNE/CP no 8/2012 e Resolução CNE/CP no 1/2012);
- a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008, Parecer CNE/CP no 3/2004 e Resolução CNE/CP no 1/2004);
- a saúde, a vida familiar e social, a educação para o consumo, a educação financeira e fiscal, o trabalho, a ciência e a tecnologia e a diversidade cultural (Parecer CNE/CEB no 11/2010 e Resolução CNE/CEB no 7/2010).

Nenhuma destes temas abordam diretamente assuntos como desigualdades de gênero ou mesmo a violência contra a mulher, mas como já discutido anteriormente no Capítulo 2, essa ausência não se inicia no livro didático ou no PNLD, pois não se discute gênero propriamente em todos os documentos curriculares oficiais. A única vez que se menciona gênero ou mulheres nas orientações gerais da coleção Araribá Mais Geografia é quando a coleção se propõe a pensar na Agenda 2030, publicada pela ONU.

Por mais que nas orientações do livro didático estudado a preocupação explícita com questões de gênero, só é presente uma vez, pode-se explorar discussões de gênero dentro de aberturas em que se trata de questões sociais. Como quando nestas orientações gerais se aponta que,

Para a construção de uma Geografia escolar que incentiva a autonomia dos estudantes, preocupada com a responsabilidade ética acerca de fenômenos sociais e naturais e com a valorização dos direitos humanos, e voltada, de modo intrínseco, à promoção da redução das desigualdades sociais. (BELLORE, 2018, p.14).

A coleção ainda traz a citação de Cavalcanti (2019, p.111): “o aluno deve entender que sua intervenção no território nas diferentes escalas deve ser feita com base em determinados objetivos e convicções, como o controle territorial e a igualdade social, respectivamente”, ao falar sobre “atores sociais” envolvidos nas relações de poder sobre o espaço.

Diante desta abordagem nas orientações gerais, professoras(es) têm a abertura para entender que as desigualdades sociais e relações de poder sobre o espaço podem e estão ligadas também ao gênero, a como, por exemplo, as mulheres usam o espaço e são afetadas por ele, como a desigualdade social está diretamente ligada também a uma desigualdade de gênero; contudo, isto requer uma certa autonomia e formação crítica continuada por parte das(os) docentes.

Quanto a imagens, as orientações gerais também abordam a preocupação com a leitura de imagens, apontando que a sociedade atual convive com uma profusão de imagens, podendo assim as(os) estudantes, sem formação de criticidade, consumirem sem reflexão. O livro didático aponta como

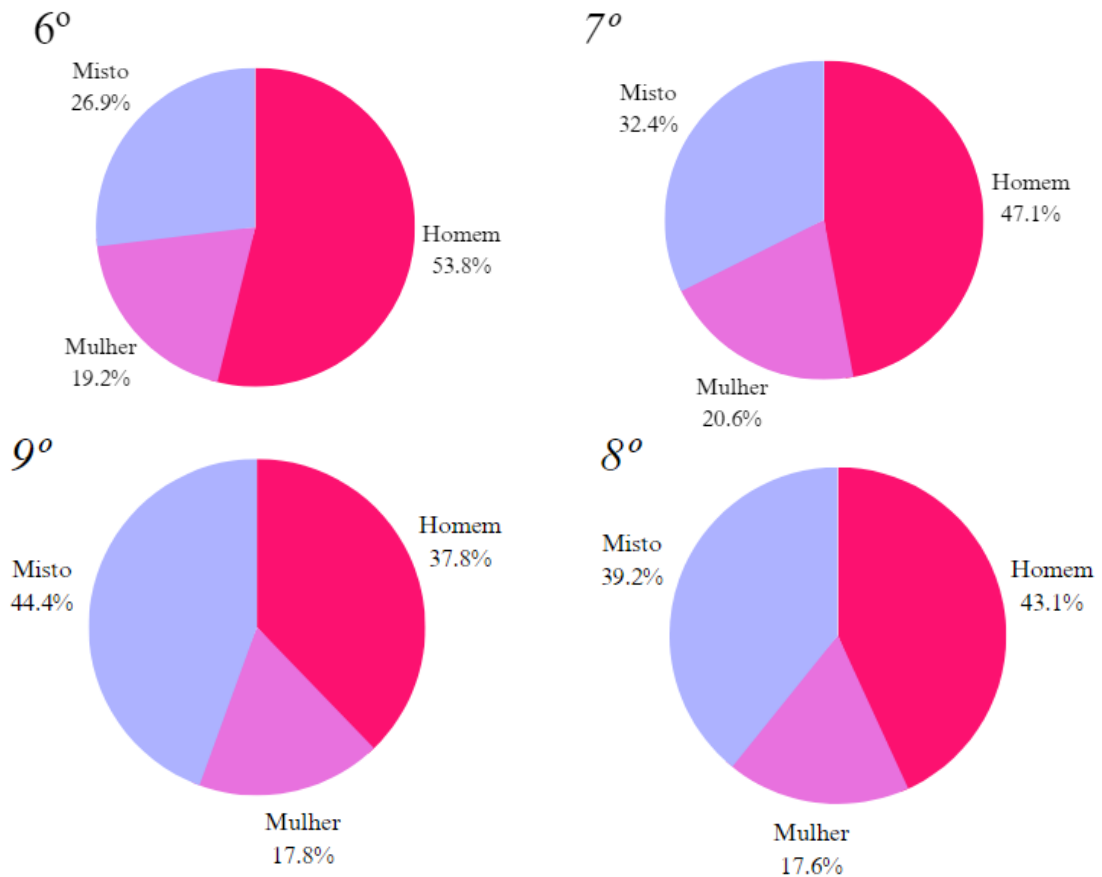
Inegável o poder da imagem e, principalmente, o uso (político, comercial, ideológico etc.) que dela se faz, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de observação, decodificação e reflexão, que permitam a eles ler o mundo de forma mais autônoma e crítica. Para a Geografia, tais habilidade ganham importância especial: muitas das imagens correspondem a representações de paisagens, e sua leitura pode ser um primeiro exercício (ou um passo a mais) de compreensão do espaço geográfico. (BELLORE, 2018, p.16).

Essa crítica cabe também a interpretação de imagens do próprio livro, que pode conter binarismos de gênero, classe e ideologias. Partimos, então, para a análise dos livros didáticos desta coleção. No entanto, antes de uma análise de conteúdo, entendo que uma análise quantitativa também seja necessária, portanto, a quantidade de vezes que mulheres são mostradas nos livros, seja em fotos ou em representação, é importante para percebermos se mulheres estão sendo representadas ou invisibilizadas.

Diante disso, trago em gráfico o levantamento quantitativo para representar a porcentagem de representações femininas existem nos livros analisados. O critério de análise para imagens mistas, aquelas em que podemos identificar ambos os gêneros masculinos e femininos em uma imagem, imagens distantes de multidões que não se pode identificar quais pessoas estão sendo representadas, não foram consideradas. Para serem consideradas imagens de homens ou de mulheres, em uma foto, apenas um gênero deve ser representado, e perceptível se a pessoa ou iconografia representada é aparentemente¹⁴ do sexo feminino ou masculino.

¹⁴ Entende-se que esta análise pode ser complexa se considerarmos que existem outras identidades de gênero. Portanto, se não for especificado, analisaremos de acordo com a passabilidade de compreensão social de “homem” e “mulher”.

Gráfico 1: Porcentagem de imagens de mulheres, homens ou mistas da coleção Araribá Mais Geografia.



Fonte: org. da autora (2023).

Tabela 3: Quantidade de imagens femininas, masculinas e mistas por ano da coleção Araribá Mais Geografia.

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
MULHERES	10	7	9	8
HOMENS	28	16	22	17
MISTO	14	11	20	20

Fonte: org. da autora (2023).

Observamos com estes dados em que quantitativamente mulheres são menos representadas, a média de representações femininas é de 18,8%, masculinas 45,45% e mistas 35,72%. Se contarmos que homens também estão presentes nas imagens mistas, a imagem masculina está presente em cerca de 81% das imagens ou representações que possuem pessoas. Quando não contamos com as imagens mistas, mulheres são 30% das representações contra 70% das representações masculinas.

Consegue-se inferir que mulheres, como em muitas outras atmosferas sociais, estão sendo pouco representadas; no entanto, a invisibilização de mulheres em um ambiente escolar pode ser ainda mais preocupante por ser um momento de formação e aprendizado. Assimilar inconscientemente que mulheres não fazem parte ou estão sempre mal representadas para uma criança, pode ser determinante sobre como ela entenderá os papéis sociais e de gênero posteriormente.

Quando informações afluem através de um livro, principalmente um livro didático, o qual, em teoria, é revisado e avaliado detalhadamente, estudantes e professores podem enxergar este material quase como esse portador de um “conhecimento absoluto”. É natural que se espere que um os livros didáticos que chegam a escolas sejam exemplares e minuciosos; então, quando este tipo de material tende a reproduzir sem questionamento problemas sociais e de gênero, pode ser um dos tijolos para a concretização de uma visão desigual de mundo.

A escola é lugar de formação cidadã e a “Geografia na escola tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento” (CAVALCANTI, 2019, p.139). Ao falhar em representar questões sociais e de gênero nos livros didáticos, e ao notar que no currículo não há muitos incentivos nesses aspectos, é possível assumir que a escola não esteja cumprindo com seu papel social adequadamente. Destaca-se, portanto, que “é por meio do livro didático que a sociedade, ou uma parcela dela, estabelece o que deve ser lembrado e o que é realmente importante conhecer em determinado período” (ALBUQUERQUE, 2014, p.165).

Numericamente, mulheres não estão sendo bem representadas, contudo, também é importante refletir como que os 30% de imagens, que totalizam 34 imagens, trazem a figura feminina, percebendo as imagens como uma linguagem subjetiva, na qual mensagens são transmitidas indiretamente, a partir da perspectiva do espectador. Imagens presentes nos livros didáticos possuem a capacidade de transmitir mensagens complexas, as quais nem mesmos as palavras descreveriam em um texto.

Sobre as imagens presentes nos livros da coleção Araribá Mais Geografia, foram feitos o recorte e a união de todas as fotos de mulheres dos livros, separando-as pelas séries. A intenção é obter uma visão panorâmica de todas as imagens existentes, ajudando assim a análise de busca do entendimento, se essas fotos carregam de forma geral um contexto sexista, se apresentam algum padrão em suas reproduções, o que podemos aferir em relação e em comparação às fotos masculinas.

Para a efeito de comparação, também houve o levantamento de algumas imagens de representações masculinas, que, como estão em muito maior número, não foram selecionadas

todas as fotos presentes. No entanto, tentou-se selecionar as fotos de representações variadas, não repetindo o mesmo contexto de representação.

Ressalta-se que as imagens, como são reduzidas nos livros e ainda mais reduzidas quando colocadas nesse texto, podem deixar a desejar na qualidade. Contudo, analisarei observando as imagens presentes nos livros didáticos, as que foram postas aqui são para ilustração e melhor visualização da discussão feita.

3.1. Livro Didático 6º ano

Figura 13: Imagens das representações femininas do livro de 6º ano da coleção Araribá Mais Geografia



1
Crianças indígenas da etnia Pataxó brincam de peteca. Reserva da Jaqueira, Terra Indígena Pataxó, Porto Seguro, BA (2018).



2

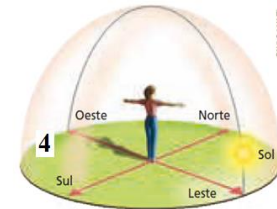


5
Quebradeiras de coco do babaçu no município de Lima Campos, MA (2017), antes da criação da Resex Chapada Limpá.



3

No Neolítico, o sedentarismo e a domesticação de animais e plantas provocaram as primeiras grandes modificações nas paisagens.



4

PAULO MANZI



6

Produção de farinha na comunidade Anã, Santarém, PA (2016).

Estendendo o braço direito para a direção onde o Sol nasce, encontramos o leste (L). O braço esquerdo indicará o oeste (O). À frente teremos o norte (N) e atrás, o sul (S). Representação para fins didáticos, sem escala.

Extração de látex em União Paulista, SP (2014)



7



8

Agricultura em Yen Bai, Vietnã (2017). Com o objetivo de controlar a erosão em terrenos inclinados, agricultores constroem terraços ou degraus para diminuir a velocidade de escoamento da água, aumentando a absorção do solo.

Tear mecânico em Kidderminster, Inglaterra (1902).



9



10

Alguns serviços, como a entrega de flores, podem ser encomendados por aplicativo ou pela internet. Ciclista faz entrega em São Paulo, SP (2017).

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 14: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 6 ano da coleção Araribá Mais Geografia



Fonte: BELLORE, 2018.

Na

Figura 13, podemos observar que as imagens não divergem muito entre si; 6 das 10 imagens são de mulheres sendo representadas em um contexto rural, ou de algum trabalho de manufatura (imagens 2, 3, 5, 6, 7, 8). Neste livro, apenas duas imagens de mulheres foram

representadas de maneira casual ou em espaços públicos. A imagem de número 4 é uma iconografia, na qual aparentemente um corpo feminino foi utilizado e na imagem 10, a mulher está em um espaço público, mas em uma situação de trabalho. A única imagem na qual não é de mulheres em uma situação de trabalho é a de número 1, em que se tem crianças indígenas da etnia Pataxó.

Quanto às características das mulheres representadas, tem-se um aspecto de alguma complexidade de análise, visto que a análise parte de fotos e representações que, por vezes, não se faz completamente evidente. Contudo, quando estudantes e professoras(es) utilizarem os livros, farão também suas próprias interpretações; portanto, aqui tentarei assumir o que aparenta estar nas imagens analisadas.

Mulheres não brancas estão sendo representadas, relativamente bem, em termo de quantidade, mas, ao se observar os espaços ocupados, não se pode afirmar que são espaços de algum tipo de poder; são espaços de trabalho e majoritariamente de trabalhos manuais. Na imagem 19 da Figura 14, observa-se uma mulher em um espaço público, mas é um espaço de consumo em uma feira de verduras; nesse tipo de espaço, a figura da mulher também é esperada segundo os papéis de gênero, quando se relaciona ao espaço de funções domésticas.

Quando observamos as imagens com representações masculinas na Figura 14, além de estarem em maior quantidade, existe maior variedade em relação ao espaço em que estão inseridos. Não estão apenas em uma situação de trabalho e de trabalhos manuais. Os espaços em que são representados vão de urbano a rural, seus trabalhos também se mostram variados: dentro de indústrias (imagem 4, 13, e 18), no espaço rural (imagens 8 e 14), em trabalhos especializados (imagens 11, 15 e 17), no artesanato (imagem 9), em construções (imagem 7) e apenas fazendo parte da paisagem (imagens 1, 2, 5, 12 e 16). Na imagem 10, observamos uma reunião em que o palestrante é uma figura masculina, o que reforça a ideia do pertencimento do homem em situações de destaque e portadores da voz, e não do silenciamento como acontece com as mulheres.

A diferença entre as imagens com apenas representações de mulheres e das imagens com apenas representações de homens, é visível. O espaço destinado a mulheres é restrito, enquanto o espaço destinado a homens parece ser qualquer espaço; o gênero masculino parece fazer parte da paisagem, naturalmente, aparentando ser a escolha natural quando se trata de uma imagem visando o não pensar no gênero. Assim como na língua, a imagem masculina parecer ser o que temos como neutra, a valer para todas(os).

Discutiremos mais profundamente a reflexão sobre as imagens de maneira geral após a análise de todas as imagens dos outros anos e também dos textos. No momento, a intenção é


apenas levantar as diferenças e perceber como o livro de 6º ano da coleção Araribá Mais traz a imagem e a discussão com relação ao gênero.

Quanto ao conteúdo textual do livro didático de 6º ano, a palavra “mulher” aparece apenas quatro (4) vezes em todo o livro, e termos como “gênero, sexo, feminino” não são mencionados nenhuma vez. Das quatro vezes, três estão no conteúdo destinado a estudantes e a outra está nos textos complementares para professoras(es). Já a menção à palavra “homem” se dá catorze (14) vezes, sendo seis (6) vezes no texto destinado a estudantes e oito (8) a professoras(es). O termo “homem” neste livro didático refere-se ao modo genérico de se referir à humanidade.

Apresento aqui as vezes que se tem menção à mulher no conteúdo do livro didático do 6º ano. Trarei o print da página com a intenção de mostrar todo o contexto e apresentar a percepção que as(os) estudantes teriam.

Figura 15: Trecho 1, p.45

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO/INSTITUTO MUNICIPAL DE URBANISMO/PEPERA PASSOS - IPPAGUTA





NÃO ESCREVA
NO LIVRO

Nas reconstituições da paisagem de 1 a 4, vemos transformações na paisagem da praia de Copacabana, município do Rio de Janeiro, RJ, ao longo de 114 anos. (1893 a 2007).

Copacabana faz 120 anos e ganha de presente declarações de amor

Nos últimos 120 anos, o areal inóspito que ficava entre o mar e a montanha deu lugar a centenas de prédios ocupados por 161 mil habitantes que Copacabana possui hoje em dia.

[...]

Natural da cidade do Porto, em Portugal, Fernando Polónia chegou ao Rio de Janeiro em 1953, uma semana antes do carnaval. Aos 23 anos e com inúmeros sonhos, Fernando se apaixonou por Copacabana à primeira vista. “A beleza da sua praia e seu contorno geográfico eram um desenho tão perfeito que só podiam ser traçados pelas mãos de Deus”, afirma Polónia, lembrando que o ritmo do carnaval de rua foi o princípio do seu encantamento por Copacabana.

Naquela época, Fernando lembra que a Avenida Atlântica só tinha o Copacabana Palace e algumas casas, e os namorados costumavam passear de mãos dadas pela orla. “Conheci minha **mulher** em Copacabana. A maior diversão na época era passear no calçadão e ir aos famosos cinemas do bairro. Um dos mais frequentados era o Metro, não só por quem ia assistir aos filmes, mas também para as pessoas que queriam se refrescar. Naquele tempo, poucas casas tinham ar-condicionado e o do Metro era um dos melhores”, diz Fernando. Em função disso, a porta dos cinemas acabava virando ponto de encontro de jovens, segundo ele.

CARVALHO, Janaina. Copacabana faz 120 anos e ganha de presente declarações de amor. *GI*, 6, jul. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/07/copacabana-faz-120-anos-e-ganha-de-presente-declaracoes-de-amor.html>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 16: Trecho 2, p.157

integrar conhecimentos

Geografia e Ciências

NÃO ESCREVA NO LIVRO

OS REMÉDIOS NATURAIS E A SUSTENTABILIDADE EM RESERVA EXTRATIVISTA DA FLORESTA AMAZÔNICA

Áreas de vegetação natural protegidas por lei são comuns em diversos países. No Brasil, temos as Unidades de Conservação (UCs), que se dividem em dois tipos. Nas Unidades de Uso Sustentável, a conservação é conciliada com o uso controlado dos recursos naturais. Nas Unidades de Proteção Integral, não são permitidos o consumo, a coleta ou qualquer tipo de dano aos recursos naturais.

Leia a reportagem abaixo, sobre um tipo de Unidade de Uso Sustentável. Depois, responda às questões.

Projetos levam renda extra a moradores de reserva extrativista no Pará


A fabricação de móveis feitos com galhos caídos das árvores, o cultivo de mudas para o reflorestamento, a fabricação de farinha, a criação de abelhas para a produção de mel, a criação de peixes e a fabricação da ração para alimentá-los e o turismo comunitário são algumas das atividades desenvolvidas nas comunidades que compõem a Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, no Pará.

Fomentadas por meio de projetos, as atividades geram renda para os moradores e apostam no uso sustentável da Floresta Amazônica. Localizada no município de Santarém, entre os rios Tapajós e Arapiuns, a reserva é tida como modelo de gestão na Amazônia. [...]

Remédios naturais

Na comunidade Vila Franca, Nazaré Alves Assunção, 57 anos, é a responsável pela produção de remédios naturais, junto com outras quatro **mulheres**. Em um viveiro, elas cultivam 54 plantas que se transformarão em garrafadas, óleos, sabonetes e cápsulas, voltados para os mais diversos fins. Os mais pedidos são os que curam inflamações.

TOKARNIA, Mariana. Projetos levam renda extra a moradores de reserva extrativista no Pará. *Agência Brasil*, 23 dez. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/projetos-levam-renda-extra-moradores-de-reserva-extrativista-no-para>>. Acesso em: 7 nov. 2017.



JOSE CRUZ/AGENCIA BRASIL

Produção de farinha na comunidade Anã, Santarém, PA (2016).

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 17: Trecho 3, p. 216

lugar e cultura

AS PANEIAS DE BARRO DE VITÓRIA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Em Vitória, capital do estado do Espírito Santo, a arte de confeccionar panelas de barro é uma herança das culturas indígenas tupis-guaranis que tem sido transmitida por várias gerações. As **mulheres** compõem a maior parte das pessoas envolvidas nessa atividade e repassam esse saber no meio familiar, principalmente para as filhas.

As panelas são peças fundamentais da culinária típica do estado, pois nelas são preparadas e servidas as tradicionais moqueca e torta capixabas.

Para produzir as panelas, as paneleiras, como são conhecidas as artesãs, recolhem argila do Vale do Mulembá e do manguezal do bairro de Goiabeiras, ambos situados no município de Vitória. Atualmente, essa prática é realizada de maneira sustentável.

A preservação do mangue é fundamental para a manutenção dessa tradição, que garante às artesãs um meio de sobrevivência. Além de constituir uma importante atividade econômica do município de Vitória, o trabalho das paneleiras está culturalmente enraizado no modo de vida da população envolvida.

A modelagem da cerâmica é feita manualmente, com o auxílio de ferramentas simples. Em seguida, as peças são deixadas ao sol para secar e depois são polidas. Após a secagem e o polimento, ocorre o processo de queima. Essa fase garante que o barro se transforme em cerâmica, adquirindo resistência, principalmente em relação à água. Sem a queima, a panela racha e se desmancha quando molhada. A etapa final é a de impermeabilização.

Desde 2002, o ofício de fazer panelas de barro é reconhecido nacionalmente como um bem cultural de natureza imaterial e titulado como Patrimônio Cultural Brasileiro.



A



B

Na fotografia **A**, panela de barro em fase de modelagem produzida por artesã. Na fotografia **B**, panelas de barro prontas para uso. Fotografias de Vitória, ES (2015).

Fonte: BELLORE, 2018.

No trecho 1 (Figura 15), a mulher é mencionada em uma “declaração de amor”; o trecho está dentro da seção “Para Refletir”; na página anterior, foi apresentada outras 3 imagens da mesma orla, com a intenção de perceber as mudanças causadas pela sociedade na natureza ao passar do tempo. A intenção da seção é abordar a Competência Específica de Geografia n. 1. A seção estimula os estudantes a “utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas” (BELLORE, 2018., p. 44).

A menção a mulher neste caso não aparenta ter nenhuma relevância positiva, é apenas um relato masculino falando de sua esposa brevemente, e utilizando a expressão “minha mulher”, que traz uma ideia de posse, como a esposa sendo propriedade do narrador.

Compreendo que esta seja uma expressão comum, mas entendendo como parte de uma cultura antiga, que mulheres eram tidas realmente como propriedade de seus esposos. A expressão não funciona quando usada ao contrário, “meu homem”, o que pode ser um indicativo dessa ideia de posse sobre os corpos femininos e não masculinos.

Nos trechos 2 (Figura 16) e 3 (Figura 17), o contexto em que mulheres são mencionadas é de produção artesanal. Seguindo a mesma linha de traçada pela representação de mulheres em imagens, desenvolvendo trabalhos que são considerados, em sua maioria informal, de baixa qualificação e reconhecimento. Não que essas profissões sejam de baixo valor, mas pensando no contexto capitalista, são profissões que ocupam menor espaço na economia e nas relações de poder.

O trecho 3 (Figura 17) está inserido em um capítulo que aborda o artesanato, manufatura e indústria. Nele, encontramos sete (7) imagens com pessoas, mas apenas uma contendo mulheres, que é a imagem de número nove (9), da

Figura 13, onde mulheres trabalham em um tear mecânico na Inglaterra em 1902, logo na próxima página uma foto similar é apresentada, mas agora em uma indústria automobilística, com apenas homens na imagem.

Neste livro, não existe nenhum tipo de discussão relacionado a questões de gênero. Os espaços concedidos a mulheres parecem quase óbvios, reproduzindo uma concepção de quais espaços as mulheres pertencem: trabalhos manuais, pouco qualificados, de pouco uso de força, e espaços específicos e não públicos. O tipo de representação que notamos nos livros didáticos analisados nesta dissertação não se distancia do que Tonini (2002) observou em sua análise dos livros didáticos há 21 anos, de predominância de um discurso masculino nos textos e sexualização dos espaços.

Pretendo analisar os outros livros didáticos dos próximos anos, de 7º, 8º e 9º anos, desta mesma coleção, seguindo o mesmo padrão de análise, trazendo todas as imagens só de mulheres e, posteriormente, as de homens e mistas para efeito de comparação; depois disso, analisar o discurso textual, procurando pensar nas discussões de gênero, no protagonismo feminino, se existente, nas características das mulheres representadas, seus espaços e como são abordadas.

3.2. Livro Didático 7º ano

Figura 18: Imagens das representações femininas do livro de 7º ano da coleção Araribá Mais Geografia



Objetos quilombo-indígenas presentes na exposição "Tiririca dos Crioulos: Pessoas Fortes na Luta", realizada em João Pessoa, na Paraíba, em 2017.



Na cultura regional baiana, existe grande influência de costumes e tradições do povo iorubá (um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África ocidental). Na fotografia, vendedora de acarajé, comida originalmente utilizada em ritual religioso iorubá e que atualmente está difundida na culinária brasileira, em Salvador, BA (2013).



Em algumas megalópoles brasileiras, é crescente o número de lojas voltadas especialmente para os imigrantes. Na fotografia, comércio de alimentos consumidos por bolivianos no Brás, bairro de São Paulo, SP (2014).



Arquiteta testa óculos de realidade virtual em escritório de programação em Colônia, Alemanha (2017).



Oficina de costura no Quilombo de Maçambique, em Rincão do Progresso, RS (2016)



Ribeirinhas em canoa de madeira, em Uarini, AM (2016).



Quebradeira de coco babaçu em Fernando Falcão, MA (2014).

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 19: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 7º ano da coleção Araribá Mais Geografia



Fonte: BELLORE, 2018.

Na Figura 18, temos o levantamento das imagens que possuem apenas mulheres como protagonistas do livro de 7º ano da coleção Araribá mais. Percebe-se que o padrão de espaços ocupados por mulheres se repete, seguindo a tendência do livro anterior de sexto ano, das imagens, apenas 7, de um livro de 235 páginas, sua maior parte é sobre um contexto ruralizado. As imagens de número 1 e 4 fogem dessa tendência; a primeira é uma representação de uma

menina quilombola e a quarta de uma arquiteta fazendo a testagem de uns óculos de realidade virtual na Alemanha. As outras imagens apresentam mulheres em pequenas vendas e trabalhos manuais.

Quanto às características das mulheres representadas, aparentemente, todas são não brancas, um fator que pode ser lido como algo positivo, já que mulheres negras e indígenas são frequentemente menos representadas que mulheres brancas. No entanto, é válido exaltar que essas mulheres não estão em um espaço de poder e/ou privilégio, economicamente e/ou profissionalmente.

No PNLD 2020, em Critérios Eliminatórios Comuns, no item 2.1.2 a., aponta-se que a obra deve “estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso” (PNLD, 2020, p.38) e nos itens “c. d. e.”, que se deve promover positivamente a imagem de afrodescendentes (item c), da mulher (item d), da cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo (item e) (PNLD, 2020, p. 39).

Tendo-se tão poucas representações de mulheres e de minorias sociais, e considerando que quando são representadas, são representadas todas juntas, o que aparenta acontecer, é que, para o livro ser aprovado pelo edital do PNLD, segundo esses critérios, colocam todas as questões de minorias sociais, enquadradas nos critérios do item 2.1.2, juntas e minimamente, apenas para ter a aprovação e distribuição do livro. Ouso supor isso, pois se essas questões estivessem separadas, veríamos mais diversidade nas representações femininas e com maior ocupação nos espaços do livro.

Analisando as imagens masculinas e mistas da Figura 19, nota-se novamente uma diversidade maior de espaços, profissões, características e posições de poder. Nas imagens 3 e 5, nota-se homens em uma posição de “autoridade”, tendo um lugar de voz, posição essa que em nenhum dos livros dessa coleção a mulher assume.

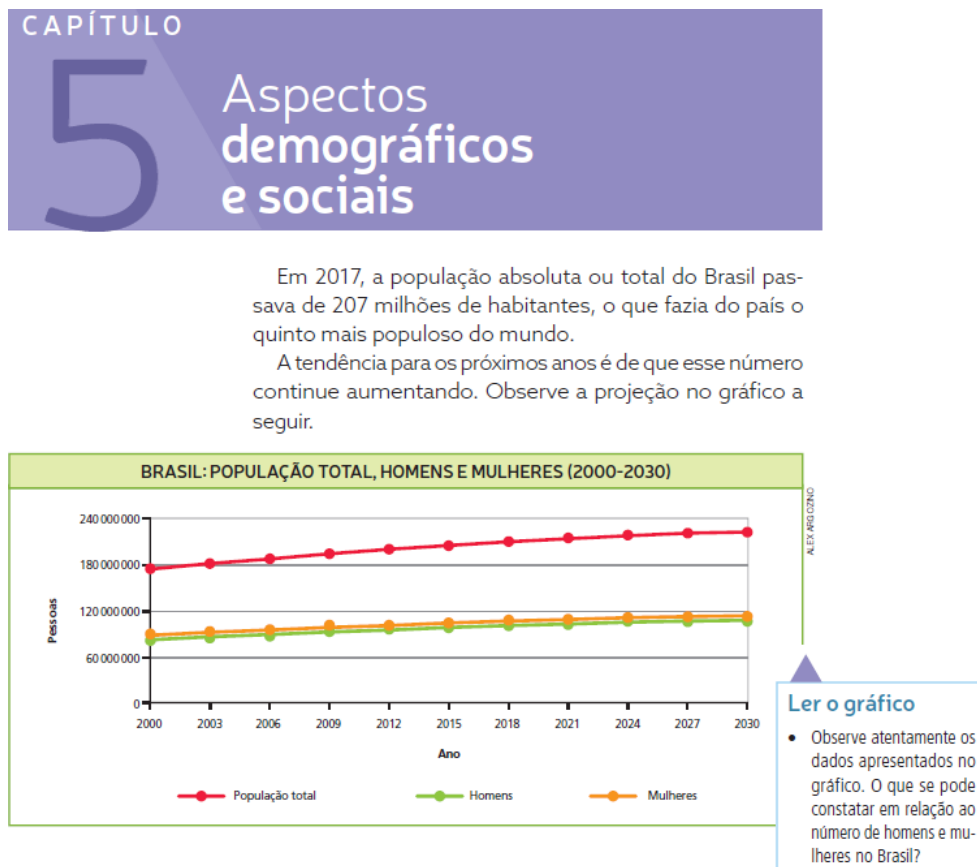
A imagem 7 é uma foto que tem uma abordagem política; observa-se apenas a presença de homens. A imagem 11 também é uma feira de comercialização de produtos agropecuários, na qual podemos notar a presença de homens também. São em figuras como essa que o processo de reforço de concepções, do pertencimento dos espaços, pode acontecer.

São nessas representações que a dicotomia entre as representações masculinas e femininas nos salta aos olhos. Ao notar que, quando são representações femininas, o meio não parece variar e possuir muitas tecnologias, ou temas que divergem da posição de serviços básicos e que quando são representações masculinas, notamos o pertencimento dos homens em

qualquer espaço, do rural ao político, até o espaço rural tendo nuances como uma feira de comercialização de tratores.

No livro didático de 7º ano da coleção Araribá Mais, apesar de ser o livro da coleção com a menor quantidade de imagens femininas, possui um tópico sobre a mulher no mercado de trabalho e um sobre “mulheres: trabalho e exploração” no seu conteúdo. Nesse livro, a menção à mulher no texto também é mais frequente quando se busca por palavras-chaves, o que é esperado, visto que assuntos como demografia, natalidade e pirâmides etárias estão sendo tratados nesse livro. Trarei as vezes em que mulheres são abordadas no livro de 7º ano, analisando criticamente o conteúdo e relevância. Escolheu-se apresentar o texto como no livro, novamente, para que os elementos visuais e de representação não se perdessem, trazendo a experiência do livro didático para mais perto desta dissertação.

Figura 20: Trecho 4, p.66



Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 21: Trecho 5, p.68

NATALIDADE E MORTALIDADE

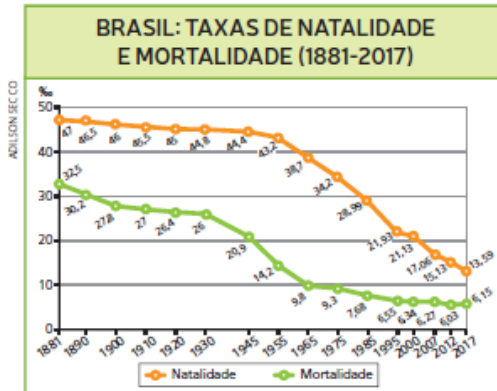
O crescimento natural ou vegetativo de uma população é determinado pela diferença entre as taxas de natalidade e de mortalidade.

A taxa de natalidade representa o número de nascimentos em cada grupo de mil habitantes, em determinado período. Assim, uma taxa de natalidade de 4‰ (lê-se quatro por mil) indica que houve quatro nascimentos para cada mil habitantes.

A taxa de mortalidade representa o número de óbitos em cada grupo de mil habitantes em determinado período.

A taxa de mortalidade infantil refere-se somente aos óbitos de crianças com até 1 ano de idade por mil nascidos vivos.

Quando a população de um país cresce, significa que a taxa de natalidade é superior à taxa de mortalidade, descontados os movimentos migratórios.

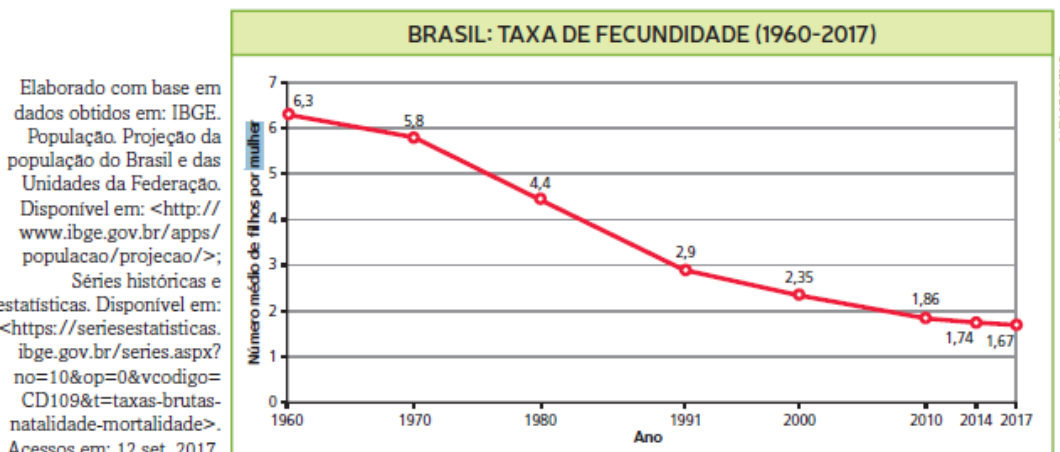


Elaborado com base em dados obtidos em: IBGE. População. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>; IBGE. Séries históricas e estatísticas. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&codigo=CD109&t=taxas-brutas-natalidade-mortalidade>>. Acessos em: 12 set. 2017.

buíram para a diminuição da taxa de natalidade e fecundidade da população brasileira. A taxa de fecundidade indica o número médio de filhos por mulher (considerando mulheres entre 15 e 49 anos).

Crescimento populacional em queda

Nas últimas décadas, a popularização de métodos anticonceptivos, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho (que levou muitas a adiar a maternidade por priorizar sua carreira profissional) e o planejamento familiar contribuíram para a diminuição da taxa de natalidade e fecundidade da população brasileira.



Elaborado com base em dados obtidos em: IBGE. População. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>; Séries históricas e estatísticas. Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=CD109&t=taxas-brutas-natalidade-mortalidade>>. Acessos em: 12 set. 2017.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 22: Trecho 6, p. 72

Educação

A educação é fundamental para o desenvolvimento econômico e social de uma população. Embora o Brasil tenha avançado nesse campo nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito.

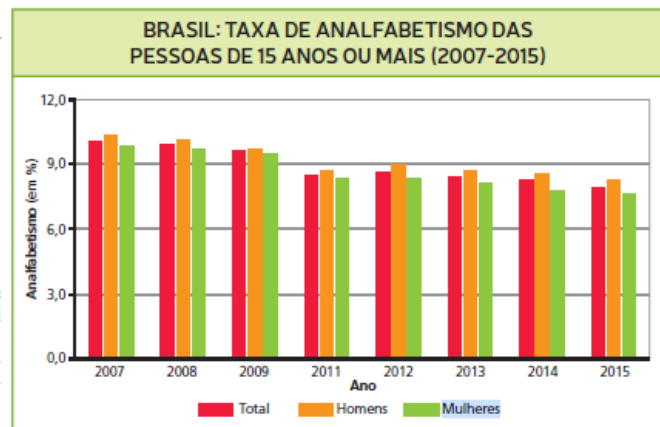
A **taxa de analfabetismo** é o percentual de pessoas com 15 anos de idade ou mais que não sabem ler nem escrever. No ano de 2015, no Brasil, essa taxa era de 8%. Observe a evolução no gráfico a seguir.

Ler o gráfico

- Como evoluíram as taxas de analfabetismo no período indicado no gráfico?

Ler o gráfico: Todas as taxas (totais, homens e mulheres) foram reduzidas.

Fonte: IBGE. Brasil em síntese. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 12 set. 2017.



Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 23: Trecho 7, p. 75

7 Leia o texto e responda à questão proposta.

Segundo estudo da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), o salário médio de uma **mulher** brasileira com Educação Superior representa 62% do de um homem com a mesma escolaridade.

De acordo com o Ipea, a renda média dos homens brasileiros, em 2014, chegava a R\$ 1.831,30. Entre as **mulheres** brancas, a renda média correspondia a 70,4% do salário deles: R\$ 1.288,50. Já entre as **mulheres** negras, a média salarial era R\$ 945,90.

7. O texto evidencia desigualdades salariais envolvendo a questão de gênero. Esse quadro é resultado de uma sobrecarga histórica

- Apesar do crescente número de **mulheres** no mercado de trabalho, ainda há desigualdade. De acordo com o texto, de que maneira essa desigualdade pode ser identificada?

e culturalmente machista em que as **mulheres** eram direcionadas, por suas famílias e pela sociedade, aos trabalhos domésticos, fato que se reflete na precária inserção feminina no mercado de trabalho, ocupando espaços menos valorizados, com menor remuneração ou empregos informais. O texto também evidencia a desigualdade salarial envolvendo a questão étnica, destacando que as **mulheres** negras têm salários ainda mais baixos.

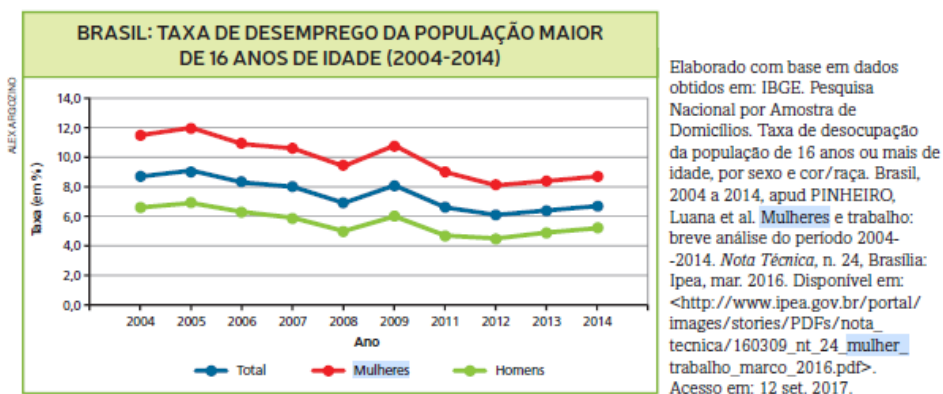
Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 24: Trecho 8, p. 87

A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO

A participação da **mulher** no mercado de trabalho cresceu muito nas últimas décadas. No entanto, o tratamento desigual entre homens e **mulheres** persiste. Muitas **mulheres** recebem salários menores do que homens na mesma função profissional. Além disso, há casos de desrespeito aos direitos garantidos pelas leis trabalhistas, como a licença-maternidade e a licença para amamentar.

Em momentos de crise econômica, historicamente, as **mulheres** eram as primeiras a serem demitidas. O percentual de **mulheres** desempregadas, em 2014, ainda era superior ao percentual de homens, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.



Apesar desse histórico, as **mulheres** têm conquistado mais espaço no mercado de trabalho e, entre os anos de 2012 e 2016, o total de **mulheres** empregadas sofreu redução de 3,5%, taxa menor que a dos homens, de 6,4%. Em 2007, elas ocupavam 40,8% das vagas formais e, em 2016, esse percentual aumentou para 44%.

Ler o texto

Apesar dessas melhoras, as **mulheres** ainda ganham em média menos do que os homens, mesmo tendo mais tempo de estudo e qualificação. No total, a diferença de remuneração entre homens e **mulheres** em 2015, ano com os dados mais recentes do indicador, era de 16%. O rendimento médio do homem era de R\$ 2.905,91, e o pago às **mulheres**, de R\$ 2.436,85.

Contudo, quanto à participação em cargos de chefia e gerência nas empresas e organizações, ainda é preciso avançar. Isso porque entre 5% e 10% dessas instituições são chefiadas por **mulheres** no Brasil, de acordo com um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

MULHERES ganham espaço no mercado de trabalho. Portal Brasil, 9 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/03/mulheres-ganham-espaco-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 12 set. 2017.

- Com base na notícia, como é possível descrever a situação da **mulher** no mercado de trabalho brasileiro?

Ler o texto: Apesar das conquistas obtidas nos últimos anos, a situação das **mulheres** no mercado de trabalho brasileiro ainda é bastante desigual, com salários menores (mesmo quando têm mais estudo e qualificação que homens ocupando o mesmo cargo/função) e poucas oportunidades em cargos mais elevados.

Capítulo 7 – População e trabalho

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 25: Trecho 9, p. 89

- 1 Reescreva corretamente em seu caderno as frases apresentadas a seguir:
 - a) De acordo com o IBGE, a População Economicamente Ativa (PEA) compreende parcela da população entre 18 e 59 anos que está trabalhando ou procurando emprego.
 - b) A população feminina no mercado de trabalho vem crescendo a cada ano, e as mulheres recebem salários mais altos que os dos homens.

- 6 Em um breve texto, descreva em seu caderno o atual cenário de discriminação enfrentado pela mulher no Brasil.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 26: Trecho 10, p. 127

O FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS

NAU ESCREVA
NO LIVRO

A cidade de Parintins, situada a cerca de 400 km de Manaus, em uma ilha do rio Amazonas, é sede do festival que ocorre todos os anos no último final de semana de junho. Migrantes vindos do Nordeste para trabalhar nos seringais da Floresta Amazônica, durante a fase áurea de extração da borracha, foram os responsáveis pela introdução da festa na Região Norte.

A festa do boi-bumbá se origina de uma lenda sobre a morte do boi, que um escravo teria matado a pedido de sua **mulher**. Ao descobrir o feito, o dono do boi ordenou ao escravo que o trouxesse de volta. Com medo de ser castigado, o escravo recorreu a curandeiros, que conseguiram ressuscitar o animal.

Em Parintins, a lenda sofreu alterações, sob influência da cultura indígena: o curandeiro que ressuscita o boi é representado pelo pajé (figura religiosa máxima em uma aldeia indígena); o ritmo musical que comanda a festa, conhecido por toada, tem marcação fortemente influenciada por ritmos indígenas; as lendas amazônicas e as figuras regionais estão sempre presentes; e as danças e os ritos de diversos grupos indígenas são exaltados nas grandiosas apresentações.

Atualmente, a festa atrai para a cidade mais de 100 mil turistas todos os anos. Ela acontece no "bumbódromo", uma arena a céu aberto com capacidade para quase 20 mil pessoas. O festival representa uma disputa entre as agremiações Caprichoso e Garantido, identificadas, respectivamente, pela cor azul e pela cor vermelha. Essa festa é uma forma de preservar as tradições culturais da região.



Apresentação do Boi Garantido durante o Festival Folclórico de Parintins, AM (2017).

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 27: Trecho 11, p. 230 e 231

A economia do Meio-Norte

No Meio-Norte, a criação de gado e a produção de algodão, de arroz e, mais recentemente, o cultivo da soja têm alavancado a economia regional.

Também se destacam a coleta do coco babaçu e do palmito, além da extração da cera de carnaúba. Os produtos extraídos são utilizados como alimento e aproveitados para a produção de cosméticos, produtos de higiene e medicamentos.

A maior parte da mão de obra envolvida na extração do coco babaçu é constituída de **mulheres**, as chamadas quebradeiras, que trabalham quase sempre em condições precárias e pagam para ter acesso às palmeiras em propriedades particulares.

O trabalho das quebradeiras de coco babaçu, além de gerar renda para as famílias, é uma forma de proteção da vegetação original nas áreas onde se realiza a extração dessa matéria-prima.



Árvores de carnaúba, das quais é extraída cera, no município de Itaueira, PI (2015).

Figura 28: - Trecho 11, p. 230 e 231

mundo em escalas

MULHERES: TRABALHO E EXPLORAÇÃO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Leia os textos a seguir:

Texto 1


As **mulheres** encarregadas do trabalho enfrentam a exploração e os riscos de extinção da ocupação.

[...]

Estima-se que de 300 mil a 400 mil famílias vivam do babaçu. A quebra, porém, nunca foi regulamentada e, portanto, não há direitos trabalhistas ou previdenciários. Mesmo assim, permeia muitas biografias femininas na região, o que Regina acredita à divisão do trabalho rural. [...]

Outros fatores explicam esse enraizamento: altas taxas de analfabetismo e evasão escolar, agravadas para as **mulheres**, e miséria. [...]

GREGORIO, Rafael. Tradição das quebradeiras de babaçu à prova. Carta Educação, 26 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cartaeduacao.com.br/reportagens/tradicao-das-quebradeiras-de-babacu-prova/>>. Acesso em: 2 out. 2017.



TARSO GUERREIRO/AGÊNCIA CONTRABULO

Quebradeira de coco babaçu em Fernando Falcão, MA (2014).

1. É necessário regulamentar os direitos trabalhistas e previdenciários e investir socialmente nas regiões dos babaçuais, com o intuito de eliminar a miséria que atinge a população.

Texto 2

Existem cerca de 40 milhões de pessoas presas na escravidão moderna. **Mulheres** e meninas são afetadas desproporcionalmente, chegando a quase 29 milhões ou 71% do total. Uma em cada quatro vítimas da escravidão moderna são crianças (cerca de 10 milhões).

ONU. Escravidão moderna afeta 40 milhões de pessoas no mundo; trabalho infantil atinge 152 milhões. 19 set. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/escravidao-moderna-afeta-40-milhoes-de-pessoas-mundo-trabalho-infantil-152-milhoes/>>. Acesso em: 2 out. 2017.

1 O que pode ser feito para evitar a exploração e os riscos de extinção do trabalho realizado pelas quebradeiras do coco babaçu?

Fonte: BELLORE, 2018.

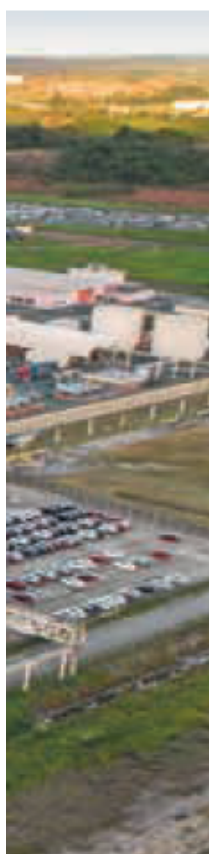
Figura 29: Trecho 12, p. 235

Relatório delimita quilombo com área [de] 644 hectares em Ilha de Maré, na BA

O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do Território Quilombola Ilha de Maré foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) na segunda-feira (13).

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) na Bahia, o RTID é o passo mais complexo para o cumprimento da titulação comunitária dos territórios quilombolas. O documento reúne peças técnicas, como o relatório antropológico, plantas com delimitação do território, e aborda aspectos agrônômicos, ambientais, fundiário e geográfico.

[...]



RUBENS CHAVES/PLEIARI/IMAGENS

A história das comunidades de Ilha de Maré está ligada à Baía de Todos-os-Santos, quando navios negreiros encalhavam em recifes próximos. Atualmente, os quilombolas da Ilha de Maré sobrevivem da pesca, mariscagem e da agricultura de subsistência. Há uma forte participação das **mulheres** como marisqueiras.

RELATORIO delimita quilombo com área 644 hectares em Ilha de Maré, na BA. G1, 14 mar. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/03/relatorio-delimita-quilombo-com-area-644-hectares-em-ilha-de-mare-na-ba.html>>. Acesso em: 2 out. 2017.

É possível conciliar no mesmo território atividades industriais e a manutenção do modo de vida de comunidades tradicionais?

Leia o trecho do texto a seguir.

Há anos o descarte irresponsável dos produtos tem contaminado as águas e adoecido a população de Ilha de Maré. Vários estudos comprovam o impacto dessa contaminação na saúde dos pescadores e pescadoras da localidade. Um dos casos mais graves aconteceu devido ao acidente do navio Golden Miller. Em 17 de dezembro de 2013, o navio das Bahamas espalhou uma mancha de óleo pela Baía de Todos-os-Santos que chegou até a Ilha de Maré. Problemas de pele e altos índices de chumbo no organismo das crianças foram comprovados em estudos e alertam para a gravidade da situação.

CONTRA poluição química, pescadores da Ilha de Maré ocupam sede da CODEBA. Comissão Pastoral da Terra, 14 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo/3626-contrapoluicao-quimica-pescadores-da-ilha-de-mare-ocupam-sede-da-codeba>>. Acesso em: 2 out. 2017.

Fonte: BELLORE, 2018.

Um dos conteúdos que mulheres sempre são representadas são aspectos demográficos, de natalidade, de crescimento populacional, etc., por fazerem parte direta, e esses fatores dependerem do sexo feminino. Como Tonini (2002, p.60) aponta em sua pesquisa a “identificação da mulher como responsável pelo número de nascimentos de crianças, que para a Geografia, se traduz em taxas de natalidade, é predominante nos discursos dos livros didáticos”.

A primeira menção à mulher no texto é ao comparar o total da população brasileira e a população feminina e masculina, incentivando estudantes a lerem o gráfico e a se perguntarem o que podem constatar em relação ao número de homens e mulheres no Brasil. Não existe

nenhuma discussão relacionada a esta questão, mas apenas chamar atenção para a população brasileira em relação ao gênero. Esse pode ser um bom caminho para se fazer notar que mulheres e homens não possuem grandes diferenças numéricas em relação à quantidade em nosso país. O que pode incentivar uma expectativa de perceber os dois gêneros partilhando igualmente espaços e direitos.

O trecho 5 (Figura 21) menciona a mulher para tratar sobre a queda do crescimento populacional, a centralizando como causadora desse fato, pelo aumento da sua participação no mercado de trabalho, utilizando métodos anticonceptivos e fazendo planejamento familiar, apresentando um gráfico de taxa de fecundidade e de quantidade de filhas(os) por mulher ao passar dos anos.

A discussão sobre os motivos de uma queda do crescimento populacional vai além da mulher, a globalização, as mudanças climáticas, o capitalismo, a economia, a saúde pública, a falta de suporte social e político para casais com filhas(os) abandono paterno etc. a complexidade do assunto vai além de culpabilizar a vontade de mulheres não terem filhos por estarem entrando no mercado de trabalho. Não existe nenhuma menção aos homens quando se trata de crescimento populacional, apesar de fazerem parte direta no assunto, afinal a fecundação não é feita de forma independente.

O trecho 6 (Figura 22) apresenta novamente um gráfico em que mulheres estão representadas, mostrando a taxa de analfabetismo, de homens, mulheres e o total. Não se faz nenhuma discussão no texto sobre as diferenças ligadas ao sexo, mas o fato de estar ali dá abertura a discussões a respeito. Antes desse gráfico, o texto teve a intenção de apresentar uma análise socioeconômica da população, nenhuma menção ao gênero foi feita.

Após três páginas sem nenhuma menção à mulher ou a gênero, temos o trecho de número 7 (Figura 23), que são perguntas ao final do capítulo, questionando sobre as diferenças salariais entre mulheres e homens, e mulheres brancas e negras. No entanto, como foi dito, nenhuma discussão ou apresentação de dados foi feita anteriormente. deixando professoras e estudantes apenas com o questionamento sem orientação.

Dois capítulos depois, é apresentada uma página destinada à discussão da mulher no mercado de trabalho (trecho 8 - Figura 24), realçando que a participação da mulher no mercado de trabalho aumentou nas últimas décadas, mas que o tratamento desigual entre homens e mulheres persiste. Destaca ainda a questão da desigualdade salarial e o desrespeito que existe aos direitos trabalhistas femininos. Comenta também sobre como a estabilidade empregatícia da mulher é frequentemente mais vulnerável a crises econômicas, trazendo alguns dados sobre

desemprego entre os sexos. Após essa página, no trecho 9 (Figura 25), há perguntas sobre o tema, trazendo a tentativa de uma discussão sobre o tema.

No trecho 10 (Figura 26), a menção à mulher é casual, sendo apenas parte de uma estória, ocupando a posição de esposa. Nos trechos 11 (Figura 27) e 12 (Figura 29) trazem um pouco da posição da mulher em trabalhos rurais, de quebradeira de coco babaçu e marisqueiras.

Neste livro, a mulher existiu pouco mais de representação feminina comparado ao do 6º ano, mencionando-a em três espaços distintos, relacionando-a à demografia, ao trabalho e a suas desigualdades de gênero, bem como a trabalhos manuais. No que tange a desigualdades trabalhistas, fez-se o levantamento do problema, mas não se discutiu profundamente ou ajudou a construir um pensamento sobre alternativas a essa situação.

Até o momento, os livros de 6º e 7º anos, trouxeram minimamente, de uma forma ou de outra, a mulher em suas páginas. No entanto, a promoção positiva da imagem da mulher, tendo-a como participante de diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, parece ser insuficiente tanto em quantidade quanto em qualidade. Continuaremos a análise dos outros livros didáticos em busca desses princípios de valorização da mulher e também se em algum momento o “protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” (PNLD 2020, p. 39).

3.3. Livro Didático 8º ano

Figura 30: Imagens das representações femininas do livro de 8º ano da coleção Araribá Mais Geografia



1

Em 2016, a diretora-geral da Unesco, Irina Bokova, declarou que a imigração e o aumento significativo do número de refugiados têm sido usados como ferramentas para o estímulo ao ódio, reforçando preconceitos e estigmatizando minorias. Na fotografia, refugiados palestinos próximos ao centro de acolhimento em Berlim, Alemanha (2016).



1 ACABAR COM A FOME E A MISÉRIA

2 EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE PARA TODOS

3 IGUALDADE ENTRE SEXOS E VALORIZAÇÃO DA MULHER

4 REDUZIR A MORTALIDADE INFANTIL

5 MELHORAR A SAÚDE DAS GESTANTES

6 COMBATER A AIDS, A MALÁRIA E OUTRAS DOENÇAS

7 QUALIDADE DE VIDA E RESPEITO AO MEIO AMBIENTE

8 TODOS HOMENS TRABALHANDO PELO DESENVOLVIMENTO



3

No Brasil, apesar de o IDG das mulheres ser superior ao dos homens, é possível notar a desigualdade de gênero e de oportunidades no mercado de trabalho por meio do GI. O país é o 92º colocado do ranking. Na fotografia, mulheres trabalhando em indústria de confecção em Cianorte, PR (2017).



4 PRESEÇA FEMININA NA MINUSTAH

Ao longo de **13 anos**, **213** mulheres brasileiras serviram no Haiti

Mulheres brasileiras (27,9%) | **213** | **550** | Mulheres de outros países (72,1%)

As militares ocuparam as seguintes funções:

- Dentistas
- Médicas
- Veterinárias
- Enfermeiras
- Assistentes jurídicas
- Psicólogas
- Tradutoras e intérpretes



6

Na fotografia, grupo musical tradicional cubano, cujo estilo tem influência de ritmos caribenhos, africanos e estadunidenses. Havana, Cuba (2016).



5

Em 2015, o Canadá ocupava a décima posição no ranking do IDH, apresentando um índice muito elevado (0,920). Apesar de ainda ganharem menos que os homens pelo mesmo trabalho, as mulheres canadenses são responsáveis por 45% da mão de obra do país. Na fotografia, pesquisadora do Centre de Medicina Regenerativa com células-tronco em Toronto, Canadá (2017).



7

Cientista realiza estudos sobre DNA em centro de pesquisas em Otjiwarongo, Namíbia (2017). Esse é um exemplo de investimento em pesquisa e qualificação de trabalhadores em um país do continente africano.



8

Imigrantes nas ruas da Califórnia, Estados Unidos (2013), durante o Dia Internacional dos Trabalhadores.



9

Estudantes na feira de recrutamento do Instituto Confúcio na Universidade de Gana, em Acra, Gana (2018).

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 31: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 8º ano da coleção Araribá Mais – Geografia



Fonte: BELLORE, 2018.

Nas imagens do livro de 8º ano da coleção Araribá Mais, os espaços em que as mulheres estão presentes estão menos ligados a espaços rurais como nos livros anteriores de 6º e 7º anos. Nas imagens 5, 6 e 7, tem-se mulheres envolvidas em atividades ligadas à ciência e à produção intelectual; é um avanço se comparado aos espaços que mulheres estão sendo postas dentro dessa coleção.

Destacando ainda que existe a presença de mulheres negras ocupando essas representações, o que também pode ser considerado um avanço para as causas sociais de raça e gênero. Apesar dessas imagens serem um tipo de representação feminina que desejamos ter com mais frequência, é importante realçar que as imagens 5 e 7, da Figura 30, e a imagem 4, da Figura 18, são as únicas em toda a coleção, no total de 990 páginas de conteúdo, que mulheres são inseridas em um contexto de produção avançada de conhecimento.

Duas, das 9 imagens contidas no livro didático do 8º ano, são de representação iconográfica, uma sendo uma mulher grávida e a outra uma enfermeira, sendo esses dois papéis já socialmente associados à figura feminina, o de cuidado e o materno; outras duas imagens (1 e 8) retratam a mulher nessa posição, representando-a com crianças, como mães e cuidadoras. A imagem 3 repete o padrão da coleção, representando mulheres em um trabalho de pouca qualificação, em uma confecção em Cianorte. Por último, temos uma imagem mostrando um grupo musical em um espaço público e composto apenas por mulheres, sendo uma das únicas imagens com esse tipo de espaço ocupado por mulheres dentro da coleção.

Mulheres ocupando o espaço público, sem ser em uma situação de serviço, só é apresentado nas imagens de número 19, da Figura 14, mas é ocupando um espaço de consumo em uma feira de verduras, de número 9, da Figura 19, mas é acompanhada da família e de um homem; a de número 6, Figura 30, que é a imagem que acabamos de discutir do grupo musical, e de número 1 e 5, da

Figura 44. A de número 1 é novamente uma mulher consumindo em um mercado e a de número 5 são duas mulheres andando na rua, com a imagem tendo a intenção de mostrar, segundo a legenda, as condições precárias de moradia e infraestrutura na Camboja.

Como já foi discutido anteriormente, a representação feminina em espaços públicos não é frequente, os espaços dados a mulheres, nessa coleção, parecem ser selecionados de forma que não esteja apenas nas imagens por estar e fazer parte do mundo, e sim porque se tem que representar a mulher de alguma maneira; então, que seja em papéis destinados ao feminino, como trabalhos rurais, de pouca qualificação em pequenas vendas, com a família e de cuidado.

Analisando as figuras masculinas e mistas do mesmo livro, presentes na Figura 31, observa-se novamente a variedade de espaços em que os corpos masculinos são retratados. Como são imagens que possuem o mesmo cunho de análise em relação às outras imagens de representação masculina e mista, não me aprofundarei em todas as representações como fiz anteriormente.

As imagens (1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9) parecem possuir um fator comum à posição de homens em poder, sendo militar ou político, representados em primeiro plano e maiores. A imagem 2 é

uma reunião com governantes dos países do Mercosul, e, apesar de ser uma imagem com homens e mulheres, a predominância é masculina, essa sendo a única representação dentro da coleção Araribá Mais da mulher inserida em um contexto político. A imagem 10 representa uma mulher fazendo um exame de aids, reforçando novamente a mulher em posição de profissões de cuidado.

A mulher é mencionada em doze momentos no conteúdo textual, a palavra-chave “mulher” também é encontrada outras vezes durante o texto, mas apenas como parte de gráficos demográficos, sem nenhuma discussão a respeito. Portanto a seleção de trechos foi tida apenas quando a mulher foi realmente retratada.

Figura 32: trecho 13, p. 20

- 5 Leia o artigo transcrito a seguir e responda às questões.

As **mulheres** do exército brasileiro que fazem parte da missão de paz no Haiti passam meses confinadas em contêineres longe da família e dos amigos, tomam banho de água fria e vestem coletes à prova de balas de 12 quilos sob o calor de 40 graus. Realizam esse trabalho para amenizar a dor e o sofrimento das crianças e das **mulheres** de um dos países mais pobres do mundo.

Durante o expediente, as militares vestem farda. Não podem pintar as unhas de vermelho nem cores escuras e, se têm os cabelos compridos, devem amarrá-los em um coque. Nos momentos de descanso, não podem usar decotes, saias nem *shorts* curtos. Quando saem da base, costumam vestir um colete à prova de balas de 12 quilos sobre a farda, capacete azul – símbolo das forças de paz da ONU –, cotoveleiras e joelheiras. Elas vestem o conjunto, apelidado de “tudão”, sob o calor de 40 graus.

As haitianas também suportam muito peso. É comum vê-las buscando água em poços artesianos espalhados por Porto Príncipe. Elas caminham pelas ruas empoeiradas e imundas – não há coleta organizada de lixo – com a lata de água equilibrada na cabeça, o corpo esguio, as mãos livres. A cadência do quadril garante que o balde chegue cheio em casa. Crianças, mesmo as que estão aprendendo a andar, carregam garrafas d’água nas mãos, ajudando suas mães.

Na cultura haitiana, as **mulheres** e as crianças são menos importantes do que os homens. Quando uma família tem pouca comida, o primeiro a comer é o pai, depois a mãe, o filho mais velho. O caçula é o último. [...]

NEVES, Maria Laura. Elas levam a paz. *Marie Claire*, 31 out. 2011.
Disponível em: <<http://revistamarieclaire.globo.com/Revista/Common/0,EMI275201-17737-1,00-ELAS+LEVAM+A+PAZ.html>>. Acesso em: 10 maio 2018.

- De que trata o texto?
- Como era a vida das militares no Haiti?
- Que críticas podem ser feitas ao tratamento dado às **mulheres** descrito no texto?

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 33: Trecho 14, p. 31

O papel da ONU

Além de julgar as disputas entre países, a ONU também atua promovendo a manutenção da paz internacional e a segurança em regiões de tensões e conflito armados. As missões de paz são compostas de um exército de homens e **mulheres**, os chamados "capacetes azuis", provenientes de diversos países do mundo, e servem para proporcionar o diálogo e resolver conflitos por vias pacíficas.

De acordo com os dados da ONU, apesar de a maioria dos conflitos armados estar situada fora do continente latino-americano, alguns países, entre os quais Brasil, Uruguai, Colômbia e México, destacam-se como aqueles que mais enviaram tropas para missões de paz. No caso do Brasil, o país já participou de mais de 50 missões de paz e, recentemente, contribuiu com cerca de 1 300 efetivos em operações realizadas na Angola, em Moçambique, no Timor-Leste, no Haiti e no Líbano.

As missões de paz da ONU foram de extrema importância para a pacificação em áreas de conflito e tensões na América Latina, como as guerras civis travadas na Nicarágua (entre 1979 a 1990), na Guatemala (entre 1960 a 1996) e em El Salvador (entre 1980 a 1992).

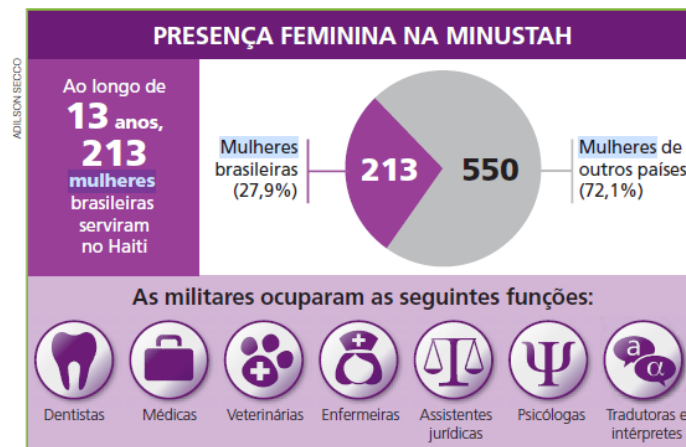
Nos anos 2000, o Haiti enfrentou graves crises sociais e políticas, terremotos e furacões. A Missão da ONU para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH) atuou durante 13 anos e foi liderada pelos militares brasileiros. No fim do ano de 2017, as tropas foram retiradas e a missão de paz foi substituída por operações de segurança menores.



Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 34: Trecho 15, p. 33

- 14 Observe o infográfico sobre a Missão de Paz da ONU no Haiti e responda às questões.



Elaborado com base em dados obtidos em: MILITARES brasileiras exaltam experiência de atuar em missão no Haiti. *Portal Brasil*, 30 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2013/10/militares-brasileiras-exaltam-experiencia-de-atuar-em-missao-no-haiti>>; BRASIL encerra atividade militar em missão de paz no Haiti. *R7*, 31 ago. 2017. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/internacional/brasil-encerra-atividade-militar-em-missao-de-paz-no-haiti-31082017>>; ONU. BRASIL encerra atividade militar no Haiti nesta quinta-feira (31). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-encerra-atividade-militar-no-haiti-nesta-quinta-feira-31/>>. Acessos em: 3 abr. 2018.

- Para que servem as missões de paz da ONU?
- Quais principais funções foram ocupadas pelas **mulheres** que fizeram parte do contingente enviado pelo Brasil na Missão de Paz da ONU no Haiti, que retornaram em 2017, após a retirada das tropas brasileiras do país?

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 35: Trecho 16, p. 47

- 3 Segundo estimativas da ONU, em 2013 a população mundial era de 7,2 bilhões de pessoas e, em 2050, chegará a 9,6 bilhões. Na África, onde hoje vive 1 bilhão de pessoas, estima-se que em 2100 a população atinja 4,2 bilhões. Para a Europa, há expectativa de decréscimo de 14% da população. No Brasil, deverá haver queda de crescimento populacional em virtude da baixa média de filhos por **mulher**. Sobre o tema, indique a alternativa que completa corretamente a frase abaixo: Conhecer as tendências demográficas dos países é importante para:
- elaborar políticas públicas que assegurem a boa qualidade de vida da população.
 - planejar obras de infraestrutura para lidar com o crescimento da população.
 - planejar o uso sustentável dos recursos naturais.
 - Todas as alternativas anteriores estão corretas.
- 4 Leia os trechos do texto a seguir.
- No Níger, as **mulheres** têm, em média, 7,6 filhos cada [...]. Não é à toa que é possível ver crianças por toda parte em qualquer vilarejo que se visite. E as próprias crianças têm filhos – mais da metade das **mulheres** se casa antes de completar 15 anos de idade.
- A medida que as economias crescem, tanto os países quanto suas populações se enriquecem e as taxas de natalidade se reduzem

gradativamente. Mas o Níger é um dos países mais pobres do mundo.

"No Níger, nós temos uma característica nacional de ser pró-reprodução. Ter filhos é considerado, tradicionalmente, sinal de riqueza e poder", explica o Dr. Hassane Atamo [...].

A taxa acelerada de natalidade provoca graves problemas, tanto de curto quanto de longo prazo.

"A consequência imediata de uma taxa de natalidade tão alta é que é impossível alimentar, educar e cuidar de todas essas crianças no curto prazo. No longo prazo, a própria sobrevivência do país é ameaçada, a não ser que usemos essa janela de oportunidade para aproveitar ao máximo esse dividendo jovem", afirma Atamo. [...]

LEITHEAD, Alastair. O PAÍS cuja população deve triplicar até 2050. *BBC*, 22 set. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41359051>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

- De acordo com o texto, como deve ser a pirâmide etária do Níger?
- Por que uma grande população jovem pode ser considerada um problema?

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 36: Trecho 17, p. 79

Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDG)

O Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDG) mede as disparidades entre **mulheres** e homens. Ele utiliza os mesmos indicadores do IDH: saúde, escolarização e condições de vida. O cálculo é feito separadamente para **mulheres** e homens, a fim de chegar a uma medida proporcional. Como resultado, obtém-se uma medida direta da diferença de gênero em que o IDH feminino é expresso como uma porcentagem do IDH masculino.



No Brasil, apesar de o IDG das **mulheres** ser superior ao dos homens, é possível notar a desigualdade de gênero e de oportunidades no mercado de trabalho por meio do GII. O país é o 92º colocado do ranking. Na fotografia, **mulheres** trabalhando em indústria de confecção em Cianorte, PR (2017).

Índice de Desigualdade de Gênero (GII)

O Índice de Desigualdade de Gênero (GII) reflete a desigualdade de gênero entre homens e **mulheres**. Usa como indicadores a saúde reprodutiva da **mulher** e a comparação entre **mulheres** e homens referente à capacitação e à taxa de participação no mercado de trabalho. Varia de 0 a 1: quanto mais próximo de zero, mais igualdade existe entre homens e **mulheres**. Quanto mais próximo de 1, maior é a desigualdade.

Veja a tabela com dados de alguns países selecionados.

Ler a tabela

- Apesar do IDH menor, quais países têm o IDHAD superior ao do Brasil? O que esse dado sugere?

PAÍSES SELECIONADOS: IDH – IDHAD – IDG – GII (2015)						
Classificação do IDH	País	IDH	IDHAD	IDG	Classificação do GII	GII
1ª	Noruega	0,949	0,898	0,993	6	0,053
2ª	Austrália	0,939	0,861	0,978	24	0,120
54ª	Uruguai	0,795	0,670	1,017	55	0,284
79ª	Brasil	0,754	0,561	1,005	92	0,414
86ª	Jordânia	0,741	0,619	0,864	111	0,478
105ª	Uzbequistão	0,701	0,590	0,946	57	0,287
131ª	Índia	0,624	0,454	0,819	125	0,530
150ª	Angola	0,533	0,336	—	—	—
163ª	Haiti	0,493	0,298	—	142	0,593
179ª	Serra Leoa	0,420	0,262	0,871	151	0,650

Fonte: PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2016. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016-human-development-report.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 37: Trecho 18, p. 102



Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 38: Trecho 19, p. 106

CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

Na segunda metade do século XIX, a América Anglo-Saxônica, em especial os Estados Unidos, passou por um período de crescimento econômico que promoveu melhoria das condições de vida e redução das taxas de mortalidade. Esse aspecto, aliado à chegada de muitos imigrantes, proporcionou um rápido crescimento da população.

Na virada do século XIX para o XX, no entanto, a taxa de mortalidade permanecia alta entre grupos menos favorecidos, como os afrodescendentes. Durante o século XX, as taxas de natalidade diminuíram, influenciadas pela urbanização, pelo alto custo da criação dos filhos, pelo ingresso da **mulher** no mercado de trabalho, pela disseminação de métodos anti-concepcionais e pelo planejamento familiar. A partir de 1950, a redução da natalidade, associada a um rigoroso controle da imigração, resultou na queda do crescimento demográfico.

Já na América Latina, ocorreu o inverso. No mesmo período em que o número de habitantes da América Anglo-Saxônica começava a diminuir, nos países latino-americanos iniciava-se um processo de explosão demográfica. O aumento na taxa de natalidade e a redução da taxa de mortalidade foram consequência de melhorias médico-sanitárias: campanhas de vacinação, investimento em atendimento médico-hospitalar, ampliação do tratamento de água e coleta de lixo e esgoto.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 39: Trecho 20, p.130

O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E SUA IMPORTÂNCIA GLOBAL

Há mais de um século, o movimento negro luta pela igualdade racial e contra a discriminação, a xenofobia e outras formas de intolerância. Esse movimento é mais atuante em países que abrigam uma parcela significativa de população negra vivendo em situação de segregação social, como os Estados Unidos e o Brasil. Os dados indicam que, nesses países, os índices de homicídios que envolvem a população negra ainda são muito superiores aos da população branca.

Leia o texto a seguir.

ONU **Mulheres** enfatiza força do movimento negro nacional e internacionalmente

O Brasil tem um movimento negro bastante forte nacional e internacionalmente, e é graças a ele que o tema do racismo estrutural passou a ser abordado no país. A afirmação foi feita pela gerente de programas da ONU **Mulheres**, Ana Carolina Querino [...].

“O movimento negro teoriza bastante, denuncia bastante, tem sido atuante. É em função das ações desse movimento que o tema passou a ser tratado, que começaram a vir as primeiras respostas do Estado brasileiro para a questão racial no país”, disse Ana.



Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 40: Trecho 21, p. 131

Segundo a gerente da ONU Mulheres, foi por conta do movimento negro brasileiro que a própria autoestima da população afrodescendente passou a crescer, assim como o reconhecimento. “Essa proporção de 53% de afrodescendentes (no Brasil) aumentou ao longo da década de 1990 e 2000 em função de campanhas implementadas pelo movimento negro com o mote ‘não deixe sua cor passar em branco’”, explicou. [...]

De acordo com Ana, o Brasil passou por um bom tempo de negação da questão, com a prevalência da falsa noção de democracia racial, apesar de toda a desigualdade e segregação enfrentada pelos negros na sociedade brasileira. [...]

Ana citou alguns dados sobre o racismo estrutural presente no país: 70% dos pobres são negros; dois em cada três assassinatos são de negros; as diferenças salariais são enormes entre brancos e negros; as cotas criadas nos anos recentes para o acesso dos negros às universidades ainda não estão tendo efeito no mercado de trabalho, entre outros.

Ela endossou a importância da Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024, aprovada há dois anos pelas Nações Unidas. O Brasil tem tido papel ativo na definição das ações da Década, que incluem campanhas contra a mortalidade dos jovens negros, valorização da mulher negra, combate ao racismo institucional, valorização dos quilombolas e das religiões de origem africana, reconhecimento das figuras negras nos diversos âmbitos do conhecimento, entre outras.

ONU Mulheres enfatiza força do movimento negro nacional e internacionalmente. *ONU Mulheres*, 14 jul. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-mulheres-enfatiza-forca-do-movimento-negro-nacional-e-internacionalmente>>. Acesso em: 12 dez. 2017.



Mulheres negras realizam marcha em defesa de seus direitos e contra a violência e o racismo. São Paulo, SP (2017).

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 41: Trecho 22, p. 147

MÉXICO

O Planalto do México é cercado por formações de maior altitude, que são prolongamentos das Montanhas Rochosas e recebem as denominações Serra Madre Ocidental, a oeste, e Serra Madre Oriental, a leste. Nos trechos mais elevados, o clima frio inibe a ocupação humana, enquanto os desertos, no noroeste do país, contribuem para as baixas densidades demográficas da região.

A Cidade do México, capital do país, e sua área metropolitana abrigam quase um quinto da população nacional — mais de 20 milhões de habitantes. Essa alta concentração populacional faz dela uma das maiores metrópoles americanas, com problemas típicos das grandes aglomerações urbanas em países pobres, como zonas de miséria, falta de infraestrutura, índices elevados de poluição atmosférica e tráfego caótico, entre outros. Ao mesmo tempo, há regiões com boa qualidade de vida e infraestrutura adequada.

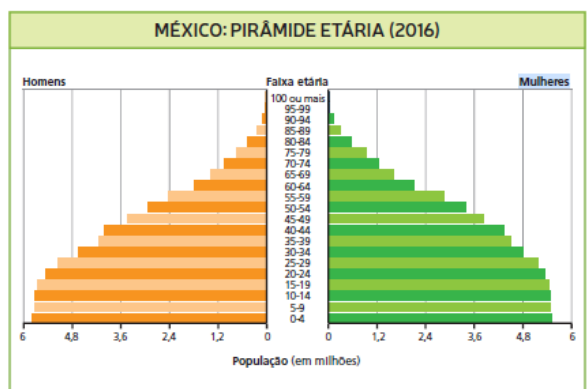
A violência é crescente, com destaque para a relacionada ao narcotráfico e à violência sexual sofrida por [mulheres](#).

População mexicana

Com cerca de 124 milhões de habitantes, em 2017, a população mexicana é formada predominantemente pela miscigenação entre ameríndios e descendentes dos colonizadores espanhóis.

Os indicadores sociais do México revelam grandes contrastes. O país convive com altas taxas de analfabetismo e de mortalidade infantil e mostra lentos avanços sociais. Em 2014, por exemplo, cerca de 53% da população se encontrava abaixo da linha de pobreza, taxa muito próxima de 1994.

A estrutura etária do país apresenta elevado percentual de jovens, apesar do declínio registrado nas taxas de fertilidade: o número de filhos por [mulher](#) decresceu de 6,1, em 1974, para 2,2, em 2014, o que significa que ainda há reposição de população. Desde meados de 1980, o crescimento vegetativo diminuiu de 3,2% para 1,2% ao ano.



Elaborado com base em dados obtidos em: PIRÂMIDES populacionais do mundo desde 1950 até 2100. México 2016. PopulationPyramid.net. Disponível em: <<https://www.populationpyramid.net/pt/m%C3%A9xico/2016/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 42: Trecho 23, p. 172



Em represália, os Estados Unidos impuseram aos cubanos um embargo (bloqueio) econômico, que perdura até os dias atuais, impedindo países aliados aos Estados Unidos de manterem relações comerciais com Cuba. Negociações sobre o fim do embargo comercial tiveram início em dezembro de 2014, por meio de uma tentativa de reaproximação do então presidente estadunidense, Barack Obama, com Raúl Castro, irmão de Fidel Castro, presidente de Cuba na época.

Em junho de 2017, Donald Trump, então presidente dos Estados Unidos, cancelou a política de Obama. Meses depois, a Assembleia Geral da ONU votou o fim do embargo, que foi aprovado por 191 dos 193 países-membros (Estados Unidos e Israel votaram contra). Apesar da votação, o embargo dependia de decisões no Congresso estadunidense, que, a princípio, demonstrava-se irredutível.

Em 2015, Cuba apresentava IDH de 0,775, e a expectativa de vida no país chegava aos 81 anos para as **mulheres** e aos 77 anos para os homens. A porcentagem de adultos alfabetizados (acima dos 15 anos) alcançava 99%. Apesar dos avanços sociais, porém, foi mantida a política ditatorial, sem liberdade política e de imprensa, configurando um caso bastante peculiar no continente.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 43: Trecho 24, p. 227



Nos trechos 13 (Figura 32), 14 (Figura 33) e 15 (Figura 34) a mulher é mencionada quando a ONU é abordada, o trecho 14 aponta que as missões de paz são compostas por um exército de homens e mulheres, e os trechos 13 e 15, são questões em relação à participação feminina na missão de paz do Haiti. O trecho 13 (Figura 32) apresenta um artigo elaborando como é o cotidiano das mulheres nas missões no Haiti e também aponta que as mulheres são menos importantes que homens na cultura haitiana. O artigo e a questão parecem de pouco propósito, visto que esse assunto não foi abordado anteriormente e seu conteúdo fortalece a reprodução de preconceções de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, relacionados à

pobreza e à violência. Já o trecho 15 (Figura 34) apenas apresenta as funções que mulheres militares ocuparam na MINUSTAH.

No trecho 16 (Figura 35), a mulher é mencionada apenas para esclarecer sobre a quantidade de filhos por mulher, sem discutir questões de gênero; então, é apenas mais uma menção à mulher por sua capacidade reprodutora.

O trecho 17 (Figura 36) discute o Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDG) e o Índice de Desigualdade de Gênero (GII), explicando o que são esses índices, e trazendo dados de comparação entre alguns países, segundo esses índices e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Essa página contém informações extremamente importantes, pois reflete sobre os diferentes tipos de desenvolvimentos e desigualdades, criando nuances ao pensar em economia e acesso à saúde, escolarização e condições de vida. Apesar de ser um assunto importante, não é retomado nas questões ao final do capítulo ou no resto do livro.

A mulher é citada e não discutida nos trechos de número 18 (Figura 37), 19 (Figura 38), 22 (Figura 41), 23 (Figura 42) e 24 (Figura 43). O trecho 22 menciona que a violência no México é crescente, principalmente a violência sexual sofrida por mulheres, mas não discute sobre o assunto. Os trechos 20 (Figura 39) e 21 (Figura 40) trazem uma pauta importante, discutindo o movimento negro e ressaltando a participação e a importância das mulheres no movimento.

Percebe-se que em termos de conteúdo, a mulher é até mencionada ou reconhecida como parte da população em momentos, mas existe uma ausência de discussão e aprofundamentos em questões de gênero. Apenas reconhecer que a mulher existe não contribui para a construção de uma sociedade menos sexista e mais igualitária. Partindo para o último livro da coleção, a busca continua pelo critério (2.1.2. d), do PNLD e pelo Art. 26. § 9º da LDB.

3.4. Livro Didático 9º ano

Figura 44: Imagens das representações femininas do livro de 9º ano da coleção Araribá Mais Geografia



1

Produtos em prateleiras de supermercado em Londrina, PR (2016).



2

Trabalhadora em indústria de bicicletas em Taichung, Taiwan (2015). A produção de bicicletas no país representa grande parte do que é fabricado em todo o mundo.



3

Pessoas do grupo maori em uma vila localizada em Rotorua, Nova Zelândia (2017).



6

Cartaz de 1932 celebrando o Dia Internacional da Mulher, com imagens de trabalhadoras em diferentes atividades na Rússia.



5

Na fotografia, é possível observar as condições precárias de moradia e de infraestrutura em uma parte da cidade de Phnom Penh, Camboja (2017).



4

Funcionária trabalha em uma empresa de fabricação de fibra em Agha, China (2017).



7

O arroz está na base da alimentação das populações da Índia, bem como do leste e do sudeste da Ásia. Na fotografia, colheita de arroz em Mumbai, Índia (2017).

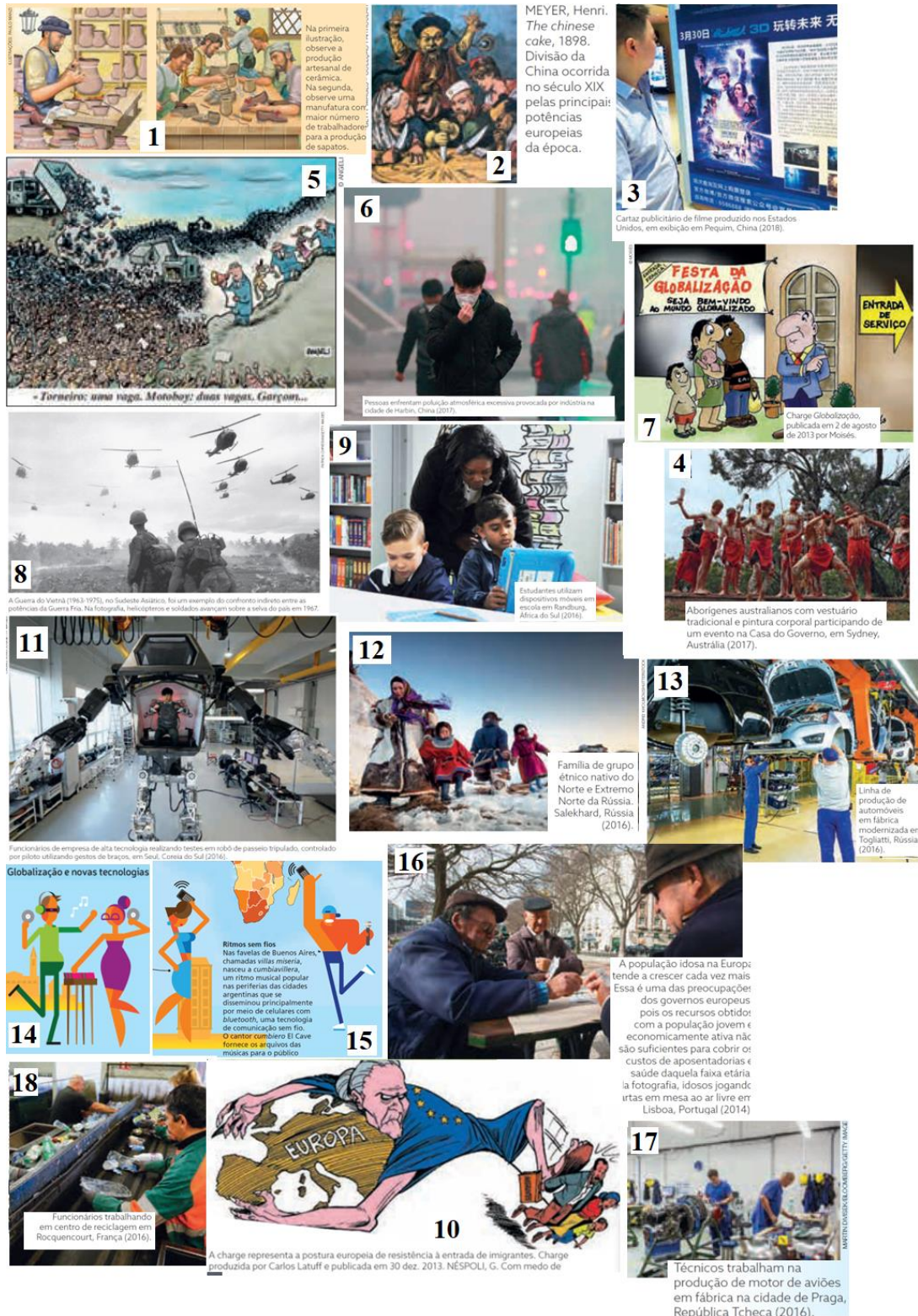


8

Doas mulheres de diferentes castas na Índia. 1837. Litogravura. Biblioteca Britânica, Londres.

Fonte: BELLORE, 2018.

Figura 45: Imagens das representações masculinas e mistas do livro de 9º ano da coleção Araribá Mais Geografia



Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Apesar do livro do 8º ano ter quebrado um pouco o padrão de representação feminina, trazendo mulheres em diferentes espaços, o livro de 9º ano, da coleção analisada, volta a trazer

a mulher em espaços de trabalho de pouco prestígio social - as imagens de número 2, 4, 6 mostram mulheres trabalhando na linha de produção; a imagem de número 7 apresenta duas mulheres em uma plantação de arroz na Índia.

A imagem de número 5 já traz a mulher em um espaço público, apenas caminhando, sem ser o foco principal da imagem, sendo apenas parte da paisagem. Assim como tantas fotos de representação masculina, a intenção da imagem é mostrar a paisagem/lugar e não os indivíduos ali inseridos. No entanto, essa é a única vez que isso ocorre na coleção; a fotografia tem como objetivo mostrar as condições precárias de moradia e infraestrutura do local, e, apesar de parecer coincidência que esta seja a única foto com uma mulher sendo apenas parte da paisagem e ser uma paisagem em um contexto precário, a imagem pode transmitir uma mensagem negativa em relação à visão de mulheres como parte do espaço e da paisagem.

Na Figura 45, compostas por imagens com representações masculinas e mistas, o cenário mais uma vez se repete: homens em diversas situações sociais, ocupando diversos espaços (imagens 3, 4, 6 e 16) e profissões (imagens 1, 7, 8, 11, 13, 17 e 18), representados com alguma posição de poder (imagens 2, 5, 7 e 8). Nas imagens mistas, vemos mulheres em papéis familiares (imagens 7 e 12) e de cuidado. Na imagem 9, vemos uma professora de crianças pequenas, reforçando as profissões que estão relacionadas ao cuidado.

As figuras 14, 15 e 10 valem ser analisadas sob o quesito de como mulheres e homens são representados em uma gravura de iconografia ou charge. as imagens 14 e 15 apresentam duas representações masculinas e duas femininas; as masculinas são apenas representações que se aproximam um pouco da realidade; na imagem 14, o homem tem uma barriga maior e tem uma careca; na imagem 14, parece ser um homem mais “padrão”, mas tem as pernas extremamente finas em relação ao resto do corpo, enquanto as mulheres possuem curvas acentuadas, vestido e saia curta, e peito sobressalente (imagem 15). A representação feminina parte de um padrão de beleza ideário e a masculina mais realista, o que ajuda a reproduzir essa ideia de que mulheres precisam ser magras, sempre bonitas e objetificadas, enquanto homens podem ser apenas eles mesmos.

A imagem 10 já vai na direção oposta, na qual há uma mulher de aparência velha, má, ranzinza e raivosa, de unhas grandes que segura a Europa e expulsa a pontapés uma família de migrantes. Mesmo a charge contendo uma crítica social à postura da união europeia à entrada de imigrantes, essas duas imagens (10 e 15) parecem fazer parte dos dois estereótipos em que mulheres são colocadas, a de objetificação ou a de “bruxa velha”. Sobre a análise de conteúdo, trago as menções de gênero do livro de 9º ano.

Figura 46: trecho 25, p. 99

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

A Europa tem mais de 740 milhões de habitantes distribuídos de maneira irregular pelo território. Na porção centro-ocidental, a **densidade demográfica** é bastante elevada. A maior parte da população está concentrada nas cidades. Em áreas de clima de alta montanha ou próximas às regiões polares, há vazios demográficos.

Nas últimas décadas, a Europa tem apresentado baixos níveis de crescimento populacional em decorrência da queda da taxa de natalidade, cujas principais causas são a inserção da **mulher** no mercado de trabalho, o aumento das despesas para a criação dos filhos e o planejamento familiar facilitado pelos meios contraceptivos.

A expectativa de vida da população europeia está acima dos 75 anos; melhorias nas condições de saúde e no saneamento básico reduzem as taxas de mortalidade. Em alguns países, como Itália, a população de idosos é superior à de jovens. O aumento da expectativa de vida tem exercido grande pressão nos sistemas de seguridade social e de saúde, levando os governos europeus a rever suas políticas públicas.

Atualmente, o **crescimento vegetativo** europeu é negativo, porém o crescimento populacional se mantém relativamente estável graças à imigração.

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Figura 47: trecho 26, p.136

POPULAÇÃO

A diversidade física da Rússia contribui para explicar a distribuição irregular da população — que ultrapassa 142 milhões de pessoas — pelo imenso território. A maioria dos habitantes reside na parte europeia do país, onde estão localizados o centro econômico e as principais cidades da Rússia: Moscou, com mais de 12 milhões de habitantes (como mencionado no início deste Capítulo), e São Petersburgo, com cerca de 5 milhões. A taxa de urbanização é de 74,2%.

Embora seja formada por diversas etnias, a maioria da população é composta de russos (78%). Um dos grandes problemas do país é o crescimento populacional negativo, de -0,08%. A taxa de fecundidade é de 1,6 filho por mulher (dados de 2017). O governo encara essa questão como prioridade nacional e oferece incentivos financeiros para que as famílias tenham mais de um filho.

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Figura 48: trecho 27, p.157

PAISAGENS E MODOS DE VIDA

No imenso território asiático, a ampla diversidade dos ambientes naturais proporciona uma enorme pluralidade de modos de vida, que distingue os diversos povos do continente.

Nas regiões equatorial e tropical, por exemplo, onde se desenvolvem florestas densas e com alta biodiversidade, habitam povos tradicionais que sobrevivem da exploração dos recursos oferecidos pela natureza, por meio de atividades como caça, pesca e extrativismo vegetal.

Algumas características do quadro natural do Japão, tais como o território composto de muitas ilhas, o litoral bastante recortado e a dinâmica das correntes marítimas, favoreceram o desenvolvimento das atividades pesqueiras e o elevado consumo de peixe no país.

Na Ásia Central, região caracterizada pela baixa umidade e pela presença das estepes e da vegetação de deserto, há povos nômades que vivem do pastoreio de ovelhas, camelos, vacas e cavalos. Para se proteger das condições climáticas adversas, caracterizadas pela grande amplitude térmica diária, a população dessa região desenvolveu um tipo de moradia, denominado *yurt*, cujas estruturas de bambu ou madeira são recobertas por grossas camadas de feltro e lã, facilmente transportadas em carroças nos períodos de migração.

Já nas elevadas altitudes da Cordilheira do Himalaia, é comum que homens e **mulheres** também utilizem vestimentas espessas, feitas com pele de animais, capazes de suportar o clima caracterizado pelas baixas temperaturas ao longo do ano. As particularidades das roupas variam de acordo com os grupos étnicos e religiosos da região.



▶ **BALI**, obra-prima dos deuses. Direção: Miriam Birch. Estados Unidos, 1990. Duração: 52 min. Documentário sobre a ilha de Bali, na Indonésia, onde a religião e a arte estão muito presentes no dia a dia de um povo que mantém suas tradições vivas.



Os yurts, moradias típicas dos povos nômades cazaques da Ásia Central, são adaptados ao clima frio da região. Fotografia de Altai, Mongólia (2015).



Habitantes da região de Lhokha, no Tibete, no sudoeste da China, usando roupas adequadas ao clima da região (2017).

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Figura 49: trecho 28, p. 167

Políticas de controle demográfico

Em termos absolutos, a população asiática está em crescimento. Os fatores que colaboram para esse fenômeno são as elevadas taxas de natalidade, associadas à redução da mortalidade ao longo do século XX, possibilitadas pela melhoria das condições de higiene e pela ampliação do atendimento médico-hospitalar. No entanto, em termos relativos, a população tende a crescer menos na maioria dos países asiáticos, em alguns casos em decorrência de esforços governamentais para reduzir as taxas de natalidade.

Assim, alguns países chegaram a adotar medidas de controle de natalidade, como a Índia, que tem como principal política a esterilização de **mulheres**. Outro país conhecido por suas políticas de natalidade é a China, que durante mais de 30 anos proibiu casais de terem mais de um filho. Apenas os casais que vivessem no meio rural poderiam ter dois filhos, caso o primeiro fosse menina. Porém, em 2015, com as quedas das taxas de natalidade, o país começou a permitir que todos os casais tivessem dois filhos.

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Figura 50: trecho 29, p. 170

DESIGUALDADE DE GÊNERO

NÃO ESCREVA
NO LIVRO

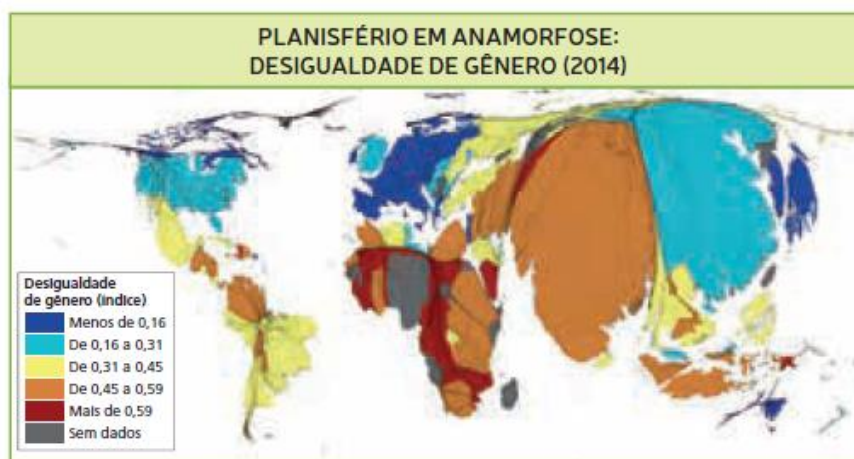
As desigualdades sociais do continente asiático também podem ser observadas por meio das diferenças nas relações de gênero, isto é, nos tratamentos distintos dados a homens e **mulheres**.

As desigualdades de gênero ocorrem na discriminação contra as **mulheres**, em diversas formas: nas distintas oportunidades de trabalho, nas diferenças salariais, nos baixos indicadores de ensino formal feminino e até nos elevados índices de violência doméstica.

Algumas regiões do continente asiático, quando comparadas com outras regiões do mundo, apresentam indicadores mais alarmantes em diversos aspectos das desigualdades de gênero.

Segundo estimativas da ONU, em 2016, cerca de 16 milhões de meninas entre seis e 11 anos no mundo todo não tiveram acesso à educação formal, ou seja, não puderam ir à escola e não tiveram a chance de aprender a ler e a escrever. Isso representa o dobro do número de meninos nessas condições. Porém, em determinadas regiões do continente asiático, a proporção sobe para 80%.

Observe a anamorfose a seguir. Nela, é possível visualizar os índices de desigualdade de gênero em diversas regiões do mundo. Quanto maior o índice, maiores são as disparidades entre homens e **mulheres**.



Elaborado com base em dados obtidos em: DATA Source Human Development Index. Disponível em: <<http://www.viewsoftheworld.net/wp-content/uploads/2015/05/GenderInequalityMap.jpg>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

A igualdade de gênero deve ser um interesse de todos, pois a discriminação contra as **mulheres** prejudica a sociedade inteira, com a perpetuação de injustiças sociais. De acordo com a diretora-geral da Unesco, Irina Bokova, "temos que trabalhar em todos os níveis, dos mais básicos até os líderes globais, para colocar a igualdade e a inclusão no centro de todas as políticas".

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Figura 51: trecho 30, p. 193

JAPÃO: POPULAÇÃO E ECONOMIA

País-arquipélago de tradições milenares, o Japão tem apenas 378 000 km² de extensão. É constituído por milhares de ilhas, entre as quais se destacam quatro: Honshu, Hokkaido, Kyushu e Shikoku. O país sobressai pela longevidade de sua população, pelos altos índices socioeconômicos e pelo desenvolvimento de tecnologia de ponta.

O Japão é um dos países mais populosos do mundo (com aproximadamente 126 milhões de habitantes, em 2017) e apresenta alta densidade demográfica (cerca de 336 habitantes/km²). A população japonesa é predominantemente urbana (94%), concentrando-se em cidades como Tóquio (capital do país), Yokohama, Osaka, Nagoya, Sapporo, Kobe, Kyoto e Fukuoka. Na faixa que se estende de Tóquio a Kyoto, encontra-se uma das maiores aglomerações urbanas do mundo, com mais de 70 milhões de habitantes. A concentração populacional em grandes áreas urbanas dificulta a solução, por parte do governo, do problema de espaço para moradia e trabalho.

A população japonesa apresenta queda constante da taxa de natalidade, há alguns anos, e elevada expectativa de vida (85,3 anos em 2017). Esse quadro aponta para o envelhecimento da população e para a necessidade da destinação de verbas públicas a um número cada vez maior de aposentadorias.

O alto nível educacional da população, a maior inserção da **mulher** no mercado de trabalho e a formação de uma sociedade informatizada e altamente competitiva contribuíram para a queda das taxas de natalidade.

Uma das consequências da queda do crescimento vegetativo é a carência de mão de obra. Com isso, muitos imigrantes foram para o Japão em busca de emprego e melhores salários, incluindo brasileiros descendentes de japoneses, num movimento que teve início na década de 1980 e persiste até os dias atuais.

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Figura 52: trecho 31, p. 224

Imigração

Grande parte da população australiana nasceu em outro país. A imigração é um fator preponderante na atual formação populacional e no crescimento demográfico do país, já que a taxa de fertilidade é de 1,81 nascimento por **mulher**. Em 2016, cerca de 5% do total da população australiana era do Reino Unido e 2,5% da Nova Zelândia. Somados, os asiáticos, vindos principalmente da China, da Índia, das Filipinas, do Vietnã e da Malásia, representavam 6,8% dos habitantes.

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Figura 53: trecho 32, p. 248

1 Leia o texto e responda.

As origens da Austrália moderna não são nada nobres. [...] os bons juizes da Velha Inglaterra decidiram livrar-se rapidamente de seus prisioneiros e ao mesmo tempo consolidar a possessão inglesa sobre o novo continente. Para isso, enviaram 736 detentos, 548 homens e 188 **mulheres**, com soldados, marinheiros e curadores, sob o comando do capitão Arthur Phillip, para estabelecer uma colônia penal em Port Jackson (mais tarde rebatizado Sydney Harbour) [...]

Nos 81 anos seguintes, aproximadamente 162 mil prisioneiros foram enviados à Austrália para explorar seu território e, mais tarde, tornarem-se escravos não oficiais, desbravando o continente e assentando as bases da Austrália de hoje.

[...] Hoje, os efeitos desse passado ainda estão evidentes. [...] O cidadão australiano recusa, orgulhoso, toda forma de autoritarismo, mesmo que superficial, preferindo suportar o **ostracismo** para “domar” os seus instintos.

AITKEN, Kelvin. *Austrália*. São Paulo: Manole, 1998. p. 16, 18.

Ostracismo

Exclusão, isolamento.

- a) Por que o autor escreve que as origens da Austrália não são “nada nobres”?
b) Qual relação é estabelecida entre passado e presente?

Fonte: BELLORE, Araribá mais – Geografia, 2018.

Partindo para a análise de conteúdo textual, as interpretações voltam a se repetir. Nos trechos 25 (Figura 46), 26 (Figura 47), 28 (Figura 49), 30 (Figura 51) e 31 (Figura 52), menciona-se a mulher, sem discutir questões de gênero, ao se falar de demografia e quantidade de filhos por mulher, com discursos de diminuição demográfica por sua entrada no mercado de trabalho. Nos trechos 27 (Figura 48) e 32 (Figura 53) somente mencionam a mulher, sem discutir nada a respeito.

Quando o assunto é demografia, a explicação recorrente, dada à queda da natalidade, gira em torno da mulher e da sua inserção no mercado de trabalho e planejamentos familiares. A discussão não costuma se aprofundar para a tentativa de entender todos os contextos envolvendo a natalidade, e quando se repete tão recorrentemente que a natalidade tem queda por mulheres estarem se inserindo no mercado de trabalho, soa quase como uma culpabilização da mulher por colocarem a si mesmas como prioridade e não a construção de uma família.

Já o trecho 25 (Figura 46) é uma página destinada à desigualdade de gênero, encontrada dentro do capítulo com foco direcionado aos fatores sociais da Ásia. Neste trecho, explica-se o conceito desse tipo de desigualdade, com foco nos países da Ásia, trazendo o mapa de anamorfose sobre a inequidade entre gêneros mundial em 2014, onde países asiáticos apresentam maiores índices de desigualdade entre homens e mulheres. Nessa página, também se traz um discurso quase que genérico sobre o tema, sendo um interesse de todos pela discriminação contra mulheres prejudicar a sociedade inteira. A discussão sobre tal desigualdade não é retomada no restante do livro.

Analisando minuciosamente todos os livros da coleção Araribá-Mais do Ensino Fundamental - Anos Finais, tanto em imagens quanto em conteúdo textual, nota-se que as discussões em relação a questões de gênero são insuficientes. As mulheres ocupam espaços sociais e espaciais limitados, retornando a posições dadas ao que remete ao tradicionalmente ao feminino. Existe uma certa variedade quanto a características raciais, étnicas e de idade dessas mulheres. Os temas de abordagem costumam ser ou de trabalho ou de cuidados, não apresentando muitas representações em temas políticos ou de lazer.

Lembrando que para essa coleção ser a mais distribuída teve que passar pelo quesito do PNLD (2020, p. 39)

d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.

No entanto, como foi mostrado, não acredito que esse critério tenha sido alcançado. A imagem da mulher pode ter sido promovida positivamente, em alguns momentos, porém não se pode dizer que foi feito um esforço para que isso acontecesse. A participação da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando seu protagonismo social, não foi o levantado, visto que as mulheres representadas ocupavam os mesmos tipos de espaços e trabalhos, com pequenas exceções. A agenda da não-violência à mulher não foi sequer mencionada. Foi feita a menção que existe violências contra mulheres, mas não foi levantada, em nenhum momento, qualquer discussão que se referisse à não-violência contra a mulher; logo, apenas reconhecer que existe violência contra a mulher não significa refletir sobre o fato. Sendo assim, a agenda da não-violência contra a mulher não contribui de nenhuma forma.

Considerando que na Lei de Diretrizes e Bases prevê em seu artigo 26, § 9º,

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

E que os livros dessa coleção não contêm, em nenhum momento, pautas ou conteúdos de prevenção à violência contra a mulher. Conclui-se, portanto, que, se considerarmos as diretrizes contidas no PNLD e na LDB, o conteúdo representado considerando este tema está

não está condizente com o que é previsto na legislação e o currículo educacional e, apesar disso, estão sendo distribuídos nacionalmente com o dinheiro público. Vale reforçar que a problematização em questão é em relação à não aplicabilidade da lei e normas no conteúdo dos livros didáticos e não na distribuição em si, dado a importância e relevância que o programa de distribuição tem para a educação e ensino no país.

Assuntos envolvendo a mulher nos livros didáticos analisados, por terem tão pouca diversidade de qualidade e quantidade, fazem parecer que são abordados apenas como parte de uma obrigação ou um critério a ser cumprido. Mulheres são mencionadas, mas não discutidas; o livro de 6º ano não teve nenhuma abordagem a discussões relacionados ao gênero; nos livros de 7º, 8º e 9º anos foi destinada apenas uma página em cada um desses livros para alguma “discussão”, que não foi aprofundada sobre gênero. O resto das menções sobre mulheres nos livros foram apenas isso, menções, apontando que os livros não aparentam ter real compromisso social no quesito gênero.

Ao fazer o levantamento sobre as(os) autoras(es) que fizeram a elaboração do manual didático dos livros da coleção Araribá Mais Geografia, a participação feminina foi de 36,4% e a masculina de 63,6%. A presença de autoras mulheres variou entre as séries/anos; a menor participação foi no livro de 7º ano, com 2 mulheres e 6 homens; e a maior participação foi no livro de 8º ano, com um número igual de autoras e autores, sendo 5 mulheres e 5 homens.

Ao notar que a quantidade de mulheres autoras dos livros estão em minoria, não surpreende que os conteúdos e representações dos livros didáticos também reflitam este cenário. Por coincidência ou não, as representações femininas do livro de 8º ano, que contém autoras(es), mulheres e homens, em igual número, são as que possuem mulheres sendo representadas com mais diversidade de espaços, como pesquisadoras e em espaços públicos; e nos livros de 6º e 7º ano, que possuem apenas duas mulheres como autoras, as representações reduzem o espaço dado a mulheres, retratando-as majoritariamente em espaços rurais e trabalhos de pouco “prestígio social”.

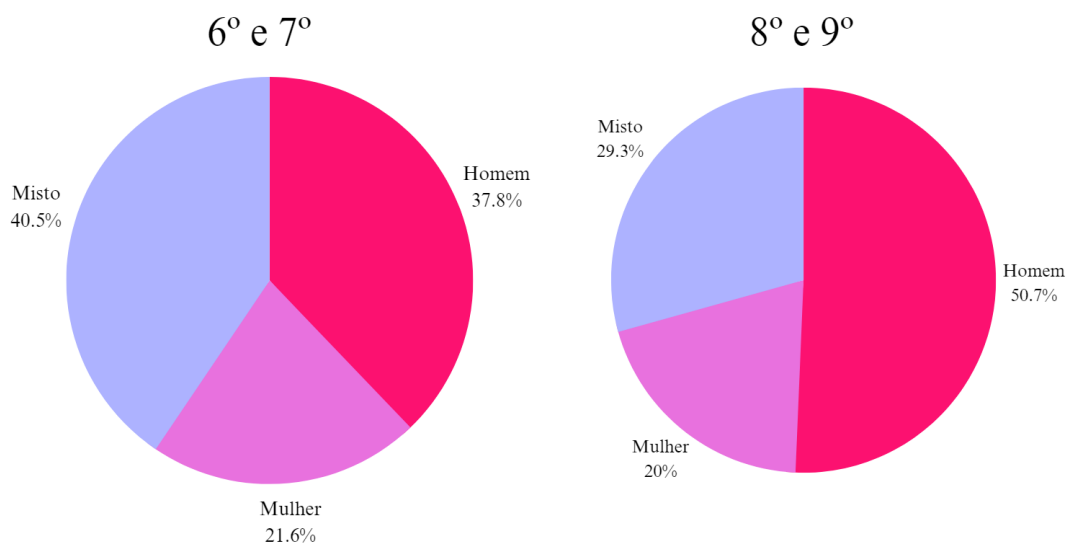
Os livros possuem alguma representação de gênero, mas não afirmaria que prezam pela real representatividade feminina. Utilizando a definição de Bobbio (1998, p.157),

A representatividade pode ser entendida de dois modos: ou que a liderança do grupo é realmente expressão da base, isto é, goza da confiança e é receptiva às suas exigências — representatividade que é muitas vezes negada aos líderes sindicais —, ou que o grupo absorve a grande maioria das unidades que operam no setor.

Ou seja, a expressão dos interesses de um grupo, o grupo feminino no caso, a voz feminina não é escutada. As representações e discussões sobre gênero não são suficientes qualitativamente ou quantitativamente, pois apenas algumas imagens e menções a mulheres não são suficientes para contribuir com a luta pela igualdade de gênero.

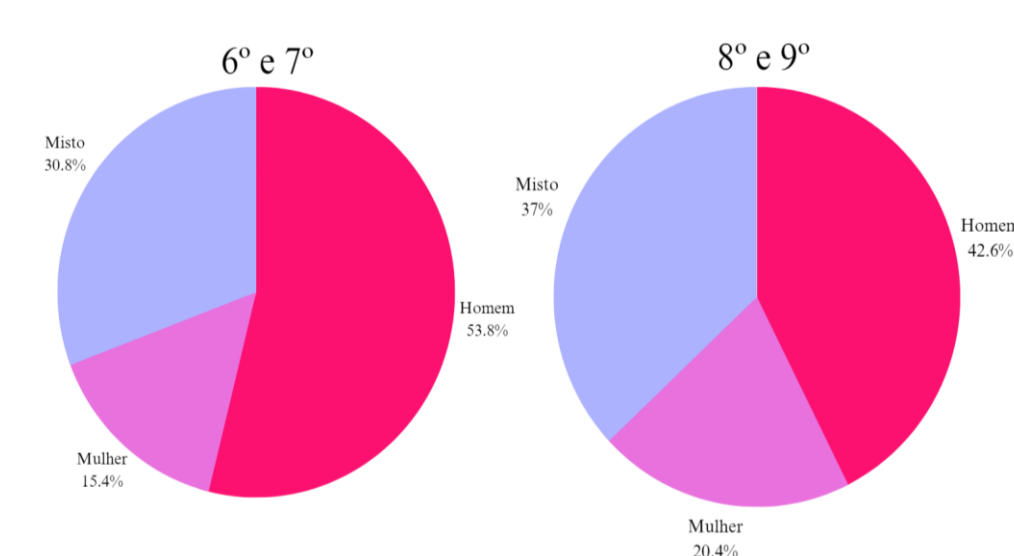
O levantamento quantitativo em relação a imagens femininas, masculinas e mistas das outras coleções mais distribuídas pelo FNDE em 2020 foi feito; os resultados não se apresentam muito diferentes da coleção analisada mais profundamente. Mulheres possuindo apenas cerca de 19% de toda a representação dos livros didáticos e homens cerca de 46% de representações.

Gráfico 2: Coleção “Da escola para o mundo”



Fonte: org. da autora (2023).

Gráfico 3: Coleção “Identidade e ação”



Fonte: org. da autora (2023).

A análise da coleção Araribá foi a mais profunda e detalhada, com a ideia de que os dados e análises levantados possam refletir não apenas o que se refere a essa coleção, mas uma tendência do que ocorre dentre os livros didáticos. Lembrando que essa é uma coleção popular; a quantidade de titulares distribuídos é expressiva em relação a outras edições, além de não ser a primeira vez em que é a coleção mais distribuída pelo FNDE no conteúdo de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Observando os dados quantitativos de imagens da coleção Araribá Mais Geografia, e os dados quantitativos de imagens das coleções “Da escola para o mundo” e “Identidade em ação”, é notável que o padrão de pouca representação feminina se repete, direcionando a conclusão que as três coleções mais distribuídas invisibilizam a representação feminina.

Existe uma ideia de que as lutas sociais vêm ganhando força e espaço na modernidade, no entanto, infelizmente, com frequência perdemos espaços já conquistados. Ter questões de gênero sendo suprimidas entre a primeira e a última versão da BNCC é um sintoma dessa perda de espaço; as lutas de poderes entre os gêneros, raças e classes sociais são reais e não apenas teóricas. Questões de gênero terem perdido espaço na BNCC acarretam mais do que consequências no currículo, abrem precedentes para que lutas sociais sejam oprimidas sem consequência.

Tabela 4: Palavras chaves pesquisadas nos PNLD's 2017, 2020, 2023

PNLD	Mulher	Gênero	Total
------	--------	--------	-------

2017	3	6	9
2020	3	3	6
2023	1	0	1

Fonte: org. da autora (2023).

Comparando as versões do PNLD 2017, 2020 e 2023, nota-se escrachadamente a perda de força com relação a discussões sociais e especificamente de gênero. No PNLD 2017, existe menções a: orientação sexual, homossexuais, diversidade sexual, sociedade não-sexista; sendo seis (6) menções ao gênero e três (3) a mulheres, todas essas menções abordadas positivamente. No PNLD 2020, observa-se menções a: sexualidade, orientação sexual, estar livre de estereótipo ou preconceito sexual, sendo três (3) menções ao gênero e três (3) menções à mulher, todas essas menções também sendo por um viés positivo. Quanto ao PNLD 2023, que foi consolidado no final de 2022 e ainda sem livros distribuídos por esse edital, não se menciona nenhuma vez gênero ou qualquer outros termos citados anteriormente, fazendo-se apenas uma (1) menção à mulher.

Os PNLDs 2017 e 2020 reforçam que serão excluídas obras que não atenderem aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, traçando alguns tópicos:

PNLD 2017 - 1. veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de **gênero**, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; (PNLD, 2017, p. 42)

PNLD 2020 - a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico- racial, de **gênero**, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

d. Promover positivamente a imagem da **mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a **mulher** (PNLD, 2020, p.39).

No PNLD 2023, não fica claro se as obras que não seguirem os princípios definidos seriam excluídas; além disso, quando faz uma única menção à mulher, traz uma abordagem generalista de promoção positiva da imagem, colocando a imagem de homens e mulheres juntas, não mencionando o combate à violência contra a mulher, como previsto na LDB:

2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e **mulheres**, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis (PNLD, 2023, p. 43).

Ao trocar um parágrafo inteiro dedicado à promoção positiva da imagem da mulher por um parágrafo em que se fala sobre a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, tira-se o destaque e a importância de se discutir questões de gênero apropriadamente, insinuando-se que a imagem de homens já não é promovida positivamente o suficiente em nossa sociedade. Outra mudança perceptiva entre os editais de 2020 e 2023 é a retirada do destaque de outras lutas sociais, juntando todas as questões sociais em um único parágrafo, sendo que antes eram separadas por parágrafos individuais, como questão social, de afrodescendentes, afro-brasileira, quilombola, povos indígenas, diversidade cultural social, econômica etc.

Suprimiu-se o destaque desses pontos e exaltou-se abordagens de um discurso comum entre os conservadores, como promover valores cívicos, como respeito ao patriotismo, respeito aos mais velhos, valorizar a família, promover a imagem do Brasil. Ao pensar em valorizar o Brasil, a família, valores cívicos, etc., à primeira impressão pode não aparentar negativa; no entanto, o cuidado deve ser tomado quando esses termos genéricos e de ordem nacionalista substituem pautas sociais importantes e específicas, como de gênero e raça. Além de ser por meio de discursos de nacionalismo e civismo que a ditadura militar uma vez já influenciou na educação.

Com o intuito de se perceber com mais clareza as diferenças entre as edições do PNLD, trago a mesma categoria de princípios éticos que se esperam das obras:

Figura 54: PNLD 2023

2.3. As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, devendo:

- 2.3.1. Respeitar todos os brasileiros.
- 2.3.2. Respeitar a liberdade de consciência, a liberdade religiosa e a liberdade política dos alunos e de suas famílias, observado o caráter laico do Estado e o respeito ao sentimento religioso.
- 2.3.3. Respeitar os fundamentos, os objetivos e os direitos e garantias fundamentais trazidos pela Constituição Federal, bem como os princípios e disposições específicas referentes à temática da Educação presentes em sua Seção I, Capítulo III, Título VIII.
- 2.3.4. Reconhecer e valorizar o direito à educação dos alunos como principal função dos materiais fornecidos por meio do PNLD e da instituição escolar e da atuação profissional dos docentes, gestores e demais funcionários.
- 2.3.5. Reconhecer e valorizar as contribuições dos membros das famílias, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes atores para o sucesso escolar dos alunos.
- 2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e **mulheres**, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis.
- 2.3.7. Promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos;
- 2.3.8. Promover valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade;
- 2.3.9. Promover o respeito aos mais velhos, em especial aos pais, aos professores e aos cuidadores, bem como aos colegas e demais pessoas do convívio social do estudante;
- 2.3.10. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras, evidenciando a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil e suas regiões;
- 2.3.11. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países;
- 2.3.12. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças.
- 2.3.13. Promover a educação e cultura em direitos humanos, considerando os direitos de crianças e adolescentes, o Estatuto da Pessoa Idosa e o Estatuto da Pessoa com Deficiência; e
- 2.3.14. Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000;
- 2.3.15. Abster-se de vieses político-partidários e ideológicos;
- 2.3.16. Estar livre de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem;
- 2.3.17. Estar isenta de qualquer forma de promoção da violência ou da violação de direitos humanos;
- 2.3.18. Promover a pluralidade de concepções e opiniões, conforme preceituado pela BNCC.

Fonte: BRASIL, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2023.

Figura 55: PNLD 2020

2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

A obra deve:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;
- f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;
- g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países;
- h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças.
- i. Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000;

Fonte: BRASIL, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2020.

Figura 56: PNLD 2017

2.1.2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

Serão excluídas do PNLD 2017 as obras que:

1. veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
2. fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
3. utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Fonte: BRASIL, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2017.

Cavalcanti (2019) traz uma discussão sobre o nascimento cultural e a apropriação da criança dos sistemas semióticos criados pelo ser humano, como a linguagem.

Pino (2005) coloca que o nascimento cultural se dá quando as crianças se apropriam dos sistemas semióticos criados pelo homem, principalmente a linguagem; sendo que sua inserção no mundo da cultura passa por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro. No caso do ensino, pode-se entender essa dupla mediação como mediação cognitiva e mediação didática, respectivamente.

Nessa linha, o homem é considerado um ser complexo e constituído em sua relação com o meio (realidade objetiva, contexto natural e social); dessa relação, que é dialética, contraditória, mediada "semioticamente", resulta sua forma de ser, de agir, de conhecer. O desenvolvimento das funções superiores, que são propriamente humanas, está associado, assim, às funções elementares, instintivas, biológicas. Entretanto, são funções distintas e não naturais, e seu desenvolvimento depende das relações estabelecidas entre o sujeito e o meio. Esse raciocínio é bastante relevante quando se tem em vista conhecer os processos que ocorrem na educação escolar, pois destaca o papel desse ambiente (professor, colegas, aulas, materiais escolares, atividades escolares) como mediador no desenvolvimento dessas funções, entre os quais estão os conceitos. (CAVALCANTI, 2019, p.153).

Considerando o resultado dos levantamentos e discussões, conclui-se que mulheres estão pouco e/ou más representadas. Esse fato é produtor de significados semióticos, fortalecendo e continuando os elementos sociais de desigualdade e invisibilidade feminina que tentamos superar. Assumindo que, mesmo com o esforço das(os) professoras(es) para o encaminhamento, há uma direção contrária a essa sociedade sexista; as semioticidades presentes nos livros didáticos fortalecem a naturalização de ideias de espaços femininos e masculinos, e continuam no cotidiano das(os) estudantes; logo, o esforço precisa ser maior e mais intencional.

A subversão do ordenamento de gênero nos livros didáticos de Geografia como prática cultural e pedagógica é de extrema complexidade; questões de gênero vêm sofrendo ataques constantes na sociedade e nos campos educacionais; o medo daqueles no poder, de ter seu poder esvaído pela igualdade, faz com que a luta por direitos sociais básicos seja muito mais feroz. O poder é estrutural, e a educação e os livros didáticos seguem uma série de estruturas criadas por aqueles no poder.

Existe esforços que são simples e que poderiam ser de importante impacto para a representação feminina nos livros didáticos de Geografia, como a obrigação da representação feminina, seja quantitativamente igual a da masculina, ou seja, de 50% de imagens femininas e 50% masculina, possibilitando assim uma maior possibilidade para diferentes tipos de representação de mulheres e espaços por elas ocupados. Existir uma linguagem neutra nos livros didáticos seria outra maneira de se caminhar para uma igualdade sem a necessidade de grandes esforços das editoras, trazendo assim a luz a possibilidade das crianças nas escolas de entenderem que mulheres e homens fazem parte da ciência Geográfica.

Como se percebe, os livros didáticos analisados podem ser interpretados como inadequados para a aprovação do edital do PNLD 2020, portanto uma análise mais cautelosa e efetiva sobre a qualidade do cumprimento dos critérios dispostos no Edital, se faz importante.

Para a tentativa de uma subversão, esforços precisam estar presentes em todos os níveis de atuação da educação, dentro das salas de aula, nas discussões acadêmicas, na pressão quanto às regulamentações dos documentos educacionais. Cabe a nós encontrarmos brechas para a discussão de pautas sociais e de gênero dentro do ensino de Geografia. Na Figura 10, selecionei alguns objetos de conhecimento e habilidades presentes na BNCC, nas quais entendo como inseparável a tentativa de desenvolver tais habilidades e conhecimentos geográficos sem a utilização de gênero como lente de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos(as) alunos(as) dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”) (LOURO, 2014, p. 68).

Ponderando sobre essa afirmação, cabe ressaltar que questões sociais são produto e produtoras de si mesmas. Portanto, a problematização constante precisa ser parte do nosso cotidiano, tanto da informação, linguagem, teoria que a nós chega, quanto da reflexão sobre o que nós mesmos refletimos ou produzimos.

Ao pensar uma educação geográfica feminista e igualitária, enxergo a oportunidade de dar chances a estudantes de perceberem e se enxergarem na ciência, na Geografia, nos espaços, territórios, paisagens e lugares, utilizando o livro didático de Geografia como a ferramenta para alcançar esse fim.

Essa pesquisa tinha como objetivo a compreensão das diversas formas de representação das mulheres nos livros didáticos de Geografia e documentos curriculares. A partir dessa busca, acredito ter encontrado o diferencial dessa dissertação ao conseguir identificar e entender toda e qualquer abordagem de gênero em todas as etapas que envolvem a educação geográfica formal, chegando até os livros didáticos.

Encontrou-se questões de gênero que ainda possuem um grande caminho a percorrer e que mesmo que tenhamos vitórias, estas podem não ser permanentes, pois a luta social se mostra esse cabo de guerra com lados de poderes desiguais, mas de forças acirradas.

A partir desta pesquisa, consegue-se perceber o quanto a igualdade de gênero ainda se encontra em uma realidade distante e utópica, ao refletir sobre como os documentos curriculares educacionais e livros didáticos de Geografia carregam questões de gênero, se torna claro que as intenções não são de uma busca por uma discussão profunda ou quiçá de qualquer discussão de assuntos relacionados a mulheres.

Ao encontrar que palavras como “gênero, feminino, sexo, mulher” são constantemente reduzidas a um ponto de não se encontrar nenhuma menção ao gênero, como no edital do PNL 2023, essas palavras se tornam cheias de tabus, são proibidas e extintas, pois palavras possuem poder e poder está no subconsciente, ao sufocar cada vez mais nossas palavras de afirmação,

nossas palavras de descrição de um fator social, o poder de um movimento de mulheres é ameaçado, o que tende a refletir em outras esferas além do ensino geográfico.

Questões de gênero são lidas como ideias de uma ideologia de gênero e aqui estamos novamente nessa caça as bruxas que nunca se cessou, se tornando, em tempos, apenas mais discreta e articulada, atuando na tentativa constante de convencer nós mulheres que estamos em tempos modernos, de paz e liberdade. Paralelamente enquanto morremos de violências ou de alma em nossas jornadas múltiplas e incansáveis, de ser forte e ser mãe e ser pesquisadora e também amante, mas sendo crítica, no entanto não a ponto de se tornar uma “bruxa louca descontrolada”, como somos caracterizadas a cada vez que reagimos, mesmo que discretamente, às opressões cotidianas.

No corpo dos livros didáticos analisados a ausência do poder feminino só não é visível a aqueles de tão acostumados com a ausência, qualquer presença é excesso. Nota-se que no texto o que se encontra são apenas menções a mulheres, o que se faz suficiente para avaliadores dos Editais que são vagos e pouco rigorosos, afinal uma menção já é alguma coisa, o que essa menção pode carregar não necessariamente importa aos olhos de quem não quer ver.

As imagens dentro dos livros didáticos parecem ser como as menções, existem. O que carregam? cabe a sua interpretação. Coloquemos apenas 18% de imagens masculinas, nas quais representem homens apenas em poucos espaços, com maioria de apenas um perfil étnico, só na construção civil e como pais de família, acredito que rapidamente o fato seria notado por muitos(as) e logo discutido e resolvido, o que é entendível ao analisar que essa não é a realidade de representações que nos acostumaram. Já que essa é a realidade que nos é imposta, nosso olhar, nosso pensamento e ações precisam ser de minúcia e cautela.

A presença feminina nos documentos curriculares analisados existe, porém muito menor do que o ideal ou o esperado. A mulher na Geografia, dentro dos documentos curriculares, apesar de ser de grande relevância para uma análise e ensino geográfico de qualidade e integrador, ainda parece possuir grandes desafios para que a essa lente de gênero seja uma lente que a Geografia utilize para a leitura das relações nos espaços e do entendimento do cotidiano de estudantes.

Ao adotar o gênero como uma lente de interpretação geográfica do mundo, percebe-se que a prática do ensino de Geografia é mais eficaz a partir da consciência dos seus meios e fins. A função social que a Geografia e a Geografia Escolar exercem é, sem dúvida, de extrema relevância na nossa sociedade atual, pois a interpretação da realidade das(os) estudantes e cidadãos é essencial para o entendimento de seus lugares no mundo. Parte-se, assim, para a

compreensão de maior profundidade, das diversas relações de lugares, espaços, territórios e paisagens.

Nos livros didáticos de Geografia, pode-se perceber que as representações dos espaços destinados a mulheres eram restritas quase que na totalidade a papéis de menor relevância social, criando-se assim uma problemática de potencial bastante prejudicial a futuras gerações, ao perceber que esses são os espaços femininos que serão naturalizados por estudantes.

O levantamento de dados e informações mostra, portanto, que a mulher no ensino e na Geografia é sistematicamente invisibilizada; por isso, assumir a luta feminista com mais vigor em todos os nossos espaços, pensamentos e ações, esforçando-se para as leituras em que fazemos da Geografia seja por um viés feminista, faz-se essencial. Finalizo com a reflexão de Marie Shear (1986) “O feminismo é a ideia radical que sustenta que mulheres são pessoas”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria A. Martins. **Livros didáticos e currículos em geografia: uma história a ser contada.** In: TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BERNARDELLI, Marília Alcântara. **A construção da feminilidade na imagem fixa da mulher em Livros Didáticos.** 2015.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Apresentação da seção Em foco: História, produção e memória do livro didático.** Educação e Pesquisa, set./dez. 2004, v.30, n.3, p.471-473. CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiania: C&A Alfa Comunicações, 2009.
- BOBBIO, Noberto: **Dicionário de Política.** Brasília: Editora UnB, 1998.
- BOLLMANN, M. e AGUIAR, L. **LDB: projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** KÜHNER, Maria Helena (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2005.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CARDOSO, L. e MELO, R. **Construção do critério gênero no programa nacional do livro didático (2006-2020)** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 63-83, jan./mar. 2021.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2005.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. 2004 conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes

CORRÊA, G. S.; MEIRELES, M. M de • **Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas**. Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo [e-book] / Organizadores: Ivaine Maria Tonini et al. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da discriminação Racial relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Espaço do currículo**. v. 3, n. 2, p. 578-590, set. 2010 / mar. 2011.

DOSSIÊ FEMINICÍDIO. **POR QUE AS TAXAS BRASILEIRAS SÃO ALARMANTES?**. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/qual-a-dimensao-do-problema-no-brasil/>. Acesso em: 9 jul. 2023.

FERNANDES, F. **A Contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários**. Ática: São Paulo, 1995.

FOLTER, Regiane. Igualdade salarial entre homens e mulheres: o que diz a legislação brasileira? **politize.com**, 2021. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/igualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres/>> Acesso em: 05/05/2022.

FONSECA, T. **Livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades**. In: anais do simpósio nacional da associação nacional de história, 20., 1999, florianópolis. *Anais [...]*. São paulo: humanitas. 1999. P. 203-212.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do*
GIROTTI, Eduardo. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL. Geo UERJ, v. 0, n. 30, p. 419–439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **O Mito da Neutralidade Científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia e Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase manual de usuário). Brasília, n. 69, jan./mar. P.3 – 9, 1996

LOPES, Alice Casimiro. Teoria pós-crítica, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**. n. 39, p. 07-23. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho. Belo Horizonte: Autêntica, 96p., 2004._____.
 “Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação”. In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis/SC. Vol. 9, n. 2, p. 541-553, 2002._____.
 “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero”. In: ProjetoHistória. São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACEDO, E. e RANNIERY, T. **Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MARTÍNEZ, Ana S., MOYA, Juana R. e MUNOZ, M. Mujeres, **Espacto y Sociedad** - Hacia una Geografía del Género. Madrid: Síntesis, 1995.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso. **Proposições**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.118-136, 2006.

MELLO, Karine. **Com pouca representatividade política, mulheres ainda buscam direitos**. [S. l.], 9 mar. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-03/com-pouca-representatividade-politica-mulheres-ainda-buscam-direitos>. Acesso em: 20 set. 2021.

MORAIS, J. M. Gênero na geografia escolar: uma proposição para o ensino com as

MOREIRA, Ruy. (org.). **Geografia, teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982, 236p.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. (Trad. Ana Venite Fuzatto). São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Sintra, Portugal: Europa-América, 1996.

MULHER360. **MM360 explica os termos gaslighting, mansplaining, maninterrupting e bropropriating**. [S. l.], 18 nov. 2016. Disponível em: <https://movimentomulher360.com.br/mm360-explica-os-terminos-gaslighting-mansplaining-bropriating-e-maninterrupting/>. Acesso em: 20 set. 2021.

NASCIMENTO, M. L. CHIARADIA, Cristiana de França. **A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida**. Journal of education, vol. 5, issue 01, Sisyphus. 2017, pp. 101 – 116.

PARAÍSO, Marlucy. **Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”**. In: PARAÍSO, Marlucy;

CALDEIRA, Maria C. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 185.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017.

REYNOLDS, Matt. **Machine learning reveals lack of female screen time in top films**. Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/2123926-machine-learning-reveals-lack-of-female-screen-time-in-top-films/#ixzz76BcjjUTZ>. Acesso em: 9 set. 2021.

SANTOS, M. e SILVA, J. S **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, jan./jun. 2021, p.55-88.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Edusp, 2008.

SARMENTO, João. “As inescapáveis geografias do corpo: mobilidade, escala e lugar”. In: AZEVEDO, Ana Francisca de; PIMENTA, José Ramiro; SARMENTO, João (org.). **Geografias do corpo: ensaios de Geografia Cultural**. Porto, Figueirinhas, p. 261-282, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Sociedade**, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, T. T. 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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

TONINI, I. M. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2002.

VELEDA DA SILVA, Susana Maria; **Geografia e Gênero/Geografia Feminista - O que é isso?** Boletim Gaúcho de Geografia, 1998.