

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA LUÍZA LUCAS DOS SANTOS**

**O PAPEL DA MULHER E A MULHER NO PAPEL: UM RECORTE SOBRE OS  
LIVROS DIDÁTICOS DO CAMPO**

**CÁCERES-MT**

**2020**

**MARIA LUÍZA LUCAS DOS SANTOS**

**O PAPEL DA MULHER E A MULHER NO PAPEL: UM RECORTE SOBRE OS  
LIVROS DIDÁTICOS DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Odimar João Peripolli

**CÁCERES-MT**

**2020**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

|       |  |
|-------|--|
| S237o | <p>SANTOS, Maria Luíza Lucas dos.<br/>O Papel da Mulher e a Mulher no PapelUm Recorte Sobre os Livros Didáticos do Campo / Maria Luíza Lucas dos Santos – Cáceres, 2020.<br/>111 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso<br/>(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.<br/>Orientador: Dr. Odimar João Peripolli</p> <p>1. Livro Didático do Campo. 2. Mulher. 3. Representação. 4. Gênero e Identidade. 5. Pnld. I. Maria Luíza Lucas dos Santos.<br/>II. O Papel da Mulher e a Mulher no Papel: Um Recorte Sobre os Livros Didáticos do Campo.</p> <p>CDU 37.014.5:316.3-055.2</p> |
|-------|--|



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO**



**ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE  
MESTRADO**

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas, realizou-se na sala de Mestrado em Linguística a banca de Apresentação Pública de dissertação de mestrado da aluna Maria Luiza Lucas dos Santos intitulada: **"O Papel da Mulher e a Mulher no Papel: Um Recorte Sobre os Livros Didáticos do Campo"**. A Banca Examinadora foi constituída pelo Prof. Dr Odimar J. Peripolli (Orientador); pela Prof.ª Dr.ª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (Avaliadora v. a qual participou por videoconferência) e pela Prof.ª Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Avaliadora Interna). Após apresentação da discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado Aprovado, devendo a mestranda proceder às adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, Prof. Dr. Odimar J. Peripolli e pelos demais membros da Banca Examinadora.

**Observações da Banca Examinadora:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Odimar J. Peripolli**

Orientador

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

**Prof.ª Dr.ª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva**

Avaliadora Externa

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

**Prof.ª Dr.ª Maritza Maciel Castrillon Maldonado**

Avaliadora Interna

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

*Ao meu anjo da guarda.*

## ***AGRADECIMENTOS***

Gosto muito da frase do escritor Airton Ortiz que diz: “somos resultado dos livros que lemos, das viagens que fazemos e das pessoas que amamos”. Eu realmente acredito nisso. Acredito que este trabalho só é o que é hoje pelas experiências que já vivi. De modo que, gostaria de começar agradecendo a todas as pessoas que eu amo e que me ajudaram, de alguma forma estar aqui, com essa dissertação finalizada.

Assim, agradeço aos meus pais por todo o amor e sabedoria que puderam me oferecer ao longo da vida, Ari e Marluce, amo vocês. Agradeço também aos meus irmãos e tudo que pude aprender com eles ao longo dos anos de convivência, sem vocês minha vida não teria me proporcionado tantas experiências diferentes e muitas vezes inesquecíveis. Agradeço ao meu irmão Tiago, pelas vivências que pude compartilhar quando te visitei na China e os desdobramentos que isso proporcionou. Agradeço à Aninha pelos ensinamentos, e principalmente por ter me dado o Davi, a Laura e o Henrique como sobrinhos, ao lado de um esposo dedicado que é o Luis. Agradeço ao Gustavo, pelas longas conversas que pudemos compartilhar e pelas viagens que fizemos. Ao Danilo, por ser meu padrinho de casamento, por ter me apoiado quando precisei e por ter feito a Catarina e o meu Bê, com uma companheira maravilhosa que é a Raquel. Ao Felipe, por me ajudar a perceber que somos capazes de mudar ao longo da vida, e que depois da tristeza, a alegria pode reinar em forma de um baby chamado João Pedro, sobrinho lindo que você e a incrível Ju fizeram. Agradeço ao João, meu eterno neném, que me ensinou a dar e receber carinho.

Agradeço agora ao meu amor, companheiro, amigo e marido Luiz, por tudo e por sempre estar comigo nessa viagem e aventura que é a nossa vida. Obrigada por me proporcionar que minha família se tornasse ainda maior por meio da sua. Assim agradeço à Mari e ao Flávio por sempre estarem dispostos a nos ajudar e por terem feito a Paola e me apresentado à Letícia. Agradeço a Isa pelas longas discussões onde planejamos várias revoluções, e ao Diego por ter entrado na família e cuidado dela. Agradeço à minha sogrinha Fernanda pelo amor e por muitas vezes ser meu chão. Agradeço ao sogrinho Márcio e à Nina por todo o apoio e alegria que encontrei convivendo com vocês.

Agradeço às minhas amigas de Brasília: Thaís, Fernanda e Amanda por sempre me apoiarem nas minhas muitas mudanças e acreditarem nos meus sonhos. Amo vocês!

Agradeço a todos os meus amigos do Maranhão que me apoiaram nessa aventura do mestrado, principalmente os do IFMA e da UEMA.

Agradeço aos amigos que fiz em Cáceres: Iasmin e Alexandre, vocês são um casal incrível que pude conversar sobre as loucuras do mundo. Agradeço às minhas duas amoras do mestrado Rosilene e Eliziane, sem vocês o mestrado não teria sido a mesma coisa, muito obrigada pelos incentivos, estudos, broncas e amor.

Agradeço também ao Peripolli, meu orientador, que não desistiu de mim e me fez acreditar na qualidade do meu trabalho. Agradeço a professora Maritza por toda paciência que teve comigo no grupo de estudo e por me permitir conhecer coisas novas. Agradeço também à professora Dra. Elenita por participar da minha banca de mestrado e me ajudar com pertinentes recomendações.

Agradeço às professoras da escola Limoeiro pelas conversas e pelo encontro. Com vocês pude trazerem “alma” para este trabalho.

Agradeço aos livros que eu li: Beauvoir, Louro, Foucault, Hall, Deleuze, Guatarri, Caldart, Molina, Marx, sem esses queridos autores e autoras, essa dissertação seria impossível.

Por fim, agradeço às viagens que fiz e que me ajudaram a mudar meu olhar sobre mim e sobre o outro.

*Como mulher eu não possuo país.  
Como mulher, meu país é o mundo todo.*  
(Virginia Woolf)

*Sou fera, sou bicho, sou anjo e sou mulher,  
sou minha mãe e minha filha,  
minha irmã, minha menina.  
Mas sou minha, só minha e não de quem quiser!  
Sou Deus, tua deusa, meu amor.  
Baby, baby, baby, baby.  
O que fazes por sonhar?  
É o mundo que virá pra ti e para mim.*  
(Renato Russo)

## RESUMO

Nesta dissertação analiso o modo que as “mulheres” são representadas nos livros do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático do Campo (PNLD Campo), do triênio 2016, 2017 e 2018, pertencentes à coleção: “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” da editora FTD, distribuídos de forma gratuita na Escola do Campo Limoeiro, da rede pública de ensino do município de Cáceres, Mato Grosso. Sendo assim, a questão de minha pesquisa se centraliza em: como as pessoas sociabilizadas como “mulheres” são representadas nos livros didáticos da coleção Novo Girassol? Outras problematizações apresentadas são: o que essas mulheres fazem? Quantas são? Qual a importância delas? Em quais raças elas são representadas? Como as professoras que trabalham com esses artefatos reagem as estas representações? Para pensar a cerca desses questionamentos, recorri às pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. Além disso, utilizo para pensar possibilidades outras para os livros didáticos o conceito de rizoma e de linha de fuga, propostos por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Assim, para respaldar essa discussão teórica e metodológica me apoio também em outros autores e autoras como: Michael Foucault, Stuart Hall, Tomaz Tadeu Silva, Maritza Maldonado, Guacira Louro, Simone de Beauvoir, Elenita Silva, Roseli Caldart, Mônica Molina, Odimar Peripolli, entre outros, buscando com isso trabalhar conceitos relacionados à gênero, representação, livro didático e educação no/do campo. Assim, trabalhos como este se justificam em um ambiente político, social, cultural em que se encontra atualmente o Brasil, pois independentemente das leis e das autoridades brasileiras negarem o debate sobre os temas de gêneros e educação do/no campo, estes são temas presentes no cotidiano das escolas localizadas nas zonas rurais e debatê-los é uma demanda permanente e necessária.

**Palavras-Chave:** *livro didático do campo; mulher; representação; gênero e identidade; PNLD.*

## ABSTRACT

In this dissertation I analyze the way that “women” are represented in the books of the National Program for Textbooks and Didactic Material of the Field (PNLD Campo), from the triennium 2016, 2017 and 2018, which belongs to the collection: “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” by FTD publisher, distributed free of charge at Escola do Campo Limoeiro, a public school system in the city of Cáceres, Mato Grosso. Therefore, the question of my research is centered on: how are people socialized as “women” represented in the textbooks of the Novo Girassol collection? Other problematizations presented are: what do these women do? How many are they? How important are they? In which races are they represented? How do teachers who work with these materials react to these representations? By thinking about these questions, I resorted to bibliographical, documentary and field research. Besides that, I utilize to thinking about other possibilities than the didactic books the concept of rhizome and scape line, proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari. Therefore, to support this theoretical and methodological discussion I rely on authors such as: Deleuze, Guattari, Michael Foucault, Judith Butler, Guacira Louro, John Scott, Elenita Silva, Stuart Hall, Tomaz Tadeu Silva, Maritza Maldonado, Caldart, Mollina, Odimar Peripolli, among others, seeking to work with concepts related to gender, representation, textbook and education in / from the field. Thus, works like this are justified in a political, social, cultural environment in which Brazil is currently situated, because regardless of the laws and Brazilian authorities deny the debate on gender and education issues in the field, these are present themes in the daily life of schools located in rural areas and discussing them is a permanent and necessary demand.

**Keywords:** *Didactic textbook of the field; woman; textbook; gender and identity; PNLD.*

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PCN–Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD –Programa Nacional do Livro Didáticoe do Material Didático

PNLD Campo –Programa Nacional do Livro Didático do Campo

PRONERA–Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Representação da quantidade de imagens de homens e mulheres na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                                      | 51 |
| Quadro 2 -Fotografia ou pinturas de pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                                | 53 |
| Quadro 3 -Textos contendo curiosidades sobre pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                       | 54 |
| Quadro 4 -Textos contendo sugestão de livros para leitura complementar no quadro: Dica de Leitura, presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo----- | 56 |
| Quadro 5 - Quantidade de autores ou autoras de textos literários, científicos ou informativos presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----     | 57 |
| Quadro 6 - Quantidade de Mulheres brancas, pretas ou pardas, indígenas e amarelas presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                 | 59 |
| Quadro 7 - Representação das principais atividades que os homens desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                                | 62 |
| Quadro 8 - Representação das principais atividades que as mulheres desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                              | 64 |
| Quadro 9 - Algumas categorias apresentadas por Marcuschi para transcrições de textos --  | 83 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1- Percentual da quantidade de imagens de homens e mulheres na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----  | 52 |
| Gráfico 2- Percentual de fotografia ou pinturas de pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                                  | 53 |
| Gráfico 3- Percentual de textos contendo curiosidades sobre pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo-----                          | 54 |
| Gráfico 4- Porcentagem de textos contendo sugestão de livros para leitura complementar no quadro: Dica de Leitura, presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo ----- | 56 |
| Gráfico 5- Porcentagem da quantidade de autores ou autoras de textos literários, científicos ou informativos presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo-----        | 57 |
| Gráfico 6- Porcentagem de Mulheres brancas, pretas ou pardas, indígenas e amarelas presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo -----                                 | 60 |
| Gráfico 7- Porcentagem da representação das principais atividades que os homens desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo-----                                   | 62 |
| Gráfico 8- Porcentagem da representação das principais atividades que as mulheres desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo-----                                 | 65 |

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

|   |    |
|---|----|
| Fotografia 1 - Fotografia 1: Fachada da escola do Limoeiro -----          | 80 |
| Fotografia 2-Sala de aula da escola do Limoeiro -----                     | 81 |
| Fotografia 3- Sala dos professores/biblioteca da escola do Limoeiro ----- | 81 |
| Fotografia 4- Sala dos professores da escola do Limoeiro-----             | 82 |

## LISTA DE FIGURA

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Abecedário moral. -----  | 29 |
| Figura 2- Alguns livros da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo----- | 50 |
| Figura 3 - Mulher negra médica -----  | 69 |
| Figura 4- Menina jogando futebol-----   | 70 |
| Figura 5- Rainha Ginga (Guerreira)-----   | 71 |
| Figura 6- Representantes dos países presentes na Rio+20-----                      | 72 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>16</b>  |
| <b>2. ANTES DE QUALQUER COISA, o princípio</b> .....                     | <b>26</b>  |
| <b>2.1 História das mulheres no Brasil: da colônia à república</b> ..... | <b>28</b>  |
| <b>2.2 Mulher, feminismo e gênero</b> .....                              | <b>36</b>  |
| <b>3. OS LIVROS DIDÁTICOSE SUAS POSSIBILIDADES</b> .....                 | <b>42</b>  |
| <b>3.1 Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo</b> .....       | <b>48</b>  |
| <b>3.2 Imagens: margens para a representação</b> .....                   | <b>68</b>  |
| <b>4. O ENCONTRO COM O OUTRO</b> .....                                   | <b>74</b>  |
| <b>4.1 A trajetória: da cidade ao campo</b> .....                        | <b>76</b>  |
| <b>4.2 Entrevistas: narrativas que emergem.</b> .....                    | <b>82</b>  |
| <b>5. CONCLUSÃO</b> .....  | <b>98</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....                                  | <b>102</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro.

(FOUCAULT, Michel)

Opto por escrever esta dissertação na primeira pessoa do singular, tendo por inspiração pesquisas que me *afetaram*<sup>1</sup>, justamente por serem escritas desta maneira. Compreendo, pois, como Foucault que o “sujeito que escreve deposita todos os signos de sua individualidade particular” (FOUCAULT, 2011, p. 269), e desta maneira, me mostro e faço aparecer o meu rosto junto ao outro. Quero deixar claro, que não foi uma posição fácil de tomar. Permitir que esse encontro do meu eu escritora com o outro, o que lê este trabalho, faz com que me coloque em um local que viabiliza possibilidades outras de leitura. Não me escondo atrás de um *sujeito indeterminado* ou de uma *terceira pessoa do plural*. Sou eu quem penso, quem lê, quem escreve, e por isso me assumo nessa pesquisa, permitindo assim, me encontrar com o leitor ou leitora, ao longo deste *acontecimento*<sup>2</sup>.

Para realizar este trabalho, acredito como Larrosa (2014, p.139) que “ler, escrever e pensar não podem acontecer separadamente. [...] E entre ler e escrever, às vezes acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de “pensar” seja a experiência desse “entre”. Começo então, essa dissertação pensando nos momentos em que tive que escrever, reescrever, ler, apagar, recontar este trabalho. Lágrimas, risos, sonhos, encontros, desencontros, aprendizagem, alegrias e potências me *afetaram* ao longo destes dois anos que me dediquei a pensar esta pesquisa.

Pensar sobre a mulher é o que me movimenta. Este *entre* a leitura e a escrita é o que me torna capaz de tomar posições perante os acontecimentos da vida, de modo que assumo que a minha pesquisa se insere na perspectiva dos chamados Estudos Feministas, um campo multidisciplinar de saberes que se desenvolveu nas ciências humanas e sociais a partir da década de 1970. De acordo com Louro:

As características deste campo de estudos, marcadamente político e contemporâneo, impedem-no de ser visto como um campo teórico estável e sólido. Seu caráter de instabilidade e constante construção, sua proposta de auto-questionamento e de subversão de paradigmas científicos não são, no entanto, negados pelas estudiosas e estudiosos feministas. Muito pelo contrário, tais características têm sido reivindicadas como fundamentais para a produção de uma teorização fértil (e

<sup>1</sup> Para Espinosa os *afectos* são as modificações de corpos a partir dos efeitos produzidos nas relações de um corpo sobre o outro (DELEUZE, 2002).

<sup>2</sup> De acordo com Deleuze (2003), os acontecimentos se efetuam em nós, nos esperam, nos aspiram e nos fazem sinal.

polêmica) e para a elaboração de distintas formas de intervenção social (LOURO, 2013, p.12).

Perante esse caráter instável e em constante construção que caracteriza os estudos feministas, me sinto como uma equilibrista que “Dança na corda bamba de sombrinha”<sup>3</sup>, percorrendo uma corda que transpassa várias correntes, teorias, autores e autoras, entendendo que em cada passo dessa linha, busco construir esta dissertação.

A temática feminista me perpassa desde meu nascimento. Sou mulher! Pelo menos identificada como mulher, atribuída ao gênero feminino logo após o nascimento. Porém o que é ser mulher? É possuir um útero? É possuir um (X) marcado na certidão de nascimento no quadrado que está escrito sexo feminino? É possuir cabelo grande e sempre usar saia e vestido? É ser a fêmea?

De acordo com Simone de Beauvoir, o que é ser mulher não pode ser respondido em uma frase, pois ser mulher está relacionado com a ideia construída social e culturalmente sobre a mulher. Neste sentido a autora aponta em seu livro “O segundo sexo” que a função fêmea não basta para definir a mulher, tampouco uma matriz, um ovário. A autora ainda vai além e coloca que “não é a natureza que define a mulher: esta é que se define retornando a natureza em sua afetividade” (2016, p. 67). Assim, a fêmea é uma mulher na medida em que se sente como tal, e que a consciência que a mulher adquire de si mesma não é definida unicamente pela sexualidade, antes, reflete uma situação que depende da estrutura econômica da sociedade em que ela está inserida, deste modo, o que é ser mulher está relacionado com cada época, em cada caso, sociedade e indivíduo que decidem de acordo com suas necessidades (BEAUVOIR, 2016).

Neste sentido, Louro coloca que:

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas — com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução — estão construindo gênero (LOURO, 2003, p. 35).

Desta maneira, quando cheguei ao mundo no final do século XX, meu sexo foi determinante para me marcar como mulher. “É uma menina!” – Felicitou meus pais o médico que realizou o parto – . E assim, carreguei comigo essa identidade ao longo dos anos, colhendo e aceitando tudo que com ela vinha. Saia, vestido, sapato, laço, cinta, meia-calça, diadema, tiara, presilha, sandália, sapatilha, tênis, bermuda, short, *capri*, *corsárie*, *cropt*, *top*,

<sup>3</sup> Trecho da música “O bêbado e a equilibrista” de João Bosco (1979), imortalizada na voz de Elis Regina. Nova Torque: WEA: 1979. Duração: 00:03:49.)

sutiã, calcinha, blusa, camiseta, regata, salto agulha, anabela, bota, cinto, “Grande demais!”, “Curto demais!”, virgindade, casamento, camisinha, anticoncepcional, “Não engravide!”, “Engravide logo! ”, humilhações, estupro, abuso... todos eles: psicológicos, físicos, sexuais. Todos reais, nem todos meus, mas todos me ferem a alma.

Cresci em um país marcado pelo machismo e pelo patriarcado. Quando criança não conhecia o significado destas palavras, mas sabia que os meninos eram considerados mais fortes, mais corajosos e podiam fazer muito mais coisas do que eu, mesmo eu me achando mais esperta do que muitos deles. Apenas quando já estava na minha juventude é que conheci a definição destas palavras. Compreendi de uma forma simples, que o machismo funciona como um sistema de *representações-dominação* que utiliza o argumento do sexo hierarquizado, dividido em polo dominante e polo dominado (SCOTT, 1989), e que o patriarcado é uma “formação social em que os homens detêm o poder” (DELPHY, 2009, p. 173). Os conceitos eram novos, porém já fazia tempo que pulsavam em minha vida. Aprendera, em diversas situações, que era o “homem” quem “tinha poder”, porém, como nos lembra Foucault (2018), o poder é microfísico, é microscópico e se encontra nas relações. Assim, para o filósofo, não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta.

Deste modo, concordo com Louro, ao entender que

Foucault desorganiza as concepções convencionais — que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder — e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, "capilarmente", se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como "uma estratégia"; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se "apropria". Mais preocupado com os efeitos do poder, Foucault diz que seria importante que se percebesse esses efeitos como estando vinculados "a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos (LOURO, 2003, p. 38).

Só a partir da minha graduação em Biblioteconomia na Universidade de Brasília, e dos encontros e afetos que ela me proporcionou, é que pude perceber melhor o que acontecia comigo enquanto socializada como mulher e assim, se tornou impossível não trabalhar com essa temática na pós-graduação. Neste sentido, meu pensamento se encontra com a poetisa Florbela Espanca, em seu poema Impossível:

Disseram-me hoje, assim, ao ver-me triste:  
 “Parece Sexta-Feira de Paixão.  
 Sempre a cismar, cismar de olhos no chão,  
 Sempre a pensar na dor que não existe ...  
 O que é que tem?! Tão nova e sempre triste!  
 Faça por estar contente! Pois então?! ...”  
 Quando se sofre, o que se diz é vão ...  
 Meu coração, tudo, calado, ouviste ...  
 Os meus males ninguém mos adivinha ...  
 A minha Dor não fala, anda sozinha ...  
 Dissesse ela o que sente! Ai quem me dera! ...

Os males de Anta toda a gente os sabe!  
 Os meus ... ninguém ... A minha Dor não cabe  
 Nos cem milhões de versos que eu fizera! ...  
 (ESPANCA, 1919, p. 35).

Essa dor que me acompanha vem do fato de eu ter nascido em um país onde uma mulher é morta a cada duas horas e estuprada a cada 11 minutos, deixando o Brasil com a 5ª maior taxa de feminicídio do mundo, de acordo com Waiselfisz (2015), autor do Mapa da Violência 2015 e com uma taxa alarmante de estupro, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2016). Além disso, de acordo com a Organização Não Governamental (ONG) Transgender Europe (2019), o Brasil é o país que mais mata travestis, transexuais e transgêneros, evidenciando assim, que o país enfrenta grandes problemas relacionados à violência contra a mulher, seja ela cisgênero<sup>4</sup> ou não.

Como mulher feminista, busco a igualdade de gênero na sociedade, e luto por ela por meio da educação. Neste sentido, meus sentimentos se misturam ao de Louro, que afirma:

se hoje me reconheço como uma estudiosa feminista, tenho convicção de que esta identidade foi sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas, ao longo de vários anos. Tal identidade (que continua se fazendo e se transformando) também é um resultado aberto e provisório. Encontros e desencontros que tive, questões e desafios que me foram feitos ou que eu própria me fiz constituem minha história (LOURO. 2003, p.7).

Desta maneira, busco, com minha pesquisa, problematizar a representação das mulheres nos livros didáticos do campo. Neste sentido, entendo a área da Educação como local de saber relacionado às mais variadas formas de conhecimento. Entendo que os currículos devam promover o respeito às identidades e diferenças encontradas nas escolas, mesmo que grupos conservadores tentem silenciar esses discursos.

Como resultado, independente das leis e das autoridades brasileiras negarem o debate sobre os temas de gêneros e da sexualidade, promovendo como, por exemplo, a retirada da expressão “identidade de gênero” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a divulgação de campanhas que promovem a abstinência sexual, ao invés da educação sexual, estas são vivências presentes no cotidiano das escolas e debatê-los é uma demanda permanente dos e das estudantes, justificando-se deste modo, a importância de estudos dentro desta temática.

---

<sup>4</sup> Para Jaqueline Gomes de Jesus (2012), de maneira geral, cisgênero designa as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído a partir de seu nascimento, mas que não as definiriam como identidades essencializadas. Transgênero, então, segundo a autora, seria justamente quem foge dessa linearidade imposta pelo determinismo biológico entre identidade de gênero e genitália. Em suma, toda e qualquer pessoa que transcende as normas consagradas de gênero: as pessoas travestis, transexuais e transgêneros, entre outras. Por isso, tanto um quanto outro indicam as experiências de identificações de gênero como quaisquer outras.

Como resultado, Soares, Paiva e Nolasco-Silva (2017) acreditam que o movimento denominado “Escola sem partido”<sup>5</sup> deve ser combatido, visto que são inúmeras as fotos e cartazes depreciativos contra todo o trabalho que vem sendo desenvolvido nos cotidianos das escolas para combater o preconceito. Os autores afirmam que o movimento vale-se do termo “Ideologia de Gênero” para desqualificar a discussão de gênero nas escolas, dizendo que é uma ideologia antifamília. Entendem as discussões de gênero como uma tentativa de transformar as crianças em gays, lésbicas e trans. Quando, na verdade, discutir gênero tem a ver com combater preconceito, homofobia, lesbofobia, transfobia etc.

Neste sentido, Suely Rolnik aponta que

A inesperada aliança das forças neoliberais conservadores que tem a ver com o fato de ambas compartilharem uma mesma moral e o mesmo modelo de identificação subjetiva: o inconsciente colonial-capitalístico. Daí que os alvos da nova “perseguição neoliberal às bruxas” sejam os coletivos feministas, homossexuais, transexuais, indígenas ou negros, que encarnam no imaginário conservador a possibilidade de uma autêntica transformação micropolítica. Se desenha que a paisagem que Guattari e Deleuze haviam costurado como uma terrível em sólida Encarnação do "fascismo democrático". Essa é a condição na qual nos encontramos e na qual temos que imaginar coletivamente novas formas de resistir (ROLNIK, 2018, p.13).

Assim, me ligo a Soares, Paiva e Nolasco-Silva (2017), quando entendem que os currículos praticados nas escolas funcionam como redes, entrelaçando os *saberes-fazer* criados nos múltiplos contextos em que vivemos, entre eles estão, afirmam os autores, as teorias educacionais, as políticas públicas, os usos das mídias, os dogmas religiosos, a experiência comunitária, a fruição das artes, a experiência com os movimentos sociais e as potências e os prazeres dos corpos, sendo inadmissível que não se perceba a importância deles como instrumentos de poder capazes de promover possibilidades outras nas escolas, abrindo-as à diversidade.

Perante demandas tão atuais, escolho como artefato da minha pesquisa os livros didáticos. A palavra artefato vem do latim *arte factu* e significa “feito com arte”. Para problematizar um pouco mais o significado da palavra artefato, apresento uma conceituação proposta por Costa (2000, p.258) para dizer que “artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados estamos em relação com um artefato cultural”. De modo que, todo artefato é um objeto cultural, pois se encontra relacionado com práticas, pessoas e locais de determinada

<sup>5</sup> De acordo com Severo, Gonçalves e Estrada (2019, p. 2), os proponentes do Escola sem partido “caracterizam-se pela defesa de pautas reacionárias, em especial no que se refere aos temas sobre diversidade, à perseguição de partidos de esquerda, centrando-se em especial na pauta de gênero, demonizando propostas que buscam trazer à escola o papel da tolerância e diversidade, tratando-as como propaganda LGBT ou kit gay nos materiais de combate à homofobia, transfobia e lesbofobia, e criando, ademais, uma narrativa de que os (as) professores (as) são doutrinadores”.

cultura, por isso a importância de analisá-los como forma de entender uma identidade cultural específica.

Assim, compreendo a relevância de examinar os livros didáticos distribuídos de forma gratuita, nas mais diversas escolas públicas do país, pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) e suas variantes. Além disso, levo em conta a influência que os livros didáticos desenvolvem na construção do conhecimento, podendo influenciar, de maneira significativa, a formação das crianças sobre gênero e sexualidade, tanto de uma maneira positiva, quanto de uma maneira negativa, e por isso a necessidade de pesquisá-los. Assim, por ter estudado toda a minha vida em escola pública, e como atualmente trabalho como servidora pública em uma biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, percebo a fundamental importância que o PNLD possui dentro da Educação Básica, pois é o Programa que distribui os principais livros que estudantes de escolas públicas têm contato ao longo da vida.

Dentro deste contexto, escolho uma escola do campo localizada no município de Cáceres, Mato Grosso, estado com a terceira maior taxa de assassinatos de mulheres no país<sup>6</sup>. A escola, que fica na mesma cidade onde realizo o meu mestrado, é resultante de lutas e conquista de assentados do movimento da Reforma Agrária, é movimentada por professoras que residem no campo e que utilizaram o livro da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”, distribuído pelo governo entre 2016 e 2018, pelo PNLD Campo, modalidade do PNLD voltado para as escolas localizadas nas zonas rurais.

O PNLD Campo teve sua institucionalização no ano de 2013, fruto de luta de movimentos sociais, e representou o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do/no campo, sendo esta definida por Caldart (2002) como uma educação que permite que o povo seja educado *no* lugar onde vive e *do* seu lugar e com sua participação. Assim, o PNLD Campo produziu até 2018 materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplavam as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional, de raça e etnia do campo, ampliando, desta maneira, o acesso a livros didáticos que possibilitassem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas (MEC, 2014). Devido ao contexto de retrocessos que temos vivenciado no Brasil nos últimos anos, o Programa foi interrompido em fevereiro de 2018 impossibilitando dessa maneira que,

---

<sup>6</sup> Dados relacionados ao ano de 2017, segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-piores-estados-para-ser-mulher-no-brasil/>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

professores, professoras, alunos e alunas do campo, tivessem acesso à uma educação diferenciada e específica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Mas, porque trabalhar com a educação do campo? Por mais que sejam assuntos diversos, os estudos de gênero e a educação do campo, estes temas se encontram no campo da luta, principalmente a que se refere à aquisição de direitos. Desprezados por discursos dominantes por muito tempo, estas duas áreas avançaram nas últimas décadas, devido, principalmente, às mudanças profundas que a sociedade brasileira passou, sobretudo após a redemocratização do país.

Tive contato com o campo desde minha infância até a juventude, pois meu pai possuía uma pequena propriedade rural, onde passávamos os finais de semanas e férias escolares. Assim, o campo afetou-me, no sentido que potencializou meu olhar na forma de perceber e viver a vida. Como resultado, minhas recordações infantis na área rural me remetem a uma vida simples - não no sentido de pobreza e miséria, mas no sentido em que o capitalismo não conseguiu obrigá-los a viver de uma forma tão competitiva, onde as trocas e as ajudas mútuas ainda resistiam às relações de trocas por dinheiro-, capaz de formar em mim a necessidade de preservação da natureza e das pequenas e grandes comunidades do campo, que são capazes de conservá-lo e valorizá-lo, em detrimento do agronegócio, genocida sócio-cultural-físico do campo.

Neste sentido, Zourabichvili coloca que:

[...]esse afeto que nos deixa paradoxalmente sem afeto, desafetados, desarmados diante das situações elementares, impotentes em face da universal ascensão dos *clichês*, constitui uma emergência positiva, no sentido menos moral da palavra a emergência de alguma coisa que não existia antes e que induz uma nova imagem do pensamento certamente o pensamento contemporâneo da testemunha de uma ruptura que demanda avaliação. Mas, justamente, devemos perguntar: "o que se passou"? (ZOURABICHVILI, 2016. p. 49).

Por me permitir ser afetada, mesmo que impotente perante tantos *clichês*<sup>7</sup>, pude me aproximar, ao longo da pesquisa, com a educação do/no campo, que envolve o livro didático do campo, escolhido como *artefato* do meu estudo.

Assim, por meio de entrevistas, visitas, risadas, apuros, viagens, comidas, quadros, carteiras, giz, janela, panela, quintal, ônibus, estrada, os encontros me proporcionaram um *afeto* pelo meu tema, fazendo com que as temáticas de minha pesquisa se entrelaçassem.

---

<sup>7</sup> Deleuze (2007, p.32) apresenta o conceito de clichê da seguinte maneira: “Nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, nós percebemos dela sempre menos, nós percebemos apenas o que nós estamos interessados em perceber, ou antes o que nós temos interesse em perceber em razão de nossos interesses econômicos, de nossas crenças ideológicas, de nossas exigências psicológicas. Nós só percebemos, pois, ordinariamente, clichês”.

Como resultado desse encontro das minhas temáticas, e partindo do pressuposto que “mulher” não é uma categoria estável, homogênea ou universal, essa dissertação tem por objetivo compreender como as pessoas sociabilizadas como “mulheres” são representadas nos livros didáticos da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”.

Sendo assim, a questão de minha pesquisa se centraliza em: como as pessoas sociabilizadas como “mulheres” são representadas nos livros didáticos da coleção Novo Girassol? Outras problematizações apresentadas são: o que essas mulheres fazem? Quantas são? Qual a importância delas? Em quais raças elas são representadas? Como as professoras que trabalham com esses materiais reagem a estas representações? Essas questões são apresentadas no sentido de colaborar para um entendimento mais aprofundado, tornando-se, deste modo, desdobramentos da primeira pergunta.

Para pensar a cerca desses questionamentos, recorri a pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, buscando, como afirma Leal (2011), metodologias de pesquisa técnico-científica que buscam uma investigação mais poética, móvel e flexível não por isso menos rigorosa e consistente. Para a autora, este tipo de pesquisa poética, móvel e flexível é uma atitude impertinente que tenta romper com os esquemas interpretativos que julgam saber tudo a respeito de um assunto e dos modos de alcançá-lo, propor diferentes possibilidades de ler, dizer e escutar. Selecionar aquilo que é significativo para a produção de novos dizeres. Daí a necessidade de traçar caminhos investigativos no interior de uma linguagem para além de um conhecimento estritamente técnico e linear.

Desta maneira, como forma de entender as articulações históricas que envolvem a questão da mulher, trabalho na segunda seção da dissertação a *arqueologia e a genealogia dos saberes e dos poderes*, como modo de análise crítica e política, proposto por Foucault. Em vista disso, apresento que a *arqueologia* trata-se de “procedimentos de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados” (VEIGA-NETO, 2014, p. 45), e a partir disso, compreender *como* (a partir da arqueologia) e *por que* (a partir da genealogia) os discursos sobre a mulher foram constituídos perpassando, para isso, brevemente a história das mulheres no Brasil, e questões relacionadas ao feminismo, gênero e identidade, utilizando também para isso, autores e autoras como Beauvoir (2016), Louro (2003, 2008), Saffioti (2013) e Foucault (1979, 2008, 2018).

Na terceira seção utilizo o conceito de *rizoma* apresentado por Deleuze e Guattari da seguinte maneira:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um dos seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes,

inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (Deleuze; Guattari, 2011, p. 31).

Assim, associo ao livro didático o conceito de *rizoma*, buscando deste modo, mostrar as metamorfoses e possibilidades outras que o livro didático do campo é capaz. Em seguida, apresento um pequeno histórico sobre o livro didático no Brasil e os caminhos entre o PNLD e o PNLD Campo, perpassando nesta parte conceitos relacionados à educação no/do campo, por isso utilizo autores e autoras como Caldart (2002) e Molina (2011).

Já no segundo tópico da seção, trabalho inicialmente o conceito de representação proposto por Hall (2016), onde o autor aponta que a representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos. Desta maneira, é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos, ou seja, como representamos, que damos significado a elas. Além disso, apresento os dados quantitativos e qualitativos de minha análise sobre os livros didáticos da coleção Novo Girassol.

Por fim, no terceiro tópico trago imagens de mulheres que diferem do padrão de gênero imposto pela sociedade heteronormativa<sup>8</sup>, trabalhando com o conceito de linhas de fuga proposto por Deleuze, onde o fazer fugir, não é obrigatoriamente fugir dos outros, mas “fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (Deleuze; Parnet, 1998, p.47).

Na quarta seção, utilizo a proposta de *narrativa* exposta por Walter Benjamin (1993) que afirma que quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto para narrar os encontros que a visita à escola me proporcionaram, quanto para apresentar as narrativas das professoras entrevistadas.

Além disso, recorro ao conceito de *conversa* proposto por Deleuze, ao considerar a conversa como potência, como *acontecimento*, como composição, como *devir*<sup>9</sup>. O autor coloca que:

[...] Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre

<sup>8</sup> Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, [...] com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001, p. 19).

<sup>9</sup> De acordo com Silva (2010, p. 106), “A noção de devir em Gilles Deleuze e Félix Guattari (Mil Platôs, vol. 2, 1995) não tem relação com um curso em evolução, progresso ou desenvolvimento. Devir estaria relacionado aos signos de uma involução. A involução é, portanto, coextensiva ao devir, já que se apresenta percorrendo séries heterogêneas: “o devir é involutivo, a involução é criadora (...) involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, entre os termos postos em jogo, e sob relações assinaláveis”.

uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo. É assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-parelela, núpcias, sempre <fora> e <entre>. Uma conversa sempre seria precisamente isso (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 17).

As *conversas* entre mim e as professoras, entre mim e a pesquisa, me compõem e permitem estabelecer uma relação potencializada com o meu devir-pesquisadora, fazendo da vontade de potência, invenção de outros jeitos de ser. Assim apresento ao longo do texto, as *conversas*, algumas pensadas previamente e outras como efeitos dos *encontros* que tive, além de análises feitas a partir das práticas discursivas emitidas pelas professoras entrevistadas. Para isso, utilizo autores e autoras como Deleuze (1998) Foucault (2012), Beauvoir (2016), Louro (2003), Saffioti (2013), Tomas Tadeu Silva (2012), Maldonado (2012), Elenita Silva (2010), Peripolli (2008) entre outros.

Na última parte apresento as considerações finais, momento em que apresento os comentários relativos às minhas inquietações, e busco compreender como esses autores e autoras me ajudaram na construção de uma análise das representações das “mulheres” presentes nos livros didáticos e nas falas das professoras entrevistadas.

Por fim, faço minhas as palavras de Suely Rolnik:

Que o leitor, ou melhor, x leitxr, encontre nas palavras destes ensaios algumas ressonâncias dos afetos das forças do presente em seu próprio corpo. E que tais ressonâncias lhe sirvam de companhia para desatar os nós que estes afetos lhe produzem em sua garganta, deixando germinar palavras que digam nuances, aqui não alcançadas, dos embriões de futuro que se anunciam para além do sufoco (ROLNIK, 2018, p. 27).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> A utilização de x no local da vogal designadora de gênero têm sua origem ligada à uma linguagem inclusiva que busca não identificar a quem a palavra se refere, colocando deste modo, todos os receptores como aptos a receber aquela mensagem. Neste sentido, Beauvoir (2016, p. 9) aponta que “o homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos”, demonstrando deste modo o machismo presente na linguagem. Muitas pessoas usam “X” ou “@”, pois acreditam que esses caracteres abarcam um grande espectro de variedades, porém na prática, a troca da vogal prejudica a leitura de pessoas com dislexia e de pessoas cegas que utilizam leitores digitais de texto, visto que, estes aparelhos não conseguem “entender e traduzir” o que está escrito. Entendo a importância deste debate e compreendo, junto com Foucault (2011), que a palavra escrita está inserida em uma rede de capilaridades de poderes, e por isso opto por utilizar o feminino e o masculino em minha pesquisa, como exemplo: alunos e alunas.

## 2. ANTES DE QUALQUER COISA, O PRINCÍPIO

Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher.

(PITÁGORAS).

Desde o princípio, o ser humano busca um princípio. De onde viemos? É uma pergunta que ultrapassa gerações. Da Filosofia à Ciência, da religião aos mitos, muitos são os discursos que emergiram e chegaram até nós ao longo dos séculos. Discursos estes, que muitas vezes têm a missão de nos apresentar uma suposta verdade sobre as coisas, sobre a origem de tudo ou sobre o princípio. Portanto, dou início a esta dissertação com dois mitos: o de Pandora e o de Eva.

Na mitologia grega o mito de Pandora descreve como surgiu a primeira mulher. O mito começa quando Zeus, ao tentar se vingar de Prometeu, por este ter roubado o fogo do Olimpo, decide criar Pandora - uma mulher repleta de dotes e beleza, todos oferecidos pelos deuses - com intenção de oferecê-la a ele. No entanto, Prometeu recusa Pandora, por suspeitar da oferta e por se amedrontar com a perfeição da mulher, oferecendo-a a seu irmão, Epimeteu, que a aceita em casamento.

Com o casamento, os deuses enviam uma caixa de presente aos noivos, porém Prometeu adverte a seu irmão para que não a abra, pois, seu conteúdo poderia ser muito perigoso. Ouvindo a seu irmão, Epimeteu manteve a caixa em segurança, cercada por duas gralhas, que muito assustavam à bela Pandora.

Utilizando sua beleza, Pandora convence Epimeteu a se livrar das gralhas que lhe causavam medo, dando espaço para que sua curiosidade quanto ao conteúdo da caixa aumentasse cada vez mais. Então, quando Epimeteu adormece, Pandora não consegue conter sua curiosidade e abre a caixa proibida para espiar o seu conteúdo, libertando várias doenças, sentimentos e desgraças que atormentariam a existência dos seres humanos no mundo para sempre.

Além desse mito, as religiões cristãs também possuem uma história para explicar a origem do ser humano: Adão e Eva foram o primeiro homem e a primeira mulher criados por Deus. Deus cria Adão do barro e Eva de um pedaço da costela de Adão e os coloca para que vivam no Jardim do Éden, um local de grande abundância de frutos.

Deus permite a eles que comam de todas as árvores do jardim, exceto da árvore do conhecimento do bem e mal. No entanto, uma serpente convence Eva a comer o fruto da árvore proibida. E, além de comer do fruto, Eva também o dá para Adão. Ao comerem a fruta

proibida, Adão e Eva passam a ter conhecimento adicional sobre as coisas, mas também têm noções negativas e destrutivas, como o mal e a vergonha.

Deus, percebendo a mudança de comportamento do casal, escuta de Adão a desculpa de que a culpa foi da mulher que lhe deu o fruto proibido. Então, o grande criador amaldiçoa a mulher com as dores do parto e obriga o homem a trabalhar para se sustentar, expulsando a Eva e Adão do jardim do Éden, condenando a humanidade inteira a viver fora do paraíso.

Em ambos os mitos a mulher é a culpada pelas tragédias que afligem os homens. Além disso, esses mitos exploram a construção da identidade feminina como sendo marcada pela sensualidade e o poder de dissimulação, já que ambas enganam os maridos e trazem sofrimentos ao resto dos povos.

Neste sentido Beauvoir apresenta que

Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à Terra. As religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio: buscaram argumentos nas lendas de Eva, de Pandora, puseram a filosofia e a teologia a serviço de seus desígnios (Beauvoir, 2016, p.19).

Assim, Woodward (2012, p.10) aponta que os “homens tendem a construir posições-de-sujeitos para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência”. O posicionamento adotado pela autora defende que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social, além de salientar que a luta para afirmar as diferentes identidades tem causado consequências reais, como nos casos das histórias contadas: a culpabilização e a inferiorização da mulher ao longo dos séculos.

As mulheres são muito mais livres do que pensam ser e precisam entender e aprender a estabelecer melhor o seu papel. Muitas vezes as mulheres têm como “verdades absolutas” e “evidências concretas” temas que foram fabricados em algum momento particular da história e não ousam destituí-los ou criticá-los. Nesse sentido Foucault afirma:

... não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...) os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT. 2018, p. 96).

O filósofo Jacques Derrida (2001) discutiu sobre a necessidade de se romper com a lógica que parece apontar para um lugar natural e fixo para as coisas. E, seguindo a mesma linha de raciocínio, penso que, para a categoria do gênero a “teoria da desconstrução” faz

perceber que a oposição é construída, levando-nos à necessidade de buscar os processos e as condições que estabeleceram a polaridade e a hierarquia nela implícita. Logo, defendo a importância dos estudos de gênero e sexualidade dentro das instituições escolares, por entender como Silva que:

a escola sempre foi lugar de mobilização do Eros, erotismo, desejo e prazer e o Estado atua sobre os corpos, as sexualidades e o gênero por meio de políticas de formação, políticas curriculares, programas e ações diversas, tais como a produção e avaliação de materiais didáticos e paradidáticos, produções midiáticas, formulação de processos educativos. Tais defesas se assentam tanto na aceção de ser a escola espaço privilegiado para controle e disciplinamento dos corpos, sexualidades e gênero, quanto na aceção de ser esta instituição espaço de encontro dos sujeitos humanos, portanto, numa ou noutra aceção, a escola lida com os corpos e suas expressões e experimentações (SILVA. 2014, p. 27).

Deste modo, o discurso sobre a mulher perante a sociedade é muitas vezes apresentado de forma desigual, com os fatores negativos pendendo mais sobre o feminino do que o masculino. Portanto, para entender a influência do machismo e do patriarcalismo nos livros didáticos do campo, me proponho por meio de uma *arqueologia e genealogia do saber e do poder* proposta por Foucault, entender um pouco da história das mulheres no Brasil.

Assim, a arqueologia, busca definir segundo Foucault:

[...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto (FOUCAULT, 2008, p. 157).

Por outro lado, a genealogia, funciona como instrumento capaz de compreender que “atrás das coisas, há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. (FOUCAULT, 1979, p.18).

## **2.1 HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL: DA COLÔNIA À REPÚBLICA**

Durante o período colonial, o Brasil possuía uma economia baseada nos grandes latifúndios e na utilização de mão-de-obra escrava, fatores que contribuíram para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal e machista, caracterizada pela autoridade superior dos donos de propriedades em relação às mulheres, aos escravos e indígenas.

Por esses fatores, o estilo medieval e europeu de cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, feita por uma minoria

dominante, quase exclusivamente de homens brancos, que acreditava e defendia ser desnecessária a existência de pessoas letradas na colônia, antes era melhor que houvesse uma massa iletrada e submissa. Sendo assim, apenas uma educação humanística, voltada para o espiritual foi inserida à época (RIBEIRO, 1993).

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores para a Igreja Católica. Por conseguinte, a catequese assegurou a conversão da população indígena e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins e mais tarde estendeu-se aos filhos e a algumas filhas dos colonos. Por outro lado, o ensino médio era totalmente voltado para a classe dominante, excluindo-se, além dos indígenas, as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. Já a educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos homens dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais homens estudariam na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra (RIBEIRO, 1993).

Saffioti (2013) afirma que a atuação dos jesuítas sobre a mulher foi negativa, por não lhe oferecer nenhum instrumento de libertação, mas sim ensinar-lhe a submeter-se à Igreja e ao marido, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural, que possuía como filosofia a negação dos prazeres terrenos em benefício do bem-estar na vida *post-mortem*.

Neste período a mulher era considerada um ser inferior, fazendo parte do “*imbecilitus sexus*”, ou sexo imbecil, uma característica a qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais (RIBEIRO, 2000). A autora afirma que era muito comum a utilização de versinhos, tanto pelos portugueses como pelos brasileiros, que diziam coisas como: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”.

Além disso, existia também, um abecedário moral, obra do escritor português Gonçalo Fernandes Trancoso (1585), que continha em cada letra o padrão de comportamento feminino socialmente desejado, que fora difundido na época, dedicado as poucas mulheres que pretendiam aprender a ler.

Figura 1: Abecedário moral.

| <b>Abecedário moral (1585)</b>  |                                     |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| A = amiga da sua casa           | J = jeitosa (habilitosa)            |
| B = benquista da vizinhança     | L = leal                            |
| C = caridosa para com os pobres | M = mansa                           |
| D = devota da virgem            | N = nobre                           |
| E = entendida no seu ofício     | O = ordeira                         |
| F = firme na fé                 | P = prudente                        |
| G = guardadeira de sua fazenda  | Q = quieta                          |
| H = humilde                     | R = regrada                         |
| I = inimiga do mexerico         | S = sezuda                          |
|                                 | T = trabalhadeira                   |
|                                 | U = unida à família, útil ao marido |
|                                 | V = virtuosa                        |
|                                 | X = xã (simples)                    |
|                                 | Z = zelosa da honra                 |

Fonte: A história da educação feminina. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br>

Assim, a construção de uma sociedade patriarcal, contribuiu diretamente para o apagamento histórico, social e cultural que a mulher brasileira foi inserida. De modo que, Beauvoir (2016, p. 315) coloca que “se a História revela-nos tão pequeno número de gênios femininos é porque a sociedade as priva de qualquer meio de expressão”, demonstrando deste modo, as repressões que mulheres enfrentaram ao longo dos séculos.

Como resultado, aponta Foucault. “se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 2018, p.11). Isto é, as mulheres que ousaram ser algo além do que era ditado para seu papel de mulher, as mulheres que transgrediam deliberadamente as regras, normas, tratados, leis, foram seriamente perseguidas e discriminadas na sociedade brasileira colonial, mas marcaram posição. Exemplo disso pode-se citar a perseguição que as mulheres sofriam por meio da caça às bruxas imposta pela Santa Inquisição, que tinha por objetivo condenar os hereges, ou seja, todos aqueles que adotavam ou sustentavam ideias, opiniões, doutrinas contrárias às admitidas pela Igreja.

No Brasil, um Tribunal da Inquisição nunca foi formado, porém as visitas dos inquisidores portugueses foram responsáveis pela condenação de algumas mulheres como Ana Roiz, Felipa de Souza, Paula de Sequeira e Luzia Pinto, cujas histórias citarei agora.

Ana Roiz nasceu em Portugal no século XVI e ao vir para o Brasil, onde instalou-se em Pernambuco, casou-se com Heitor Antunes, dono de um pequeno engenho de açúcar, de descendência judia, chamado no Brasil de cristão-novo. Quando ela tinha 80 anos de idade, recebeu a visita do Santo Ofício, que a condenou por praticar o judaísmo, juntamente com todos os seus seis filhos, que foram condenados à fogueira.

Ana foi condenada porque não comia o peixe cação e isto era considerado uma atitude supersticiosa. Ao ser questionada sobre outros pontos, confessou ainda que, quando seu marido morreu, derramou água dos potes, mas que fizera essas coisas, sem saber que eram coisas de judia porque quem lhe ensinou foi sua comadre, cristã-velha, Inês Roiz. Outra atitude condenada da senhora era abençoar seus netos com a própria mão, e apesar de dizer que não sabia que esta atitude ia de encontro à Santa Fé e desculpar-se por ela, foi condenada à fogueira e queimada viva aos 91 anos de idade, em praça pública, em Lisboa, com toda a sua família (BITTENCOURT, 1946 apud SCHUMAHAR, 2000).

Felipa de Souza, nascida em 1556 em Tavira-Algarve, partiu do império português, vindo para o Brasil anos depois, foi condenada pela Inquisição por lesbianismo. Era costureira e viúva de um pedreiro, sendo casada pela segunda vez com um padeiro, com quem vivia em

Salvador, além disso, era alfabetizada, fato extraordinário numa época em que era comum entre as mulheres, não saber ler nem escrever. De acordo com seu processo no Tribunal do Santo Ofício, tinha 35 anos quando foi denunciada por práticas nefandas e presa em 1591, onde confessou inúmeros casos com pessoas do mesmo sexo.

Seu processo foi volumoso e envolveu mais de seis mulheres, pelas quais Felipa confessou sentir “grande amor e afeição carnal”. Com cartas, presentes e outros expedientes, Felipa procurava aproximar-se das mulheres por quem se sentia atraída. Usava de estratégias como fingir-se de doente, fazendo o marido levantar-se da cama para dar lugar a sua suposta enfermeira, com quem se deitaria. Também iniciava encontros amorosos durante a missa ou trocava abraços e beijos com sua vizinha por cima do muro.

Foi severamente punida pela Inquisição em 24 de janeiro de 1592, foi retirada da Casa da Inquisição, no Terreiro de Jesus, sendo levada até a Mesa Inquisitorial na Igreja da Sé, na Bahia. Descalça, vestindo uma túnica branca e com uma vela na mão, ouviu sua sentença e teve como pena o açoite público e o degredo para sempre da capitania. Recebeu, ainda, penitências espirituais. O fato de não ter utilizado instrumento durante suas relações sexuais aparece na sentença como circunstância atenuante, o que indica que a pena poderia ter sido mais rigorosa (BELINNI, 1989).

O terceiro caso é o de Paula de Sequeira. Nascida em Lisboa, Portugal, por volta de 1551, morava em Salvador, Bahia, e pertencia à elite colonial, pois seu marido era o contador da Fazenda d’El Rei. Seu nome entrou pela primeira vez nos autos da Inquisição por uma denúncia do padre Baltasar de Miranda, que a acusou de possuir livros proibidos. Um desses livros teria sido Diana, do escritor espanhol Jorge de Monte Mayor, romance pastoril de 1559, relatando o amor entre duas moças, classificado de “desonesto” pelo Index, lista de publicações vetadas à leitura pela Reforma católica do século XVI. Teria sido a própria Paula quem, dias depois de ser denunciada pela posse dos livros, resolveu procurar o Santo Ofício e confessar seu caso de amor com Felipa de Souza.

As transgressões com que se envolveu lhe valeram seis dias de prisão, duas aparições públicas como ré do Santo Ofício e o pagamento de alta quantia, além de penas espirituais e abjuração na casa do Inquisidor. Foi sentenciada, em setembro de 1591, a aparecer na missa de domingo com vela na mão e cumprir as penas espirituais pela posse de livros proibidos. Apesar disto, em janeiro de 1592, recebeu mandado de prisão pelas “culpas nefandas” por ela confessadas na primeira sessão do interrogatório de Felipa (BELINNI, 1989).

Já Luzia Pinto foi condenada pela Inquisição por feitiçaria. Ela nasceu em Angola, na Ilha de Miguel da Graça. Negra forra, morava na vila de Sabará (MG) e quando tinha 51 anos,

foi denunciada ao Tribunal do Santo Ofício e enviada prisioneira para Portugal, sob as acusações de feitiçaria e de pacto com o demônio. Foi submetida, no dia 21 de junho de 1744, ao Auto de Fé, cerimônia pública marcada por um longo ritual, no Largo do Rocio, em Lisboa, na qual os condenados permaneciam perfilados e expostos ao achincalhe de populares. Eram obrigados a segurar um círio aceso de mais de um metro, à medida que a cerimônia ia se desenrolando, gotas ardentes de cera queimavam suas mãos. Luzia Pinto foi submetida a esse ritual e recebeu por sentença o encarceramento por quatro anos, ficando ainda proibida em definitivo de retornar à vila de Sabará (VARNHAGEN, F. A 1844 apud SCHUMACHER, 2000).

Com este panorama, nota-se que mulheres foram condenadas por não se adequarem ao ideário de mulher cristalizado na sociedade vigente, pois como as suas atribuições deveriam ser cristãs, analfabetas, heterossexuais e do lar. As mulheres que saíram do padrão social da época foram severamente punidas pelos detentores de poder: os homens-heterossexuais-cristãos, que viam como ameaça ao *status quo* mulheres que exerciam e resistiam em sua crença, sua liberdade e sua sexualidade, ou àquelas que eles pensavam que faziam alguma dessas coisas, sendo necessária apenas a palavra do homem para a condenação de uma mulher, como o caso de Ana Roiz, que mesmo negando as atividades foi queimada viva em uma fogueira.

Explica-nos Foucault que:

...se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente (FOUCAULT. 2018, p.9).

Neste sentido, Louro aponta que:

No contexto desse referencial teórico, fica extremamente problemático aceitar que um pólo tem o poder — estavelmente — e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência) (LOURO, 2003, p. 38).

Assim, era necessário que novas possibilidades desencadeassem mudanças reais na vida das mulheres brasileiras. Uma dessas mudanças foi a Reforma Pombalina, realizada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777) que trouxe um pequeno avanço em relação à educação das mulheres, ao menos

formalmente, pois ao permitir que a metodologia eclesiástica dos jesuítas fosse substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica, a reforma educacional possibilitou um menor domínio da Igreja sobre a educação, abrindo espaço para novas formas de pensar. Por outro lado, a expulsão dos jesuítas do país fez com que a educação brasileira entrasse em colapso, visto que a falta de professoras e professores qualificados não permitiu que as aulas régias fossem ofertadas com qualidade para a população, mesmo a parte pertencente às elites.

Neste cenário de mudanças, a vinda da família real Portuguesa para o Brasil em 1808 permite, de forma mais concreta, que as mulheres burguesas, sejam elas da elite ou das famílias em ascensão econômica, comecem a desfrutar de certo acesso à educação. Em relação a esta questão, Saffioti (2013) afirma que a partir da chegada da corte, começam a surgir alguns colégios particulares para moças na capital Rio de Janeiro. Porém, para a autora, essa denominação não corresponde àquilo que modernamente se entende por colégio. Tratavam-se de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas. Ainda assim, afirma a autora, essas senhoras foram responsáveis por ampliar, mesmo que pouco, o acanhado horizonte intelectual das mulheres brasileiras.

Com esses pequenos avanços no campo da educação brasileira, o século XIX tornou-se um século importante, principalmente para as mulheres burguesas que questionaram seu papel de apenas personagem e buscaram ser autoras de suas próprias histórias. Segundo Lygia Telles (2006), enfrentando várias dificuldades por serem definidas nos textos masculinos como ninharias, nulidades, sonho e devaneio, elas tiveram que propor alternativas à autoridade que as aprisionavam.

Exemplo desse tipo de escrita pode-se citar o poema “Meu Anjo”, do poeta ultrarromântico Álvares de Azevedo:

Meu anjo tem o encanto, a maravilha  
 Da espontânea canção dos passarinhos;  
 Tem os seios tão alvos, tão macios  
 Como o pêlo sedoso dos arminhos.  
 Triste de noite na janela a vejo  
 E de seus lábios o gemido escuto  
 É leve a criatura vaporosa  
 Como a frouxa fumaça de um charuto.  
 Parece até que sobre a fronte angélica  
 Um anjo lhe depôs coroa e nimbo...  
 Formosa a vejo assim entre meus sonhos  
 Mais bela no vapor do meu cachimbo.  
 Como o vinho espanhol, um beijo dela  
 Entorna ao sangue a luz do paraíso.  
 Dá morte num desdém, num beijo vida,  
 E celestes desmaios num sorriso!  
 Mas quis a minha sina que seu peito

Não batesse por mim nem um minuto,  
E que ela fosse leviana e bela  
Como a leve fumaça de um charuto!  
(AZEVEDO, 1996, p. 93).

Assim, essas mulheres começaram a escrever bastante, desde jornais, revistas, livros a “cadernos-goiabada” - este último se refere aos cadernos onde mulheres escreviam pensamentos, coisas do cotidiano, receitas e estados da alma, diários que perdiam o sentido depois do casamento, pois escrever não era coisa para mulher casada. Lygia Telles (2006) vê nestes cadernos um marco das primeiras arremetidas da mulher brasileira na carreira de letras, “ofício de homem”, naqueles tempos.

Com a independência e proclamação do Império Brasileiro em 1822, começa a se pensar novas perspectivas para o avanço e modernização do país. Como resultado, a Constituição de 1824 menciona que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, incluindo deste modo as mulheres, devendo os deputados eleitos apresentação, discussão e aprovação dos projetos relativos à educação do país.

Porém o projeto apresentado, via com diferença esses cidadãos. Enquanto aos meninos era assegurada a construção de escolas públicas em todas as cidades e vilas mais populosas, para meninas seriam criadas escolas apenas em locais que o presidente do conselho achasse necessário. Além disso, era negado às alunas o mesmo conteúdo dos alunos do sexo masculino, conforme pode ser constatado nos artigos 6º e 12º da Lei de 15 de outubro de 1827:

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instruccão da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º (BRASIL, 1827, p.71).

Stamatto (2002) afirma que a nossa primeira legislação específica sobre o ensino primário, após a independência, padronizou as escolas primárias no país, contemplando a discriminação da mulher. As meninas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais, e em compensação deveriam aprender as “artes do lar” e as “prezadas domésticas”.

Mesmo havendo legislação sobre o ensino escolar, a educação neste período, continuava excluindo uma grande parcela da população, já que os brancos livres pobres, os indígenas, os negros livres e escravos e a população mestiça, estavam ainda afastados da

escola. Brancos pobres raramente podiam frequentá-la pela falta de recursos para sustentar a mobilidade exigida pelo sistema de aulas avulsas ou para o pagamento dos professores, quando o Estado não o fornecia (SANTOS et al, 2013).

a educação escolar e a escola não foram pensadas para atender a todas as pessoas. Neste sentido na história da educação brasileira, meninas, negros, surdos/as/cegos/as, povos indígenas e pobres, entre outras pessoas, nem sempre tiveram acesso à educação escolar, aos seus conhecimentos e saberes. Por longo tempo, eles e elas ficaram à margem da educação escolar. Podemos afirmar que, na tradição da escola brasileira, o ingresso destes sujeitos foi, paulatinamente, alcançado por força da ação e luta de vários movimentos sociais e de intelectuais engajados (SILVA, 2014, p. 30).

Quanto às mulheres negras, essas sofreram diversos tipos de maus tratos, desde as viagens nos navios negreiros, onde sofriam abusos sexuais dos marinheiros, até os castigos no cotidiano das senzalas ou das casas-grandes. Ainda assim, essas mulheres encontraram, de acordo com França (2017), caminhos para a resistência, através da luta pelo fim da escravidão, a preservação de seus costumes africanos, mesmo que de forma clandestina, muitas vezes arriscando a própria vida para que meninas negras pudessem ter melhores condições de vida, mesmo com os limites apresentados, a resistência foi construída, como mais tarde a conquista do direito à instrução por parte da população negra.

Dentro deste contexto de transformações é importante citar a Revolução Francesa (1789-1799), que permitiu reverberações dentro de movimentos sociais no Brasil. Já que os direitos de liberdade, igualdade e fraternidade lideraram os princípios da declaração universal do homem, muitas pessoas viam nisso a possibilidade de conquistas de direitos, como o fim da escravidão, o respeito às mais diversas raças e a possibilidade de igualdade entre homens e mulheres.

Nesse período, destacou-se a figura de Nísia Floresta, pseudônimo adotado por Dionísia de Faria Rocha, autora do livro “Direito das mulheres e injustiça dos homens”, publicado em 1832. A autora buscava, com sua obra, defender a igualdade entre homens e mulheres, e o direito à educação feminina, ao afirmar que pretendia com seu livro...

fazer ver que meu sexo não é tão desprezível como os homens querem fazer crer, e que nós somos capazes de tanta grandeza de alma como os melhores desse sexo orgulhoso; e estou mesmo convencida que seria vantajoso para os dois sexos pensar dessa maneira. Essa verdade se prova pelas más consequências que resultam do erro contrário. Acreditando-nos incapazes de aperfeiçoar o nosso entendimento, os homens nos têm inteiramente privado de todas as vantagens da educação e, por este meio, têm contribuído tanto quanto lhes é possível a fazer-nos criaturas destituídas de senso, tais quais eles nos têm figurado. Assim, faltas de educação, somos entregues a todas as extravagâncias porque nos tornamos desprezíveis; temos atraído sobre nós seus maus tratamentos por faltas de que eles têm sido os autores, tirando-nos os meios de evitá-las (FLORESTA, 2010).

A obra, escrita quando autora tinha apenas 22 anos, lhe conferiu a atribuição de percussora do feminismo não somente no Brasil como também na América Latina. Sua obra teve grande repercussão no Brasil e foi fruto de uma tradução livre do famoso livro *Vindications for the rights of woman*, de 1792, da escritora inglesa Mary Wollstonecraft (ARAÚJO, 2010).

De acordo com Rodrigues (2002), o livro de Wollstonecraft representa o primeiro grande tratado do movimento feminista, pois baseando-se na doutrina liberal dos direitos dos homens, ela reivindicou esses mesmos direitos às mulheres. Para tanto, defendeu que as mulheres deveriam ser educadas como os homens, pois assim poderiam adquirir autonomia econômica e capacidade de participação política.

É nesse contexto, que o termo *feminismo* começa a ser usado no século XIX, a partir dos movimentos inglês e norte-americano de defesa do voto para mulheres e de outros direitos civis como o ensino superior, sendo este momento considerado a origem do Movimento Feminista (RODRIGUES, 2002).

Louro (2003) aponta que na virada do século XIX para o XX, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo, com seus objetivos mais imediatos ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média.

## **2.2 Mulher, feminismo e gênero**

Com a virada para o século XX a luta das mulheres começa a avançar de uma maneira muito intensa devido, principalmente, a uma presença cada vez maior de mulheres nos espaços públicos, denunciando a hegemonia masculina e contestando os papéis tradicionais de homens e de mulheres impostos pela sociedade.

Nesse período, as mulheres começam a organizar-se por objetivos comuns, pois “ao procurar nas instituições femininas os meios para atuar na política e na organização da sociedade, a mulher compreende e começa a ter real consciência de sua importância em todos os movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2015, p.44).

Reflexo dessas ações podemos citar a conquista do direito ao voto pelas mulheres brasileiras em 1932, além do direito de ingresso ao ensino superior e a criação de escolas de coeducação, onde meninos e meninas estudavam nas mesmas salas. Porém é necessário frisar

que o Código Eleitoral Brasileiro vigente em 1932 deixava claro que o direito ao voto era algo ainda restrito, uma vez que só votariam as mulheres casadas com a permissão do esposo, e as viúvas e solteiras se possuísem renda própria. Além disso, muitas mulheres, tanto do ensino superior, quanto das salas com coeducação, só podiam assistir aulas acompanhadas por governantas ou parentes, além de possuírem matérias diferentes como educação do lar.

É somente após o contexto das duas grandes guerras, quando muitas mulheres no ocidente já votavam e eram votadas, trabalhavam fora do ambiente doméstico e tinham acesso ao ensino superior, que o feminismo entra em sua “segunda onda”, estimulada principalmente pelos livros “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, em 1949, e “A mística feminina”, em 1963, de Betty Friedan. *O pessoal é político* é o lema dessa nova fase, em que feministas apontam que os problemas das mulheres não eram meramente pessoais, mas estavam dentro das relações de poder. (RODRIGUES, 2002).

Como resultado dessa nova fase, várias pesquisadoras começam a mergulhar no mundo científico e a defender que as diferenças principais entre homens e mulheres não estão relacionadas ao sexo biológico, mas sim às construções de identidades que estipulam papéis a serem representados por cada um dos sexos. Logo, militantes feministas participantes do mundo acadêmico começam a trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual com a paixão política (LOURO, 2003).

Para Louro (2003) é possível relacionar a questão feminista com o conceito foucaultiano, pois para ela:

O conceito foucaultiano de "biopoder", ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o "corpo-espécie" também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres. Nelas é possível identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferentes para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de "medidas de incentivo ao casamento e procriação". Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo — trata-se do "corpo-molar da população". As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc (LOURO, 2003, p. 41).

De acordo com Scott (1989), a palavra “gênero” aparece primeiramente entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. Isto é, as que estavam mais

preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos se centrava sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado.

a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

Sem mais amarras que estabeleciam o que definia o ser homem ou ser mulher, a categoria de gênero começa a se destacar, pois entende-se que o processo de construção do feminino e do masculino encontra-se na órbita da sociedade e da cultura. Deste modo, a frase de Simone de Beauvoir de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 9), constituiu-se em uma máxima dentro do movimento feminista.

A expressão causou impacto e ganhou o mundo. Mulheres das mais diferentes posições, militantes e estudiosas passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e de estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção. Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura (LOURO, 2008, p. 17).

Deste modo, Louro afirma que:

desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras... Uma das conseqüências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 2003, p. 16).

]|Dentro deste contexto em que homens e mulheres tentavam viver suas feminilidades e masculinidades de formas diversas, grupos começam a se organizar como forma de combater as opressões sofridas. Assim, principalmente a partir da década de 1960, jovens, estudantes,

negros, mulheres, LGBTQs, chamadas de minorias, passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Uma série de lutas, protagonizadas por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passaram a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia em tornar visíveis outros modos de vida, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões. Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si. Esses diferentes grupos, historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se autorepresentar (LOURO, 2008).

Em vista disso, começaram a surgir estudos que apontavam que as mulheres também eram diferentes umas das outras, sendo perpassadas por diversas outras identidades, às vezes conflitantes como etnia, classe, religião. Louro (2003) diz que estudiosos ligados aos estudos lésbicos, estudos de etnia e de raça contribuem particularmente para a teorização e práticas políticas e educativas atentas à diferença. Suas contribuições vêm representando uma importante oxigenação dos Estudos Feministas, implodindo suas características iniciais de uma construção teórica marcadamente conduzida por mulheres brancas, heterossexuais, urbanas e de classe média. Afirma a autora que essas discussões também representam desestabilização e exigem uma capacidade de contínuo questionamentos e problematizações.

Assim, a mulher passa, no final do século XX e início do século XXI, a não mais aceitar uma história que foi escrita por homens e para homens, e começa a lutar “contra o silêncio em relação à figura da mulher como ser atuante e participante da história” (RODRIGUES, 2002). Pois como afirma Beauvoir (2016, p. 17) “o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens”.

Como resultado começam a surgir estudos que questionam o papel da mulher nos mais variados artefatos, entre eles os livros didáticos. Neste sentido, por compreender a categoria “mulher” como um conceito vinculado a uma construção social e cultural, busco na presente pesquisa, analisar as pessoas sociabilizadas como “mulheres” nos livros didáticos do campo, pois me questiono se as contribuições das mulheres na sociedade estão sendo representadas de forma positivas dentro destes artefatos.

Estes questionamentos me acompanham há algum tempo, já que ao longo de minha jornada acadêmica, que começou aos seis anos de idade, poucas foram as mulheres que vi recebendo um papel de destaque dentro dos livros didáticos. Isso me fez pensar o porquê de não ter estudado nestes artefatos as histórias de Ana, Felipa, Paula e Luzia? Por que não

conheci Simone de Beauvoir e Guacira Louro durante meus longos anos na educação básica? Por que não escutei histórias sobre Margarida Maria Alves, sindicalista e defensora dos direitos dos trabalhadores do campo, que foi assassinada por sua militância? Também acrescento a esta lista, Dandara, mulher negra, esposa de Zumbi dos Palmares, que atuou na luta pela libertação de seres humanos escravizados no Brasil, além de Maria Quitéria de Jesus, que lutou pela independência do Brasil, no início do Século XIX?

Coloco isso como o mínimo, pois muitas são as mulheres brasileiras que merecem conhecimento e destaque. Assim me pergunto, será que as contribuições das mulheres ainda continuam marginalizadas?

Precisamos pensar possibilidades outras para estes artefatos, abrir rizomas e brechas nas linhas de fuga para que assim, possamos potencializar os conteúdos em sala de aula com temáticas que sejam capazes de afetar tanto alunos e alunas quanto professores e professoras.

Diante deste cenário, penso que a mulher é capaz de abrir rizomas por meio das resistências, das reinvenções. Mudando e (re)existindo, já não aceitando desempenhar apenas os papéis impostos pela sociedade. Como descendente da mulher queimada injustamente pela fogueira da Inquisição, essa nova mulher busca queimar os mapas, os caminhos traçados, dispostas a construir a sua própria estrada.

Neste sentido, apresento a música “Triste, louca ou má”, que representa essa nova mulher, que recusa a receita cultural e se reinventa.

Triste, louca ou má  
 Será qualificada  
 Ela quem recusar  
 Seguir receita tal  
 A receita cultural  
 Do marido, da família  
 Cuida, cuida da rotina  
 Só mesmo, rejeita  
 Bem conhecida receita  
 Quem não sem, dores  
 Aceita que tudo deve mudar  
 Que um homem não te define  
 Sua casa não te define  
 Sua carne não te define  
 Você é seu próprio lar  
 Ela desatinou  
 Desatou nós  
 Vai viver só  
 Eu não me vejo na palavra  
 Fêmea: Alvo de caça  
 Conformada vítima  
 Prefiro queimar o mapa  
 Traçar de novo a estrada  
 Ver cores nas cinzas  
 E a vida reinventar

E um homem não me define  
Minha casa não me define  
Minha carne não me define  
Eu sou meu próprio lar  
Ela desatinou (e um homem não me define)  
Desatou nós (minha casa não me define)  
Vai viver só (minha carne não me define)  
Eu estou meu próprio lar  
(JULIANA STRASSACAPA. Triste, louca ou má. São Paulo: Independente: 2016.  
Duração: 00:04:29.)

### 3. OS LIVROS DIDÁTICOSE SUAS POSSIBILIDADES

Escreve-se sempre para dar a vida,  
para liberar a vida aí onde ela está aprisionada,  
para traçar linhas de fuga.

(GILLES DELEUZE).

Nas instituições escolares, grande parte dos professores e professoras utilizam variados artefatos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos. Existem diversos tipos de materiais que podem ser adotados de acordo com os objetivos das práticas pedagógicas, entre eles, um dos mais utilizados são os livros didáticos, principalmente, nas escolas públicas.

Segundo Bittencourt (2009), como são produzidos especialmente para a escola, os livros didáticos caracterizam-se por uma linguagem própria, que obedece a critérios de idade, com vocábulos, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. Por serem usados com frequência e, muitas vezes, por se constituírem como único suporte dos professores e professoras, se faz necessária a reflexão sobre a interferência destes materiais na aprendizagem e na formação dos estudantes.

Casagrande e Carvalho (2006) destacam que, pelo motivo de o livro didático acompanhar a criança e o adolescente por toda sua vida escolar, ele contribui para a formação das alunas e dos alunos como cidadãos e cidadãs. Conseqüentemente torna-se extremamente importante refletir sobre como este material representa homens e mulheres em seus enunciados e ilustrações.

Neste processo, enfatizam Rocha e Teixeira (2008) que: “os materiais didáticos utilizados com as crianças nas escolas são responsáveis por versões pasteurizadas de mundo, de comportamentos e significados em torno do ser homem ou ser mulher”. Logo, a escola se apresenta como um espaço propício para o confronto entre os gêneros, uma vez que há, dentro dela, profissionais e alunos de ambos os sexos e dos mais variados gêneros.

Seguindo essa lógica, é relevante o papel da escola e das professoras e professores na construção e/ou manutenção das representações estereotipadas ou não das relações de gênero (CASAGRANDE, CARVALHO, 2006).

Cabe destacar, assim, a...

importância da análise das ilustrações contidas nos livros didáticos, uma vez que a imagem também é um texto importante, que transmite valores, crenças, modos de ser e agir... Daí a importância de dar a devida atenção aos dois textos, o verbal e o imagético, contidos nos livros didáticos (ROCHA; TEXEIRA, 2008, p. 4).

Mas, como advertem Deleuze e Guattari (2011), “num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou de segmentaridade, extratos, territorialidades, mas também há linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. Isto é, o livro não apresenta em sua completude, apenas os territórios marcados pelo autor ou autora. É possível, por meio dos rizomas e brechas, nas linhas de fuga, se debruçar sobre territórios e possibilidades outras trazidas por diferentes interpretações de seus textos.

De acordo com Deleuze, a linha de fuga é uma desterritorialização, onde:

Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia." (Deleuze; Parnet, 1998, p.47).

Esse conceito de linha de fuga, segundo Zourabichvili define:

a orientação prática da filosofia de Deleuze. Observa-se em primeiro lugar uma dupla igualdade: linha = fuga, fugir = fazer fugir. O que define uma situação é uma certa distribuição dos possíveis, o recorte espaço-temporal da existência (papéis, funções, atividades, desejos, gostos, tipos de alegrias e dores etc.). Não se trata tanto de ritual - de repetição morna, de alternância demasiado regulada, de exigüidade excessiva do campo de opções -, mas da própria forma, dicotômica, da possibilidade: ou isso ou aquilo, disjunções exclusivas de todas as ordens (masculino-feminino, adulto-criança, humano-animal, intelectual-manual, trabalho-lazer, branco-preto, heterossexual, homossexual etc.) que estriam previamente a percepção, a afectividade, o pensamento, encerrando a experiência em formas totalmente prontas, inclusive de recusa e de' luta (ZOURABICHVILI, 2004, p. 29).

Por meio do conceito de linha de fuga, trata-se agora de pensar o livro como um rizoma, conceito que, tal como lembram Deleuze e Guattari (2011), não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda, não sendo feito de unidades, mas de direções movediças, não se deixando reconduzir nem ao Uno nem ao Múltiplo.

Assim, esta pesquisa se aproxima desse conceito de rizoma apresentado por Deleuze e Guattari por não buscar trazer o que o livro quer dizer com as imagens e textos, mas sim por se perguntar: como ele funciona? A conexão que ele faz, passa ou não intensidades? Em que multiplicidades ele se introduz? E se ele metamorfoseia?

No Brasil, a questão do livro didático é vista com destaque e possui um programa federal exclusivo voltado para a temática chamado: PNLD (Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático). De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (2019):

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. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2019, p.1).

Atualmente o PNLD é considerado um dos maiores programas de distribuição gratuita de livros didáticos do mundo. No Brasil, o Programa é de fundamental importância dentro da Educação Básica, pois é principalmente por meio dele que estudantes de escolas públicas têm contato com livros diversos.

A origem do PNLD retoma a 1929, época da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão responsável por legislar sobre políticas do livro didático. Mesmo tendo sido fundado anteriormente, o INL iniciou o seu funcionamento somente em 1934, durante o governo Vargas, assumindo um caráter geral de incentivo à leitura (DI GIORGI *et al*, 2014).

De acordo com Di Giorgi *et al* (2014), a preocupação com a qualidade dos livros didáticos pertencentes ao PNLD se acentuou no início dos anos 1990. Nessa época foi criada a primeira comissão de avaliação, que estabeleceu que fossem eliminados do plano os livros que contivessem erros conceituais na área disciplinar e/ou preconceitos de qualquer natureza, tais como a veiculação de preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.

Além disso, de acordo com o site do MEC (2019), os materiais distribuídos às escolas públicas são aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC, que contam com a participação de comissões técnicas específicas, integradas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas. Dessa forma, as obras inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas pelos especialistas das diferentes áreas do conhecimento, se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções que melhor se adequam à realidade da escola.

Como resultado, afirma Munakata (2012), as editoras buscam se adequar às exigências governamentais e nas determinações específicas de cada edital do PNLD. Além das idiosincrasias dos avaliadores, para conseguir que seus produtos sejam comprados e distribuídos nas escolas.

Já a distribuição dos livros, afirma o site do MEC (2019), é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa

Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Os livros chegam às escolas da zona urbana entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Já nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem desenvolver uma forma de efetivar a entrega dos livros.

Além disso, a execução do PNLD é realizada de forma alternada, sendo atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. A cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos e alunas de um segmento. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos e alunas por um período de três anos. Ainda no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes (BRASIL, 2019).

Neste contexto de abertura para o atendimento de estudantes, professores e professoras, com demandas específicas, foi instituído em 2013, por meio de luta dos movimentos sociais, o PNLD Campo, com o objetivo de atender às demandas pedagógicas das populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos.

A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização do campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. (MOLINA, 2011, p. 11).

O PNLD Campo veio com o objetivo de distribuir obras didáticas consumíveis para atendimento das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, situadas ou que mantivessem turmas anexas às áreas rurais. Fossem elas organizadas sob a forma multisseriada<sup>11</sup>, seriada ou por segmento de aprendizagem, que integrassem às redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que fossem participantes do PNLD (BRASIL, 2014).

---

<sup>11</sup> Segundo Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93) “As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais ao sistema escolar.” É importante destacar que em muitas escolas rurais a organização do trabalho escolar é pautada nas classes multisseriadas, principalmente, devido ao número de alunos serem insuficiente para preencher as vagas necessárias para abertura de cada turma seriada e pelo espaço físico, muitas vezes não comportar diversas salas de aula.

A institucionalização do PNLD Campo representou o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplassem e continuem contemplando às perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas. O MEC (2014) declarou que os livros didáticos do PNLD Campo visavam atender aos alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia.

Neste contexto, os movimentos sociais relacionados ao campo, buscando discutir e resolver os problemas enfrentados pelas diversas identidades: caipiras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, bóias-frias, entre outros, realizaram em Brasília, em 1998, o “Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo”, que tinha como um dos objetivos principais discutir e refletir sobre a educação rural.

Após este seminário, os movimentos sociais escolheram a utilização do termo educação do/no campo, em detrimento da educação rural, esta última, vista por muitos como um termo pejorativo que se relaciona ao atraso das pessoas do campo.

Caldart (2002) distingue o conceito de educação *do* e *no* campo, se tornando referência dentro deste segmento. Para a autora, uma educação *no* campo é aquela que permite que o povo seja educado no lugar onde vive, como um direito. E, uma educação *do* campo, é aquela em que o povo tem direito, desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Molina define que:

a Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses [...]. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio (MOLINA, 2011,p. 11).

Neste sentido, Peripolli (2017) afirma que algumas autoridades insistem ainda hoje, que a educação do campo deve ser pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandadas pela produção e pelo mercado, sendo que a proposta da escola no/do campo é na verdade um contraponto, buscando formar para a cidadania: formá-los cidadãos porque são portadores de direitos.

Assim, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº36/01 que trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, o campo deve ser entendido mais

do que um perímetro não urbano, e sim como um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção da condição da existência social. (BRASIL, 2001, p.33). Neste contexto de existência social, destacam-se as questões presentes nas mais diversas identidades do campo, sejam elas atribuídas à raça, etnia, gênero, religião ou geração, pois o campo não é um local à parte, onde não existe diferença, mas sim, um local onde a identidade comum tem relação direta com a luta pela terra.

O respeito às diferenças faz o movimento do campo mais forte, mais bonito e mais parecido com a vida mesma, sempre plural em suas expressões, em seus movimentos (CALDART, 2002).

Nessa perspectiva, o PNLD Campo pressupõe que os materiais e metodologias utilizadas na educação do campo podem e devem ser múltiplos e diversificados, contribuindo para uma prática pedagógica autônoma dos educadores, fornecendo subsídios para seu aprimoramento e para a definição de concepções pedagógicas adequadas ao projeto político pedagógico da escola.

Ainda, para o MEC (2016), o PNLD Campo se inscreveu como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo, como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, compreendendo-o como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações e organização curricular do livro didático. A intenção, então, é que as obras levem em conta as identidades individuais e coletivas dos sujeitos do campo.

O PNLD Campo também tem como matriz referencial os marcos legais da Educação do Campo, já definidos tanto nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, quanto no Decreto 7352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (MEC, 2016).

Essas considerações, afirma o MEC,

nos fazem compreender que não podemos pensar o livro didático como uma ação isolada. Na perspectiva da Educação do Campo, o material didático integra um conjunto de estratégias elaboradas pela classe trabalhadora do campo no seu processo de disputa por um modelo de escola, de campo e de sociedade (MEC, 2016, p. 16).

O PNLD Campo distribuiu livros de 2013 a 2018, mas foi encerrado abruptamente em fevereiro de 2018 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Informe nº 07/2018, com o argumento de que “em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais” (BRASIL, 2018).

Esta ação demonstra que a LDB foi desrespeitada, pois ela é um instrumento que garante o atendimento diferenciado em relação à questão das especificidades dos povos do campo. Em seu artigo 28, a lei diz que a oferta de educação básica para as populações do campo deve promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, além de garantir em seu inciso I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para as necessidades dos alunos e alunas da zona rural.

Deste modo, as conquistas dos movimentos sociais camponeses estão sofrendo um grave retrocesso, porém as manifestações e lutas desses movimentos ainda resistem em busca de reverter este quadro. Neste sentido, Peripolli afirma que:

A educação do Campo conta, hoje, com respaldo legal, o que permite que exija um tratamento diferenciado e específico [...] Com isso, a política de atendimento escolar não deve mais se satisfazer com a mera adaptação, ou seja, o processo escolar deve se adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença (PERIPOLLI, 2017, p. 39).

Assim, as últimas coleções a serem ofertadas pelo PNLD Campo dos anos iniciais do ensino fundamental, durante o triênio de 2016 a 2018 foram: Coleção Campo Aberto e Coleção Novo Girassol, sendo esta última, objeto de minha pesquisa. Após essas reflexões, apresento a seguir os dados obtidos pela pesquisa após a análise e tabulação de dados, referentes à gênero na Coleção Novo Girassol.

### **3.1 Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo**

Para a apresentação desses dados, foram analisadas as imagens e textos presentes nos livros didáticos da Coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”, do 1º ao 5º ano, pertencentes à editora FTD, distribuído pelo PNLD Campo à escola do campo do Limoeiro, localizada no município de Cáceres - MT.

É importante salientar que, apesar de compreender que “mulher” não é uma categoria estável, homogênea ou universal, essa dissertação tem por objetivo compreender como as pessoas sociabilizadas como “mulheres” são representadas nos livros didáticos da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”.

Aproximo-me de Hall ao entender que:

O conceito de representação passou a ocupar um novo e importante lugar no estudo da cultura. Afinal, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. Mas o que isso quer dizer? O que a representação tem a ver com cultura e significado? Um uso corrente do termo afirma que: “Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas”. Pode-se perguntar com toda a razão: “Mas isso é tudo?”. Bem, sim e não. Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma cultura. Representar *envolve* o

uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (HALL, 2016, p. 31).

A representação é ambivalente e funciona tanto para a criação de imagens positivas e/ou negativas sobre algo ou alguém. Hall (2016) mostra que o conceito de representação se encontra relacionado à concepção do estereótipo, que busca naturalizar e fixar as diferenças por meio do “olhar”, além de ser um processo que reduz pessoas a traços ou características. Como complemento, D'Amorim (1997) expressa que o “estereótipo de gênero é, pois, o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas”.

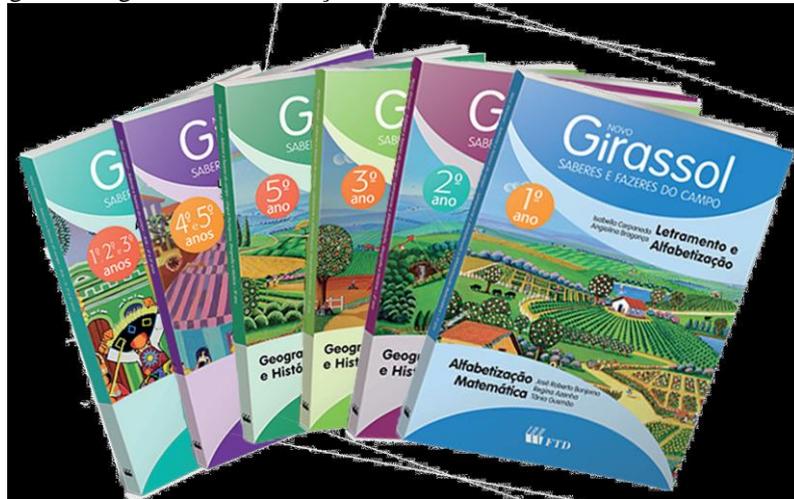
Seguindo essa linha, Giroux (1999) afirma que “a linguagem e a representação expressam relações de conhecimento/poder, legitimadas no discurso da ciência e da objetividade, para silenciar, marginalizar e representar inadequadamente as mulheres” (GIROUX, 1999, p. 82 *apud* FRANÇOSO, p. 43).

Tendo em consideração esses conceitos, apresento a seguir quadros, gráficos e comentários onde problematizo a representação das mulheres na Coleção Novo Girassol, além de analisar os discursos presentes nas linhas e entrelinhas apontadas nas páginas dos livros didáticos selecionados. Assim, exponho a coleção, que é seriada, multidisciplinar, organizada por área do conhecimento e descrevo seus onze livros, sendo seus conteúdos distribuídos em volumes da seguinte maneira:

- a) Volume 1: 1º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”, com 181 páginas.
- b) Volume 2: 2º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”, com 202 páginas.
- c) Volume 3: 2º ano com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”, com 192 páginas.
- d) Volume 4: 3º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”, com 192 páginas.
- e) Volume 5: 3º ano com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”, com 192 páginas.
- f) Volume 6: 4º ano com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”, com 192 páginas.
- g) Volume 7: 4º ano com os componentes Matemática e Ciências, com 192 páginas.

- h) Volume 8: 5º ano com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”, com 192 páginas.
- i) Volume 9: 5º ano com os componentes “Matemática e Ciências” com 192 páginas.
- j) Volume 10: 1º, 2º e 3º anos com o componente curricular “Arte”, com 223 páginas.
- k) Volume 11: 4º e 5º anos com o componente curricular “Arte” com 160 páginas.

Figura 2: Alguns livros da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Guia PNLD Campo 2016.

Para além dessa busca, procurando uma melhor análise sobre como as mulheres são representadas nos livros didáticos em diferentes contextos, foram tomadas algumas medidas como forma de organizar melhor as informações e assim poder fazer alguns cruzamentos de informações, deste modo:

- a) As imagens de cada volume serão analisadas separadamente, e ao final será feito um quadro com os dados gerais sobre elas.
- b) Foram elaborados quadros demonstrando a quantidade de vezes que homens e mulheres aparecem representados em imagens para que fosse possível uma comparação entre os dois.
- c) Imagens que apresentam pessoas onde não é possível identificar o gênero não foram contabilizadas.
- d) Foram elaborados quadros demonstrando a quantidade de vezes que, mulheres brancas, mulheres pretas ou pardas, mulheres indígenas e mulheres amarelas são representadas em imagens no livro, tendo por base a classificação utilizada pelo IBGE

(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em relação à raça ou cor, para uma melhor compreensão de como as raças influenciam na representação da mulher.

- e) Imagens repetidas foram contadas todas as vezes que apareceram.
- f) Imagens onde aparecem apenas uma mão, um pé, etc., e imagens secundárias, ou em segundo plano que apenas representam “borrões” das pessoas não foram contabilizadas.

Assim, após fazer a análise, obedecendo aos critérios anteriores, os dados levantados são demonstrados a seguir:

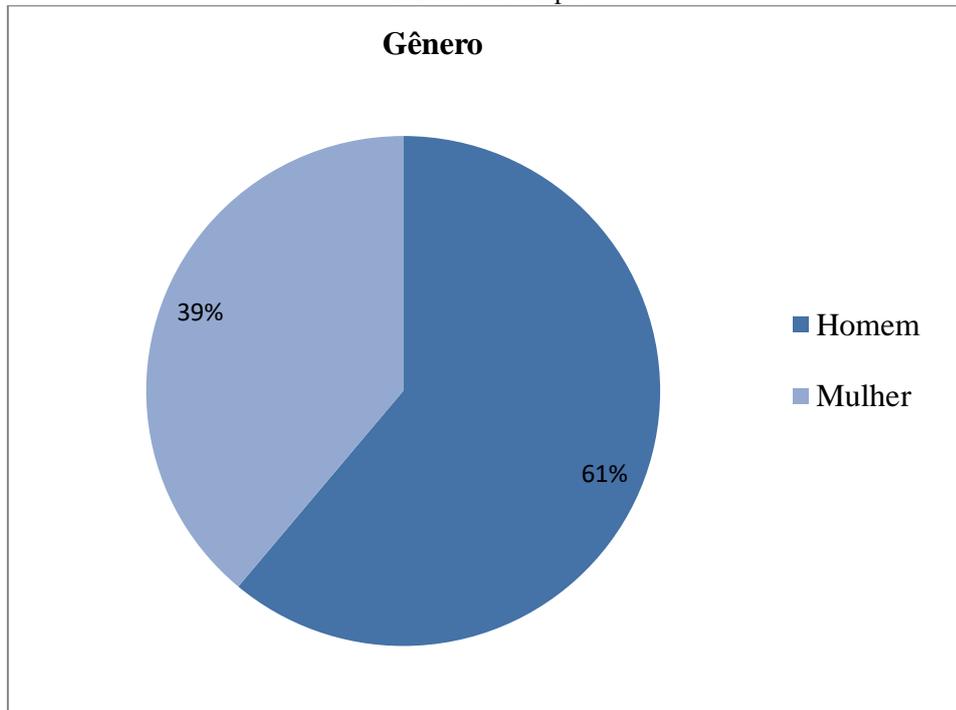
O primeiro quadro apresenta, juntamente com o primeiro gráfico, a quantidade de imagens de homens e mulheres na coleção Novo Girassol. A partir deste quadro 1 e deste gráfico 1, percebe-se que 61% das imagens presentes na coleção Novo Girassol são de homens e que apenas 39% são de mulheres. Tais dados demonstram a baixa representação feminina no livro didático.

Quadro 1: Representação da quantidade de imagens de homens e mulheres na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Imagens              |                        |             |
|---------------------------|----------------------|------------------------|-------------|
|                           | Quantidade de Homens | Quantidade de Mulheres | Total       |
| 1                         | 181                  | 119                    | 308         |
| 2                         | 249                  | 153                    | 402         |
| 3                         | 236                  | 118                    | 354         |
| 4                         | 228                  | 128                    | 356         |
| 5                         | 176                  | 90                     | 266         |
| 6                         | 198                  | 114                    | 312         |
| 7                         | 99                   | 84                     | 183         |
| 8                         | 186                  | 96                     | 282         |
| 9                         | 79                   | 42                     | 121         |
| 10                        | 220                  | 217                    | 437         |
| 11                        | 178                  | 132                    | 310         |
| <b>Total</b>              | <b>2030</b>          | <b>1293</b>            | <b>3323</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 1: Percentual da quantidade de imagens de homens e mulheres na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Para Louro (2008, p.22), “a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência”, assim a autora coloca que imagem desse homem é tida como a imagem “normal”, e que marcadas serão as identidades diferentes desta. Neste sentido, Beauvoir (2016, p.11) afirma que “o homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos”. Assim, se faz necessária a indagação: e se ocorresse o contrário? E se 61% das imagens fossem de mulheres? Provavelmente isso se destacaria, já que a hegemonia feminina não corresponderia ao esperado no modelo tido como padrão.

Assim como Louro (2008), acredito ser importante refletir sobre os processos de inscrição das noções “dadas” de normalidade, pois perceber que a imagem dos homens, como maioria, é vista como natural, demonstra uma sociedade misógina que reproduz o machismo através de processos discursivos e culturais.

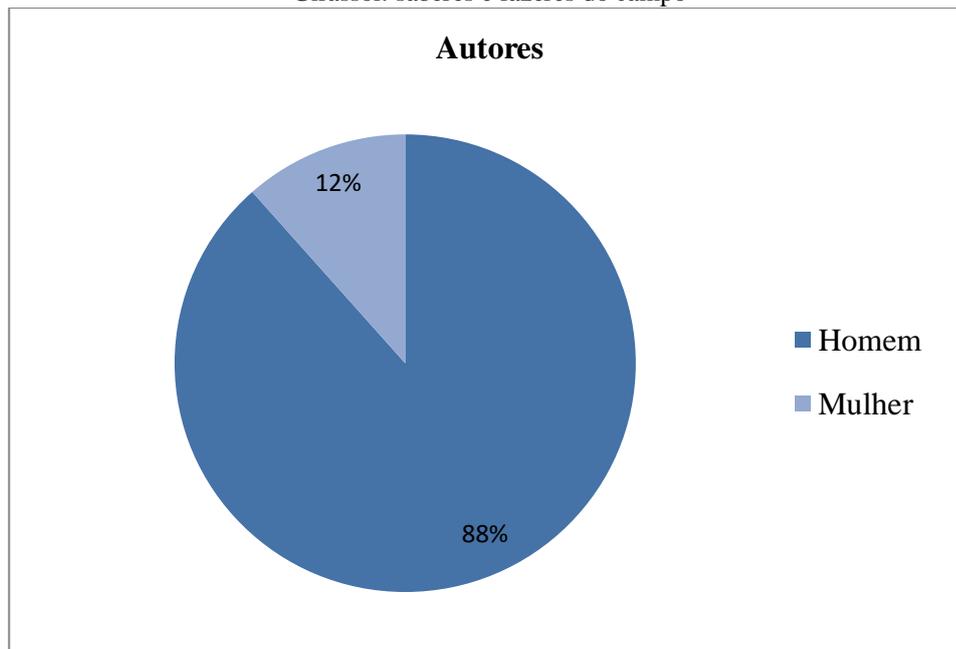
A seguir, são representados no quadro 2 e gráfico 2, as fotografias ou pinturas de pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol. Em seguida, no quadro 3 e gráfico 3, são apresentados os dados referentes aos textos contendo curiosidades sobre pessoas famosas ou importantes nestes livros didáticos.

Quadro 2: Fotografia ou pinturas de pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Pessoas famosas ou importantes |                        |           |
|---------------------------|--------------------------------|------------------------|-----------|
|                           | Quantidade de Homens           | Quantidade de Mulheres | Total     |
| 1                         | 1                              | 0                      | 1         |
| 2                         | 0                              | 0                      | 0         |
| 3                         | 0                              | 0                      | 0         |
| 4                         | 1                              | 0                      | 1         |
| 5                         | 0                              | 0                      | 0         |
| 6                         | 0                              | 0                      | 0         |
| 7                         | 0                              | 0                      | 0         |
| 8                         | 4                              | 1                      | 5         |
| 9                         | 0                              | 0                      | 0         |
| 10                        | 6                              | 2                      | 8         |
| 11                        | 11                             | 0                      | 11        |
| <b>Total</b>              | <b>23</b>                      | <b>3</b>               | <b>26</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2: Percentual de fotografia ou pinturas de pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



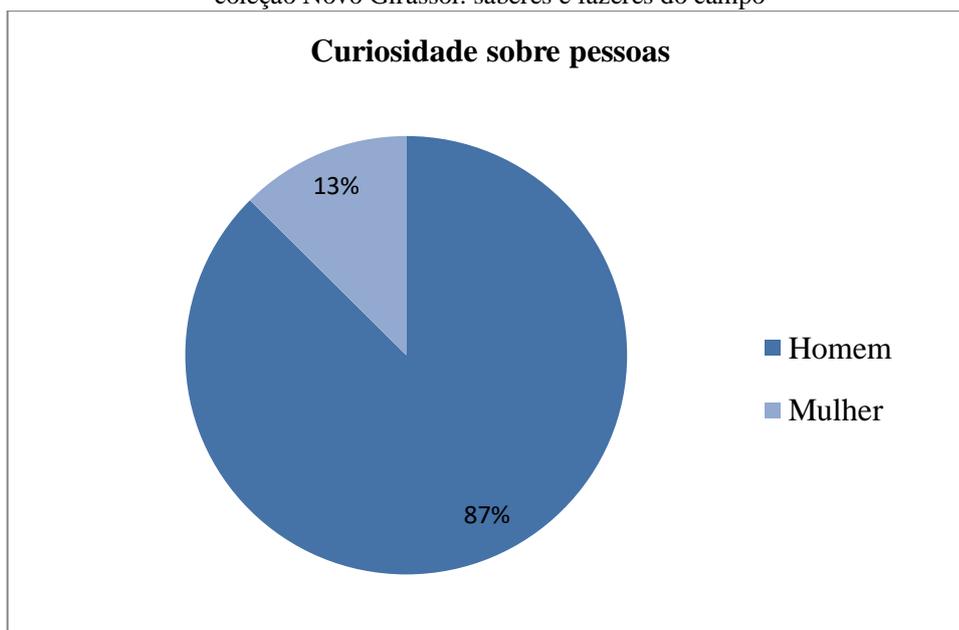
Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3: Textos contendo curiosidades sobre pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Curiosidades sobre pessoas |                        |           |
|---------------------------|----------------------------|------------------------|-----------|
|                           | Quantidade de Homens       | Quantidade de Mulheres | Total     |
| 1                         | 2                          | 0                      | 2         |
| 2                         | 0                          | 0                      | 0         |
| 3                         | 0                          | 0                      | 0         |
| 4                         | 2                          | 0                      | 2         |
| 5                         | 0                          | 0                      | 0         |
| 6                         | 0                          | 0                      | 0         |
| 7                         | 0                          | 0                      | 0         |
| 8                         | 4                          | 2                      | 6         |
| 9                         | 0                          | 0                      | 0         |
| 10                        | 8                          | 2                      | 10        |
| 11                        | 12                         | 0                      | 12        |
| <b>Total</b>              | <b>28</b>                  | <b>4</b>               | <b>32</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3: Percentual de textos contendo curiosidades sobre pessoas famosas ou importantes presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, com o que foi exposto nos quadros e nos gráficos 2 e 3, que a grande maioria das imagens, pinturas e/ou textos relacionados às pessoas famosas ou importantes está relacionada aos homens, colocando as contribuições masculinas em maior evidência que às das mulheres.

As mulheres, durante vários anos, foram preteridas da historiografia oficial. Esta constatação é um reflexo de uma História contada nos moldes do androcentrismo (PEREIRA E CARMO, 2015). Essas autoras afirmam que a História sempre foi estabelecida por e para homens, fazendo com que as mulheres fossem representadas como sujeito histórico marginal.

A história das mulheres, inicialmente construída pelas militantes feministas, integrou tentativas de acompanhar as novas “indagações” sobre as vidas das mulheres. Nesse sentido, tornou-se imprescindível retirar o sexo feminino da clausura representada pela exclusão, pelo esquecimento e pelo privado, demonstrando que as mulheres também faziam parte do processo histórico (GOMES, 2010).

O fato das mulheres aparecerem apenas 13% das vezes como pessoas famosas ou importantes e apenas 12% tendo sua imagem ou pintura relacionada a fatos importantes, permite inferir que existe um apagamento sistemático da contribuição feminina na sociedade.

Dauphin *et al* (2000) apontam para a importância de nomear, identificar e quantificar a presença das mulheres nos lugares, nas instâncias, nos papéis que lhes são próprios, com o intuito de iluminar as categorias do masculino e do feminino, escondidas sob um neutralismo sexual, que só beneficia o mundo masculino.

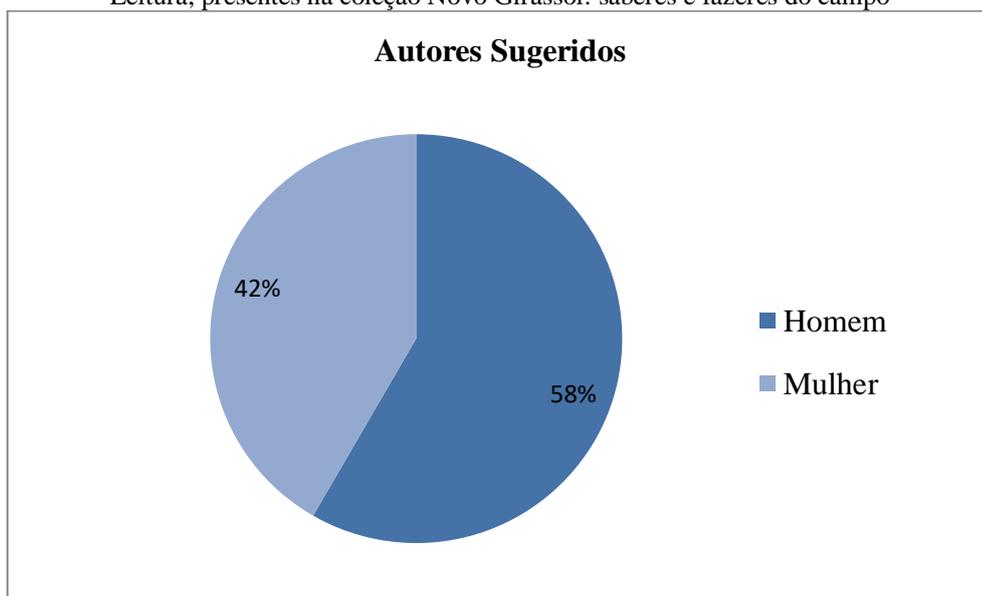
Seguindo a análise, apresento abaixo o quadro 4 e o gráfico 4, que contêm a quantidade de autores, homens e mulheres, dos livros sugeridos como leitura complementar nos quadros “Dicas de Leitura”, presentes na coleção Novo Girassol. Posteriormente, apresento no quadro 5 e no gráfico 5 a quantidade de autores ou autoras de textos literários, científicos ou informativos presentes na coleção.

Quadro 4: Textos contendo sugestão de livros para leitura complementar no quadro: Dica de Leitura, presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Autores sugeridos no Dica de Leitura |                        |           |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------------|-----------|
|                           | Quantidade de Homens                 | Quantidade de Mulheres | Total     |
| 1                         | 6                                    | 4                      | 10        |
| 2                         | 7                                    | 5                      | 12        |
| 3                         | 1                                    | 4                      | 5         |
| 4                         | 5                                    | 3                      | 8         |
| 5                         | 1                                    | 1                      | 2         |
| 6                         | 3                                    | 5                      | 8         |
| 7                         | 2                                    | 1                      | 3         |
| 8                         | 10                                   | 3                      | 13        |
| 9                         | 5                                    | 0                      | 5         |
| 10                        | 6                                    | 4                      | 10        |
| 11                        | 3                                    | 5                      | 8         |
| <b>Total</b>              | <b>49</b>                            | <b>35</b>              | <b>84</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4: Porcentagem de textos contendo sugestão de livros para leitura complementar no quadro: Dica de Leitura, presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



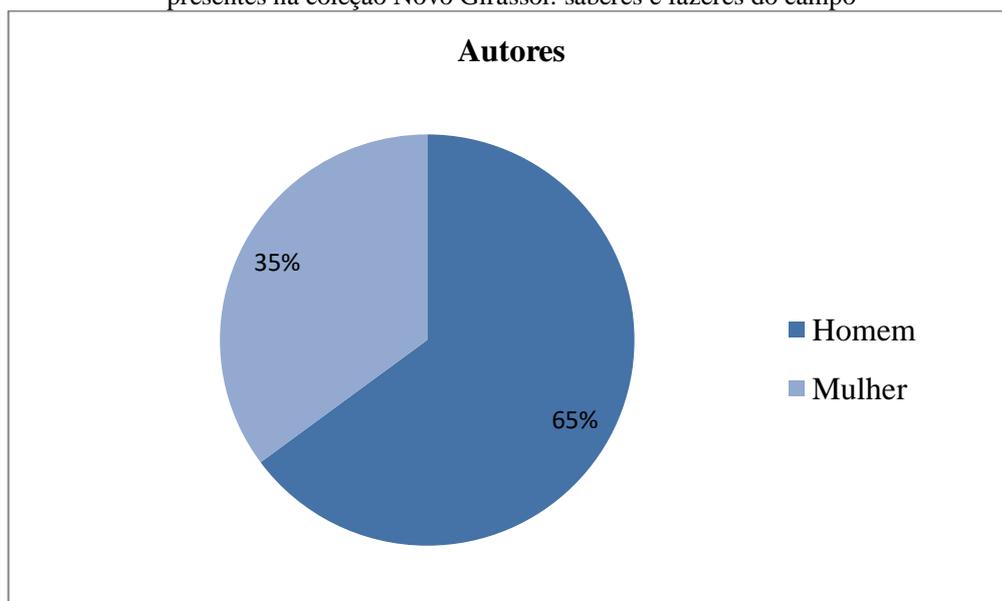
Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5: Quantidade de autores ou autoras de textos literários, científicos ou informativos presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Autores de textos    |                        |           |
|---------------------------|----------------------|------------------------|-----------|
|                           | Quantidade de Homens | Quantidade de Mulheres | Total     |
| 1                         | 5                    | 4                      | 9         |
| 2                         | 8                    | 4                      | 12        |
| 3                         | 0                    | 0                      | 0         |
| 4                         | 8                    | 3                      | 11        |
| 5                         | 0                    | 0                      | 0         |
| 6                         | 11                   | 8                      | 19        |
| 7                         | 0                    | 0                      | 0         |
| 8                         | 12                   | 7                      | 19        |
| 9                         | 0                    | 0                      | 0         |
| 10                        | 2                    | 0                      | 2         |
| 11                        | 2                    | 0                      | 2         |
| <b>Total</b>              | <b>48</b>            | <b>26</b>              | <b>74</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5: Porcentagem da quantidade de autores ou autoras de textos literários, científicos ou informativos presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se, com o que foi exposto nos quadros e nos gráficos 4 e 5, respectivamente, que a mulher, enquanto autora, possui menor visibilidade que o homem. Enquanto 42% das obras de mulheres são sugeridas para leitura - sejam elas as autoras principais ou não -, os homens continuam sendo os mais apontados, com 58% das indicações. Esses dados se refletem no quadro 5 e no gráfico 5, que aponta que apenas 35% dos autores de textos presentes nos livros didáticos da coleção Novo Girassol são mulheres.

O processo de desvalorização intelectual da mulher, que tem como consequência a falta de representação da figura feminina em relação à do homem, pode levar a um movimento de não identificação das mulheres como aptas a ocuparem esta categoria. Em uma sociedade machista, qualquer papel social que não esteja relacionado ao de “bela, recatada e do lar”, pode ser visto como não adequado para a mulher. Esse comportamento leva ao que autores chamam de *divisão sexual do trabalho*.

De acordo com Kergoat (2009), exposto no dicionário crítico do feminismo, a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo. Essa divisão, segundo a autora, possui dois princípios organizadores: o da separação, onde ela dispõe sobre a existência de “trabalhos de homens” e “trabalhos de mulheres”, e o da hierarquização, onde o trabalho de um homem “vale” mais do que o de uma mulher.

“Mesmo quando o nível profissional do trabalho do homem e da mulher é o mesmo, esta recebe menor remuneração e é hierarquizada abaixo daquele”. (GUILBERT, 2013).

Os quadros e gráficos 4 e 5 refletem essa hierarquia desigual, que prejudica as mulheres. Mesmo com inúmeras autoras competentes e adequadas para inserção, nestes livros didáticos, de se tornarem “Dicas de leitura” e/ ou produtoras de conteúdo, há uma evidencial predileção entre os autores homens. A desvalorização da mão de obra feminina contribui para continuidade da violência contra a mulher, seja ela simbólica ou física. Como resultado, “a discriminação e a violência contra o gênero feminino associam-se a representações distorcidas da mulher” (MESQUITA FILHO, EUFRÁSIO e BATISTA, 2011), levando, no caso da coleção Novo Girassol, ao pensamento de que ser autora não se caracteriza como profissão feminina.

Neste sentido, percebe-se que a relação de poder do homem, exercido sobre a mulher, ainda encontra, em nossa sociedade, reverberações, como este caso do apagamento de potencialidades sofrido pelas mulheres nestes livros didáticos. Mesmo assim, é importante lembrar o que Foucault (2018) afirma sobre não haver poder sem potencial de revolta. Isto é, podemos nos revoltar pela parca representação das mulheres nos livros didáticos e exigir

representações que promovam a igualdade entre os gêneros, e conseqüentemente uma educação não sexista.

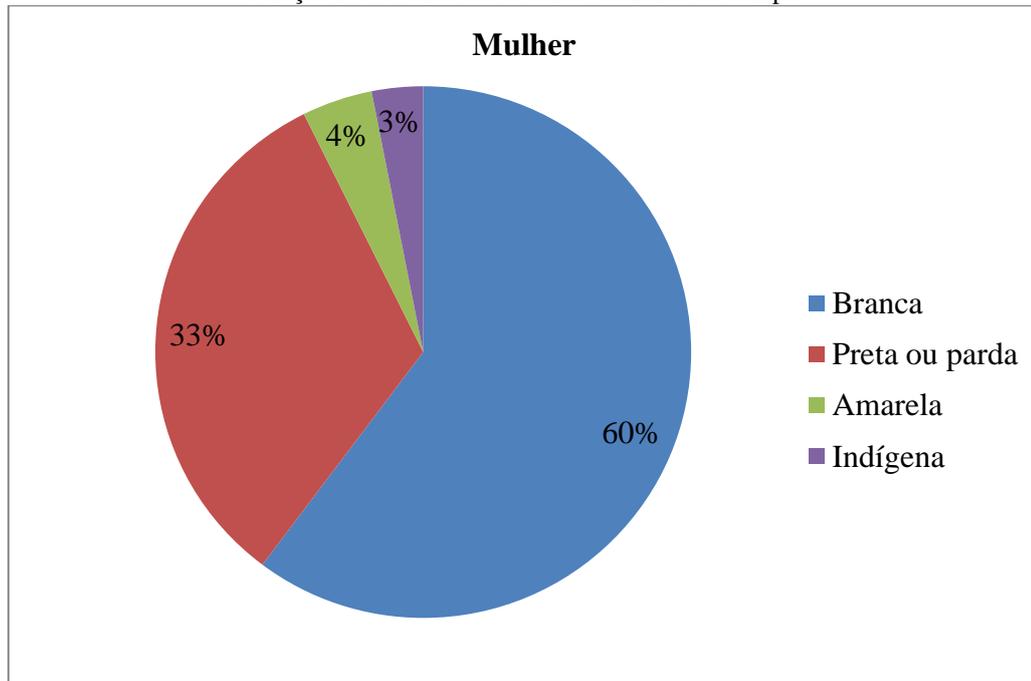
Em continuidade à análise, apresento abaixo o quadro 6 e o gráfico 6, descrevendo a quantidade de mulheres brancas, pretas ou pardas, indígenas e amarelas presentes na coleção Novo Girassol.

Quadro 6: Quantidade de Mulheres brancas, pretas ou pardas, indígenas e amarelas presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Mulher     |                |           |           |             |
|---------------------------|------------|----------------|-----------|-----------|-------------|
|                           | Branca     | Preta ou parda | Amarela   | Indígena  | Total       |
| 1                         | 65         | 39             | 10        | 5         | 119         |
| 2                         | 100        | 45             | 6         | 2         | 153         |
| 3                         | 72         | 34             | 10        | 2         | 118         |
| 4                         | 74         | 49             | 3         | 2         | 128         |
| 5                         | 57         | 31             | 2         | 0         | 90          |
| 6                         | 76         | 26             | 6         | 6         | 114         |
| 7                         | 57         | 21             | 6         | 0         | 84          |
| 8                         | 56         | 39             | 0         | 1         | 96          |
| 9                         | 25         | 13             | 4         | 0         | 42          |
| 10                        | 136        | 59             | 4         | 18        | 217         |
| 11                        | 61         | 63             | 4         | 4         | 132         |
| <b>Total</b>              | <b>779</b> | <b>419</b>     | <b>55</b> | <b>40</b> | <b>1293</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6: Porcentagem de Mulheres brancas, pretas ou pardas, indígenas e amarelas presentes na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da visualização do quadro 6 e do gráfico 6, percebe-se que 60% das imagens presentes na coleção Novo Girassol são de mulheres brancas, 33% negras, 4% amarelas e apenas 3% indígenas. De acordo com dados do IBGE, publicados em 2018, 47,7% da população brasileira se autodeclarava branca, enquanto 50,7% se autodeclaravam pretas ou pardas, 1,1% amarelas e 0,4 indígenas.

Tais dados corroboram a ideia de que o racismo é institucionalizado na sociedade brasileira e de que ainda está sendo reproduzido dentro dos livros didáticos. Nota-se o exemplo dos livros da coleção Novo Girassol, onde mesmo a população preta e parda (que representa mais de 50% da população brasileira) está sendo sub-representada, dando maior espaço às mulheres brancas.

Nessa continuação, Silva, Teixeira e Pacífico, apontam que nos livros didáticos de diferentes disciplinas,

São particularmente comuns a sub-representação de personagens negras, sempre acompanhada da presença de brancas como representantes naturais da humanidade; o silêncio sobre as desigualdades raciais, bem como sobre particularidades culturais e contribuições das populações negras; a estereotipia e o estabelecimento de posições de subalternidade como singulares e naturais aos negros (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013, p. 134).

Em relação à mulher indígena e à sua escassa representação no livro didático do campo, que também é voltado para as comunidades tradicionais indígenas, sua representatividade inferior, reforça a invisibilidade que essas mulheres enfrentam em nossa

sociedade. Já as mulheres amarelas, mesmo não possuindo muitas imagens no livro didático, têm sua representação proporcional a quantidade de pessoas de sua raça no Brasil.

Castro (2016), ao realizar um estudo sobre a representação da feminilidade nos livros didáticos, mostra que existe um estrangulamento da representação da mulher não branca nestes materiais, visto o baixíssimo número de mulheres negras, indígenas e de outras raças que não sejam a branca ocidental de classe urbana, e que isso consiste em um apagamento simbólico dessas mulheres como construtoras do tecido social, como pessoas, como cidadãs, como parte da sociedade global. Essa exclusão simbólica, de sua imagem e de seus letramentos, afirma a autora, contribui para invisibilizar e legitimar a exclusão social de mulheres racializadas, e contribui também para a percepção de que elas têm papel secundário, sua participação social é menos relevante e sua produção cultural de menor valor.

Siqueira afirma:

que apesar da agenda política própria das mulheres no campo ter constituído demandas legítimas de interlocução com o Estado e de organização dos movimentos sociais, outras demandas internas ao segmento representado por estas mulheres ainda necessitam de avanços muito maiores. É o caso das mulheres quilombolas e indígenas (povos tradicionais): quando comparadas às trabalhadoras rurais, as proposições, o reconhecimento e a garantia dos seus direitos estão muito distantes do êxito (SIQUEIRA, 2014, p.67).

Torna-se importante, então, citar que, mesmo encontrando muitas ilustrações de mulheres nos livros didáticos, sejam elas brancas, amarelas, indígenas, pretas ou pardas, percebe-se que muitas estão totalmente fora de contexto, foram inseridas meramente para atender uma especificação de imagem do guia, sem se discutir ou refletir sobre as questões do combate ao machismo, ao racismo ou criação de estereótipos.

Uma alternativa para que as representações depreciativas que circulam na escola sobre as mulheres sejam transpostas é proposta por França (2017). Ela está em questionar e desconstruir as imagens negativas carregadas de reducionismos que as associam a papéis subalternos e erotizados, substituindo-as por identificações positivas.

A escola, como espaço privilegiado de socialização, produção e crítica de conhecimentos, necessita desenvolver propostas que permitam o questionamento e a desconstrução dos discursos com base em estereótipos e preconceitos. Para isso, as práticas dos/as professores/as, o currículo e os materiais didáticos precisam ser questionados e constantemente reconstruídos ou reconfigurados, no sentido de problematizar e incorporar todas estas questões.

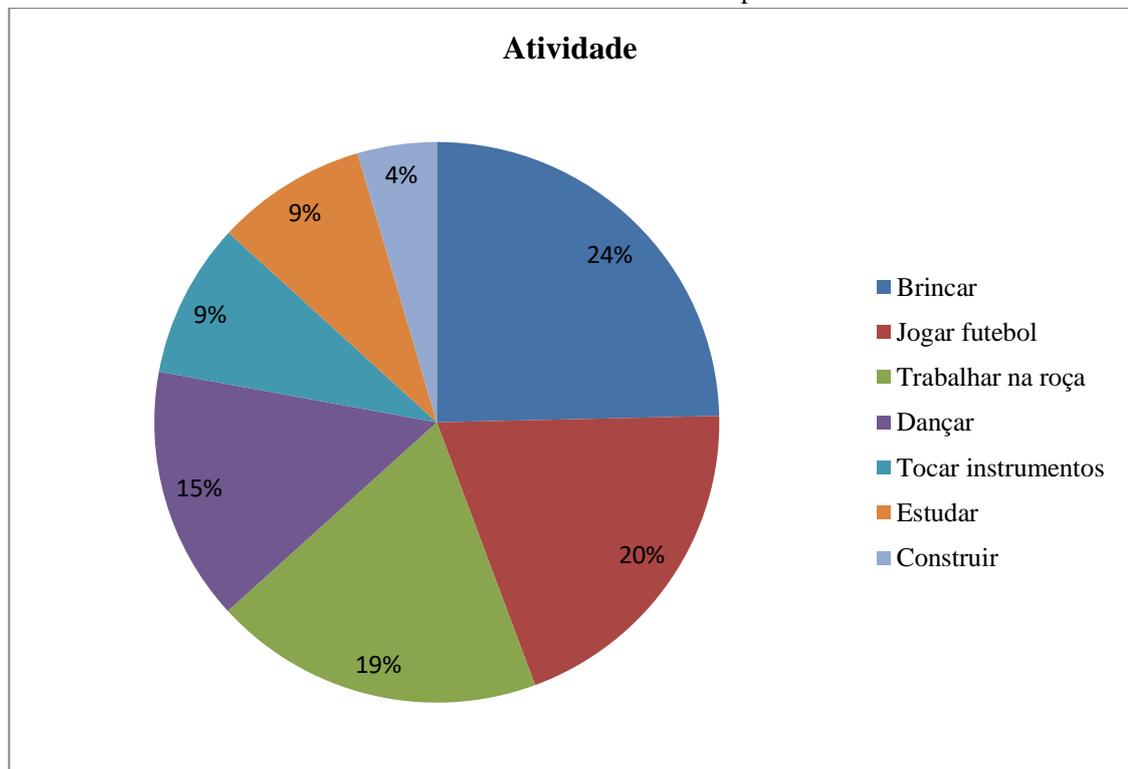
O próximo quadro da análise apresenta informações sobre as principais atividades desenvolvidas pelos homens, de acordo com as imagens contidas nos livros didáticos.

Quadro 7: Representação das principais atividades que os homens desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Atividade  |            |                   |            |                    |           |           |
|---------------------------|------------|------------|-------------------|------------|--------------------|-----------|-----------|
|                           | Brincar    | Jogar bola | Trabalhar na roça | Dançar     | Tocar instrumentos | Estudar   | Construir |
| 1                         | 50         | 12         | 5                 | 0          | 0                  | 16        | 0         |
| 2                         | 20         | 0          | 42                | 3          | 13                 | 3         | 9         |
| 3                         | 20         | 26         | 10                | 12         | 3                  | 1         | 0         |
| 4                         | 3          | 15         | 24                | 0          | 4                  | 2         | 10        |
| 5                         | 6          | 13         | 6                 | 13         | 4                  | 0         | 0         |
| 6                         | 10         | 0          | 16                | 9          | 3                  | 13        | 13        |
| 7                         | 34         | 3          | 2                 | 0          | 0                  | 3         | 1         |
| 8                         | 0          | 0          | 12                | 5          | 6                  | 2         | 0         |
| 9                         | 2          | 0          | 1                 | 0          | 0                  | 13        | 1         |
| 10                        | 40         | 14         | 8                 | 44         | 18                 | 0         | 0         |
| 11                        | 0          | 0          | 0                 | 24         | 16                 | 12        | 0         |
| <b>Total</b>              | <b>185</b> | <b>148</b> | <b>142</b>        | <b>110</b> | <b>67</b>          | <b>65</b> | <b>34</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 7: Porcentagem da representação das principais atividades que os homens desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Elaborado pela autora.

As principais atividades desenvolvidas pelos homens são, em ordem decrescente: brincar com 24%, jogar futebol com 20%, trabalhar na roça com 19%, dançar com 15%, tocar instrumento com 9%, estudar também com 9% e construir com 4%. Deste modo, percebe-se que os homens desenvolvem diferentes atividades nas imagens dos livros didáticos, principalmente brincar e jogar futebol, que correspondem a 47% das atividades.

O fato dos livros serem voltados para os anos iniciais do ensino fundamental torna coerente que apareçam muitas imagens de crianças brincando, pois nesta fase se trabalha muito o lado lúdico e as brincadeiras em sala de aula, porém a porcentagem de vezes que meninos são retratados jogando futebol também é alta, e pode ser interpretada como uma reprodução do estereótipo de gênero ao reforçar a prática do esporte ao gênero masculino.

Dessa forma, de acordo com Saraiva (2005), o adulto é que impõe à criança “de que” brincar e “com o que”, resultando no que aparece na nossa realidade cotidiana: bonecas e flores são utilizadas quase que exclusivamente pelas meninas que, brincando, são treinadas para as tarefas domésticas e para o culto à beleza, enquanto os meninos brincam com soldadinhos, automóveis, jogos de botão, bolas de futebol, onde são treinados para ocuparem as posições de liderança nos mais diversos setores da sociedade.

Além disso, é importante citar que a terceira atividade mais desempenhada relacionada é o trabalho na roça. As imagens dos livros apresentam homens desempenhando as mais variadas atividades campestres, como dirigir tratores, pulverizar plantações, reunir gado, tirar leite de animais, trabalhar no plantio e na colheita de alimentos.

Quanto à prática da atividade de dança, faz-se necessário explicar o motivo desta categoria aparecer em quarto lugar nas atividades dos homens, isso se deve ao fato de os livros da coleção possuírem algumas imagens de várias crianças dançando quadrilha, o que faz com que o quantitativo de homens dançando fique relacionado a essas imagens, poucas vezes esta atividade aparece em outro contexto. Assim, se não fossem as representações de quadrilhas, a atividade de dança não estaria entre as principais ocupações dos homens.

Já o fato de estudar e tocar instrumentos corresponder, cada um, à 9% das atividades, percebe-se que estas atividades tão importantes para desenvolvimento infantil não são muito valorizadas, já que representam, juntas, apenas 18% das principais atividades executadas. Vale ressaltar que:

quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos

pequenos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUES, 1998, p. 104).

A última atividade desempenhada pelos homens nas imagens dos livros da coleção Novo Girassol, é a de construir, e os coloca em uma posição de privilégio ao poder desempenhar uma ação que é a de transformar de forma concreta a realidade em que ele está inserido. Exemplo disso são imagens que mostram os homens construindo escolas, casas e hospitais.

Assim, mesmo que os livros apresentem diversas imagens de homens desempenhando diferentes atividades, a reprodução dos comportamentos “esperados” para o gênero masculino é representada nas páginas dos livros da coleção, fator que não promove debates que possam contribuir para que os alunos e alunas reflitam sobre os papéis de gênero.

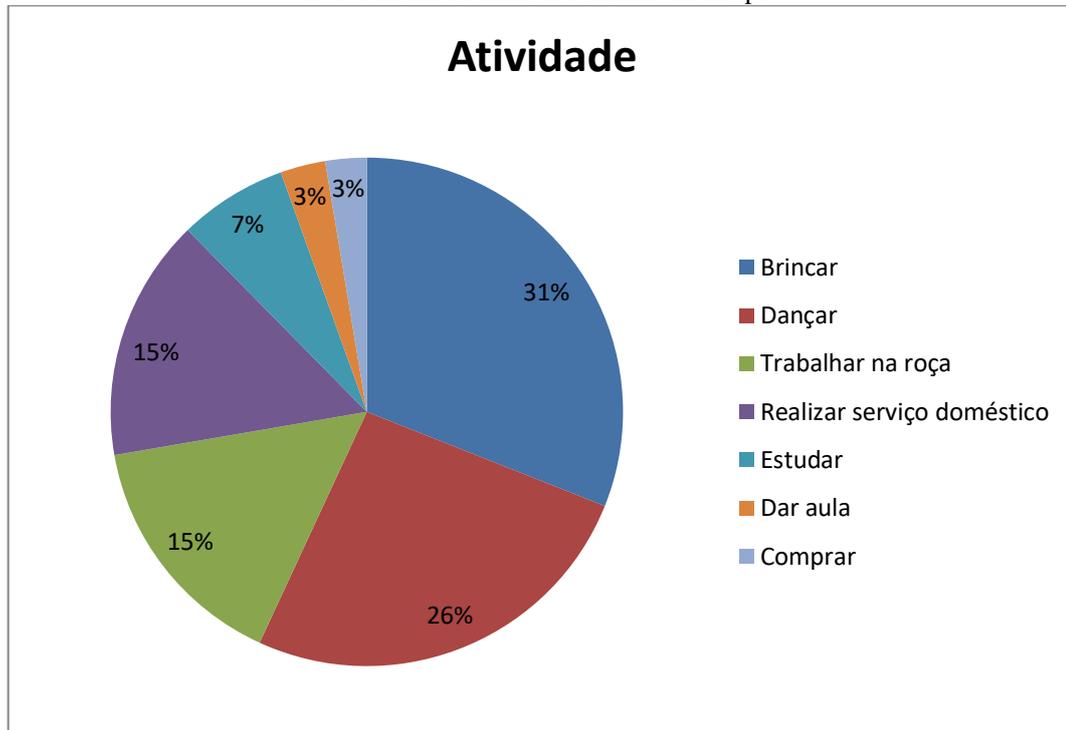
Por último, na análise das imagens disponíveis nos livros didáticos, o quadro 8 e o gráfico 8 representam as principais atividades desenvolvidas pelas mulheres:

Quadro 8: Representação das principais atividades que as mulheres desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

| Número do volume do livro | Atividade  |            |                   |                            |           |           |
|---------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------------|-----------|-----------|
|                           | Brincar    | Dançar     | Trabalhar na roça | Realizar serviço doméstico | Estudar   | Dar aula  |
| 1                         | 21         | 0          | 2                 | 0                          | 10        | 2         |
| 2                         | 17         | 14         | 17                | 12                         | 0         | 0         |
| 3                         | 4          | 11         | 4                 | 1                          | 2         | 0         |
| 4                         | 3          | 0          | 22                | 2                          | 1         | 1         |
| 5                         | 3          | 0          | 1                 | 9                          | 2         | 1         |
| 6                         | 5          | 13         | 7                 | 6                          | 1         | 1         |
| 7                         | 4          | 0          | 2                 | 0                          | 2         | 0         |
| 8                         | 0          | 0          | 2                 | 1                          | 2         | 5         |
| 9                         | 3          | 0          | 0                 | 1                          | 1         | 2         |
| 10                        | 71         | 37         | 4                 | 3                          | 0         | 0         |
| 11                        | 0          | 34         | 4                 | 0                          | 8         | 0         |
| <b>Total</b>              | <b>131</b> | <b>109</b> | <b>65</b>         | <b>35</b>                  | <b>29</b> | <b>12</b> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 8: Porcentagem da representação das principais atividades que as mulheres desenvolvem na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados comprovam que 31% das mulheres brincam, 26% dançam, 15% trabalham na roça, 15% realizam serviço doméstico, 7% estudam, 3% dão aula e 3% realizam compras. Estes dados apontam que existe uma diversidade nas atividades realizadas pelas mulheres, porém todas se associam ao estereótipo de papel de gênero esperado para serem desenvolvidos pelas mulheres na sociedade brasileira.

Logo, brincar e dançar correspondem a 57% das atividades realizadas pelas mulheres, enquanto para os homens estas atividades correspondem a 39% das funções executadas. Em relação ao brincar, essa já era uma atividade esperada em um livro voltado para crianças, porém se vê, ainda nas imagens, meninas brincando de boneca e meninos brincando de carrinho, o que ainda reforça determinada atividade para cada gênero. Como consequência desse fenômeno, Fischer e Marques enunciam:

A educação, seja a informal doméstica, seja a instrução escolar, constitui-se numa das bases da exclusão e da violência contra o feminino, disseminada em vários contextos da sociedade. É a partir de detalhes sutis como os brinquedos infantis, a exemplo do carrinho, da arma e da boneca, que a criança é preparada para o espaço público, reservado ao masculino e, portanto, o mais violento, e o privado, reservado ao feminino, o da submissão. O carro e o revólver, simbolizando o espaço público, representam a violência, a decisão, o domínio etc. A boneca está associada ao trabalho da casa, ao fogão e à maternidade. Dessa forma, vão sendo atribuídas personalidades para homens e mulheres, gerando a necessidade da existência de um ser frágil – sensível, dócil – para justificar o outro ser forte – provedor, agressivo,

frio, intolerante, reiterando assim a cultura patriarcal e sexista e garantindo a assimetria entre os gêneros (FISCHER e MARQUES, 2001, p.7).

Em relação à atividade de dança, existe uma discrepância em relação aos homens, já que essas são representadas dançando 11% a mais que os homens, demonstram um reforço no papel de gênero feminino associado muitas vezes a execução de atividades delicadas como ao balé. Nesse sentido, Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011) apontam que os estereótipos, quando associados ao gênero, agrupam características da personalidade relacionando traços coletivistas ou expressivos como, por exemplo, amorosa, sensível, delicada, como pertinentes à feminilidade.

Em relação à atividade de trabalhar na roça, diferente dos homens que realizam as mais variadas atividades relacionadas com o campo, as imagens das mulheres estão quase que exclusivamente voltadas para o plantio e colheita de alimentos, trabalhos tidos como mais fáceis, não possuindo nenhuma imagem de mulheres dirigindo tratores ou maquinários agrícolas, por exemplo.

“Em sua porção perceptível, [o sexismo] costuma se expressar na forma tradicional, em que a mulher é considerada inferior ao homem, incapaz de exercer os mesmos papéis que ele”. (MESQUITA FILHO, EUFRÁSIO e BATISTA, 2011). O serviço doméstico, que representa a quarta atividade mais realizada pelas mulheres, evidencia o caráter sexista das imagens, pois esse tipo de atividade corresponde a 15% das atividades realizadas por elas, porém nem se quer aparece entre as atividades desenvolvidas pelos homens.

As mulheres agricultoras familiares, em geral, sentem diariamente o peso da cultura machista, sexista e patriarcal. A formação doméstica reafirma o poder legitimado do homem sobre as mulheres, mantendo-as oprimidas na família, assumidamente figuras subalternas (SAFFIOTI, 2013). Esta dominação, de acordo com Siqueira:

se materializa e se corporifica por intermédio da cultura, das tradições e da divisão sexual do trabalho, que impõe, desde muito cedo, sobre quem tem o sexo “fêmea”, o desempenho de determinadas tarefas ditas femininas. Nas relações familiares e comunitárias destas mulheres, observamos como a ordem de gênero patriarcal ainda impera e é mantida cotidianamente por homens e mulheres as quais, por outro lado, reproduzem o patriarcado e se tornam peças importantes na sua reprodução e continuidade, por meio, sobretudo, da educação dos filhos e filhas (SIQUEIRA, 2014, p. 24)

Em relação ao ato de estudar, percebe-se que as mulheres estudam em apenas 7% das imagens, menos que os homens, que se dedicavam 9% a esta atividade. Além disso, este dado evidencia que para as meninas o estudo não possui muito destaque sendo isto um ponto negativo.

À função de dar aulas, percebe-se que essa atividade se encontra relacionada à mulher, já que 3% das imagens são de professoras. Isto evidencia uma relação de que, para a educação de crianças, é mais comum encontrarmos uma quantidade maior de mulheres que de homens, visto que esta atividade é relacionada como uma extensão da atividade materna, sendo assim a Pedagogia é associada à uma profissão feminina.

Saffioti afirma que:

O desprestígio e a parca remuneração a que esteve sujeito o magistério primário desde seus inícios, aliados ao fato de considerar-se o ensino de crianças como um prolongamento das funções maternas, prenunciavam que o magistério elementar seria ocupação essencialmente feminina, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos e muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade (SAFFIOTI, 2013, p. 277).

Assim, a última atividade principal desenvolvida pelas mulheres é a compra de produtos, sejam eles comida ou roupa. O fato desta atividade estar listada como uma das sete atividades mais executadas pelas mulheres demonstra um possível estereótipo de gênero, onde as mulheres são relacionadas como gastadeiras e irresponsáveis quanto ao gasto de dinheiro.

Em síntese, ao analisarmos as imagens contidas nos livros didáticos da coleção Novo Girassol, vemos que, na medida em que o homem, desde a infância, é educado de modo diferente da mulher, muitas distinções são feitas, definindo suas condutas de acordo com o gênero. Esta assimetria, afirmam Fischer e Marques (2001), justifica desigualdades e exclusões e gera polos de opressores e oprimidos, que se manifestam com maior visibilidade nas relações de gênero no espaço privado, através do fenômeno universal da violência, que atinge de forma particular mulheres de diferentes partes do mundo e perpassa etnias, raças e classes sociais.

Como reflexo disso, “não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 2008). Foucault (2018) alega que onde há poder, há resistência. No entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Assim, a resistência, ou melhor, a multiplicidade de pontos de resistência seria inerente ao exercício do poder.

Diante disto, apresento na próxima sessão, imagens que destoam dos papéis tradicionais estabelecidos para as mulheres, são figuras que resistem e aparecem nas fendas das páginas destes livros didáticos, mostrando que nós mulheres podemos ocupar o papel que quisermos na sociedade.

### 3.2 Imagens: margens para a representação

Após realizar as pesquisas quantitativas e qualitativas nos livros didáticos da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”, encontrei algumas imagens que me *afetaram*. São imagens de mulheres que diferem dos padrões de gênero impostos pela sociedade e por isso as trago neste tópico.

A maioria das imagens dos livros da coleção Novo Girassol apresentam mulheres realizando atividades que correspondem àquilo que se espera delas, dentro de uma cultura machista e patriarcal, conforme foi demonstrado no quadro e no gráfico 8 do tópico anterior.

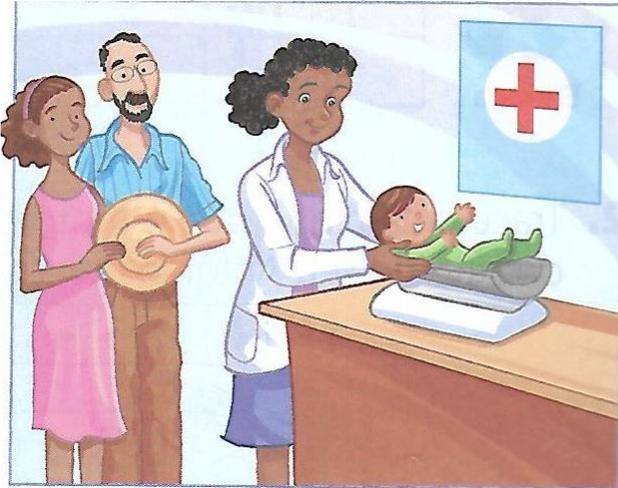
A vista disso, selecionei quatro imagens que me *afetaram*, onde mulheres são representadas desenvolvendo diferentes funções: médica, jogadora de futebol, guerreira e presidente. Todas as imagens selecionadas não apresentavam, no contexto em que se encontravam no livro, questionamentos ou dinâmicas que permitissem o debate sobre as questões de gênero. Portanto, busco, com esta sessão, propor outras possibilidades de questionamentos, potências, funcionamentos e metamorfoses dessas imagens, com sugestões de atividades relacionadas às questões feministas e de igualdade de gênero.

Enxergo nessas imagens uma ruptura. Como diria Deleuze, uma linha de fuga. Entendo, como Deleuze (1998, p. 9), que as pessoas “são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc.”, e por isso a importância de se debater essas imagens que podem desestabilizar relações de *poder*.

Neste sentido, segundo com Cardoso Júnior (2002, p. 192), de uma maneira geral “o caráter de fuga então, variará de acordo com a modalidade pelas quais as relações de poder e as práticas de saber procuram se colocar à linha de subjetivação para adestrá-la ou curvá-la de acordo com seus ritmos”.

Deste modo, as imagens se apresentam como transgressoras ao provocarem linhas de fuga em uma sociedade que possui uma capilaridade de poderes em um regime de controle. De acordo com Foucault (1979), o que faz o poder se manter em nossa sociedade, é porque não pesa somente como uma força que diz não, mas que, de fato, circula, produz coisas, forma saber, produz discursos; é preciso considerá-lo mais como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social. Por isso, essas imagens dissonantes são importantes como forma de se pensar possibilidades outras. Deste modo, inicio apresentando a imagem de uma mulher negra e médica, que é apresentada a seguir:

Imagem: Mulher negra médica.



Fonte: Imagem retirada do livro 2º ano Alfabetização, Matemática e ciências, página 7.

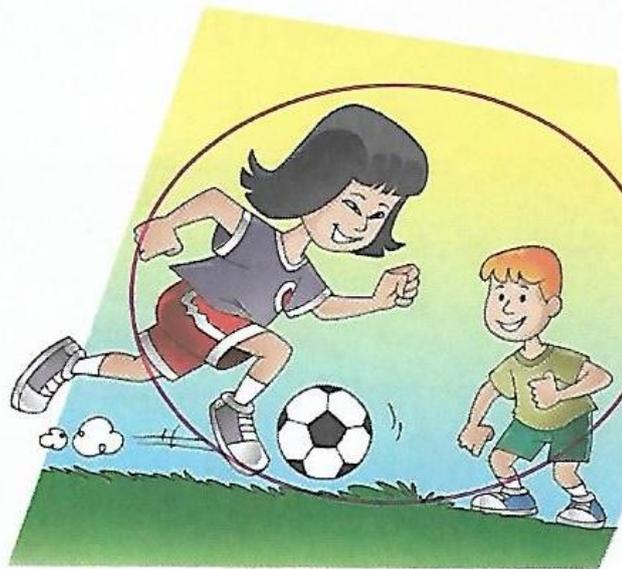
Nesta imagem, vemos a representação de uma mulher negra atuando como médica. Devido aos papéis de gêneros sociais impostos, o “normal” seria a representação de um médico, e não uma médica, por ser o exercício de uma profissão que possui prestígio perante a sociedade. Além disso, quando perpassada pela questão de raça, em um país como o Brasil, com um histórico de mais de três séculos de escravidão, o fato de ser uma mulher negra, representa um adicional positivo, já que no imaginário social esta mulher não seria apta a ocupar este papel.

Oliveira (2015) possui um estudo sobre a representação da mulher negra nos livros didáticos que demonstra que a mulher negra pouco se encontra representada em textos ou capítulos desses materiais, não se compreendendo, deste modo, o seu papel na formação da sociedade brasileira. Essa imagem, de uma mulher negra e médica, possibilita aos alunos e alunas que utilizam esses livros didáticos pensarem de forma positiva a atuação da mulher negra na sociedade.

De igual maneira, França (2017), que também analisa a representação da mulher negra nos livros didáticos, expõe que as mulheres negras dificilmente apareciam como figuras principais nos livros que foram analisados por ela, pois foram retratadas ou pintadas em situações anteriormente ao século XX. A autora propõe então que, os livros didáticos ao utilizarem como suporte imagens históricas de mulheres negras, poderiam ampliar ou sugerir o uso de outras documentações visuais e escritas, visto que este foi o procedimento utilizado por historiadores para retirar do silenciamento as mulheres e outros grupos que tiveram ocultadas suas histórias. Sem isso, os textos escritos, imagens e atividades servem apenas para a percepção imediata das cenas do cotidiano consideradas como elementos “curiosos” e pitorescos.

Em continuidade da análise da representação da mulher em funções socialmente atípicas, apresenta-se a segunda imagem selecionada da coleção Novo Girassol, que revela uma menina jogando futebol.

Imagem: Menina jogando futebol



Fonte: Imagem retirada do livro 3º ano Letramento e Alfabetização, Matemática e Geografia e História, página 185.

Como a atividade de jogar futebol está associada exclusivamente ao gênero masculino na divisão social dos sexos presente na sociedade brasileira, a representação de uma menina praticando esta atividade permite uma desconstrução de que este é apenas um esporte para o gênero masculino. Sendo assim, a imagem é vista como positiva ao proporcionar que um estereótipo de gênero seja superado com essa representação.

Para Simão (2012), as relações e interações entre meninos-meninos, objetivam apresentar como as identidades de gênero se expressam e se afirmam. Ou seja, as regras são usadas para que as crianças não fujam de seus padrões de masculinidade e feminilidade.

West e Zimmermande (1986 *apud* Simão 2012) afirmam que a sociedade produz o papel de gênero esperado para cada sexo. Assim, apresentam o conceito de “fazer gênero”, que consiste, a partir de uma compreensão sociológica, definir gênero como uma realização de rotina, metódica e recorrente e que é realizado tanto por mulheres como homens.

A menina jogando futebol se torna, então, uma brecha, uma fissura dentro destes padrões, que permite trabalhar com as crianças conceitos sobre igualdade de gênero, que apontem a existência de brincadeiras ou esportes de meninos e meninas e a superação dessas visões, por meio de uma abordagem feminista.

Em continuidade, é apresentada a imagem da Rainha Ginga, guerreira angolana negra, que lutou contra a escravidão do seu povo promovida por Portugal no século XVII.

Imagem: Rainha Ginga (Guerreira).



Fonte: Imagem retirada do livro 4º e 5º ano Artes, página 88.

A imagem da Rainha Ginga é apresentada no livro de didático seguida de uma breve identificação, porém não é feita nenhuma problematização em relação ao fato dela ser mulher e guerreira, características não esperadas para uma mulher por conta dos estereótipos machistas presentes na sociedade brasileira.

De acordo com Grossi (1996), ao destinar para a mulher um papel submisso e passivo, a sociedade abre espaço para a dominação masculina, onde o processo de mutilação feminina é lento, gradual e considerado legítimo. Por isso, a figura de uma guerreira entra em contradição com o papel de submissão passiva à figura masculina e demonstra uma mulher capaz de lutar e desempenhar ações voltadas para sua liberdade e não sua dominação.

A relação de poder é marcada pela resistência (FOCAULT, 2018). Portanto, quando essa mulher negra não é subjugada, permite aos alunos e alunas que percebam que existem mulheres que resistem ao machismo, ao patriarcado e ao racismo e se tornam exemplos de heroísmo.

Por fim, a última imagem selecionada é da ex-Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em uma foto com demais representantes dos países presentes, na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, Rio +20. A imagem foi retirada de um capítulo que falava sobre o meio ambiente, não tendo a questão sobre gênero abordada em nenhuma parte.

Imagem: Representantes dos países presentes na Rio+20.



Fonte: Imagem retirada do livro 5º ano Língua Portuguesa, Geografia e História, página 139.

Essa foto foi selecionada por dois motivos: o primeiro pela parca presença e atuação de mulheres como representantes de governo, o segundo por Dilma Rousseff ser a única mulher a ocupar o cargo de Presidente da República na história do Brasil. Esse cargo de governo tão importante não é visto dentro do padrão de gênero como feito para mulher, pois representa um poder capaz de desestabilizar estruturas. Seria importante contextualizar, com as crianças leitoras, quantas governantes elas conhecem que são/foram representantes de governo, sejam elas no nível mundial, estadual ou municipal, além de abordar o pouco espaço que elas ainda ocupam.

Tida como uma qualidade não feminina, a liderança muitas vezes não é trabalhada com meninas nas escolas, deixando com que elas sejam guiadas por vozes/ordens masculinas. Neste sentido, também é importante trabalhar o empoderamento feminino, como forma de colocar a mulher como protagonista de suas ações.

De acordo com Batliwala *apud* SIQUEIRA, o termo empoderamento se refere a:

uma gama de atividades, da assertividade individual até à resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BATLIWALA, 1994, p. 130 *apud* SIQUEIRA, 2014).

Em suma e à vista desses fatores, essas imagens se tornam de tamanha importância nesses livros. É necessário que, tanto as imagens, quanto as formas de abordagem delas sejam revistas por seus organizadores, para que elas possam trazer aos estudantes uma visão

diferente dos papéis de gênero que muitas vezes a sociedade tentar lhes impor e, para que essas imagens deixem de ser traduzidas como “diferentes” e não sejam mais enxergadas como formas de violência contra aqueles que “fogem” do padrão e permitem fissuras no sistema.

#### 4. O ENCONTRO COM O OUTRO

“Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido”.

(DELEUZE, GUATTARI)

Durante o processo de análise, encontrei em um texto de uma pesquisa, uma sentença que esclareceu algo que há muito me angustiava: “o encontro com o outro”. Esse “outro”, eu ainda não conhecia em sua totalidade, apenas sabia que ia além dos dados do IBGE, além do Plano Político Pedagógico da escola e além de tantos outros dados reunidos por mim, antes da realização da visita à escola. Esse “outro” que pulsava, e que por isso mesmo transformava, me assustava enquanto pesquisadora em busca de métodos, teorias e informações que me ajudassem a desenvolver minha pesquisa.

A sentença que tanto me tocou foi escrita por Gregory:

Ao me propor a acompanhar os movimentos de uma escola, até então, desconhecida para mim, tinha consciência de que não só a escola e seus habitantes seriam os estranhos, mas eu também. Tinha consciência também de que teria que me abrir ao acaso, ao inesperado, ao outro e a mim mesma. Teria que esvaziar-me de pré-conceitos sobre as coisas serem “assim mesmo”, ou sobre “saber como é”. Fui a campo com problemáticas levantadas, com alguns pensamentos pré-estabelecidos, com algumas certezas sobre como as coisas acontecem na escola de modo geral, mas ao me colocar entre aquele espaço-tempo escolar, com todas as suas singularidades, fui desconstruída. Compreender que a cartografia não assume categorias e não leva para o campo de estudo ferramentas de “coleta” e análise prontas, tampouco hipóteses, só foi possível, de fato, quando habitei aquele espaço-tempo e me abri ao imprevisto, ao desconhecido, ao acaso (GREGORY, 2018, p. 80).

Após a leitura desse trecho, me senti mais preparada para viver a experiência de uma pesquisa tão profunda e significativa dentro de uma escola, analisando um instrumento tão importante, que é o livro didático. Mas, esse preparo não foi simplesmente como algo que me sobreveio, e sim como “algo que me passou, me aconteceu, me tocou, me modificou (LARROSA, 2004).

Portanto, ao visitar a escola, busquei conhecê-la em seus diferentes aspectos, e tentei visualizar, principalmente, as narrativas das professoras que *conversaria* e as minhas próprias narrativas, criadas ao longo da pesquisa, o que me levou a utilizar como metodologia a narrativa exposta por Benjamin:

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio de artefato – no campo, no mar, na cidade- é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele [...] quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história gravar-se-á na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará a sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (BENJAMIN, 1993, p. 205).

Optei chamar de *conversas* as entrevistas que realizei com as professoras, pois entendo, juntamente com Silva (2010), que uma entrevista tem em sua natureza a característica de interação entre entrevistador e entrevistado, tal qual como uma conversa, um diálogo, além de entender essa *conversa* como possibilidade de encontro em um espaço-tempo de interação, de confiança na busca da aproximação dos dizeres, saberes, sentidos produzidos e expressos pela e na conversa. Por isso, utilizo a afirmação de Deleuze de que a:

palavra é sempre substituível por outra. Se alguma não vos agrada, não vos convém, agarrem noutra, ponham outra no seu lugar. Se toda a gente fizer esse esforço, podemos compreender-nos, já não há razão para pôr questões nem levantar objecções. Não há palavras certas (DELEUZE e PARNET, 1998, p.13).

Como resultado, busquei a realização de uma microanálise das conversas que tive com as professoras conforme propõe Deleuze na obra *Conversações*:

Era preciso [...] seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari, micropolítica do desejo). É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “a atualidade” (DELEUZE, 1992, p.109).

Nesse contexto, me atentei para o fato de que minha pesquisa não precisava ser validada apenas com quadros, gráficos e questionários, que haviam sido previamente preparados, mas poderia, pelo meu contato, ser afetada e afetar aquele lugar e aquelas pessoas. Então, resolvi me abrir para trocas de afetos, experimentando, subindo, descendo, anotando, andando, fotografando, rindo, escrevendo. “Afetos, que para Deleuze, são devires que na medida em que nos coloca em contato com o outro, nos contamina de outro” (MALDONADO, 2017).

Como resultado, esta parte da pesquisa objetiva compreender como as professoras que trabalham com os livros da Coleção “Novas Girassol” do PNLD Campo reagem as estas representações.

Finalmente, com todas essas (in)certezas e sentimentos, comecei meu trabalho de campo no *locus* da pesquisa: a Escola do Limoeiro, situada à aproximadamente 84 km da região central da cidade de Cáceres-MT. A Escola do Limoeiro foi escolhida por ser uma escola localizada na zona rural e que possui um difícil acesso, fazendo com que poucas pesquisas sejam desenvolvidas no local, despertando deste modo, meu interesse.

#### 4.1 A trajetória: da cidade ao campo

Em meu primeiro contato com uma das professoras da escola onde faria minha pesquisa, recebi informações sobre onde me hospedar e meios possíveis de locomoção até o lugar. Nesse momento, para que meus objetivos e intenções com minha dissertação se elucidassem à professora, e para que ela se sentisse mais confortável durante os procedimentos da pesquisa, pedi-lhe para que escolhesse um nome para ser chamada por mim, tendo por base o nome de uma mulher que a inspirasse. Logo, a professora escolheu o nome “Maria”, nome de sua mãe, mulher que ela afirma ser modelo e inspiração. Então, eu e Maria acordamos de nos encontrar na escola assim que sáísse o deferimento do Comitê de Ética, aprovando a realização da pesquisa de campo do meu projeto.

Passados alguns dias, fui à rodoviária de Cáceres tentar comprar uma passagem de ônibus para o assentamento Limoeiro. Lá descobri que não existe linha regular para essa região do município, e que, para chegar à escola é preciso pegar um ônibus clandestino, que tem como ponto de partida a lateral de um comércio local e leva as pessoas da cidade de Cáceres para outros locais sem linha regular, como o assentamento Limoeiro.

A falta de linha de ônibus regular me espantou, pois o fato de não haver um transporte oficial que assegure o direito de ir e vir dos cidadãos, previsto na Constituição Federal, reflete o processo de exclusão que as pessoas do campo enfrentam. “Infelizmente chegar até a escola do campo é um grande desafio para seus estudantes e corpo docente, devido às dificuldades em função da distância, falta de transporte e estradas inadequadas.” (SILVA e ARNT, 2008).

Após perceber todos os desdobramentos que me seriam necessários no dia 15 de abril de 2019 me encaminhei para o início de minha pesquisa. Cheguei ao local acordado de saída do ônibus às 12:00 horas e fui informada de que o coletivo só sairia às 13 horas.

Depois de aguardar por mais uma hora, me deparei com um veículo tão coberto de barro que mal dava para ver qual era a sua cor. Seria branco, amarelo ou marrom? Não consegui descobrir. Além disso, o ônibus era de um modelo antigo, da década de 1970 ou 1980, e parecia não passar por manutenções constantes. Seu interior era tão sujo quanto seu exterior, não possuía ar-condicionado e estava com algumas cadeiras quebradas. A condução era a nítida imagem do desleixo.

O itinerário começou às 13 horas e 30 minutos, mas não fomos diretamente para o destino desejado, antes passamos por mais dois pontos de partida, o que nos fez sair de

Cáceres somente às 15 horas, com a lotação completa (mesmo nos assentos quebrados) e cerca de mais quinze passageiros em pé.

Durante a viagem, as pessoas se mostraram bem à vontade, comiam, bebiam e conversavam, provavelmente a maioria delas já se conhecia. Uma senhora, tentando puxar conversa, me perguntou qual era o meu destino. Quando eu lhe disse que ia para o Limoeiro, ela respondeu, suspirando: “Nossa, está muito longe ainda! Eu, graças a Deus, desço logo no Paiol!” - em referência ao núcleo Paiol, localizado perto da BR 070.

Por volta das 16 horas houve mais uma pausa, agora para o lanche e para quem quisesse ir ao banheiro. O local escolhido era uma pequena lanchonete no meio da BR 070. As pessoas desceram para lanchar. Eu descí, comprei um salgadinho e voltei para o ônibus, pois o motorista já iria sair. Na volta, o condutor verificou se havia algum retardatário. Não tinha ninguém. Tudo certo. Podíamos ir. Porém, o ônibus não ligou.

O motorista e os passageiros desceram do ônibus e nada fazia o automóvel funcionar. Quando olhei no relógio já eram 16 horas e 30 minutos, percebi que já não chegaria na escola a tempo de observar o período da tarde e poder conversar com as professoras. Foi quando a senhora que estava ao meu lado me disse que, no primeiro banco do ônibus, estava uma das professoras da escola que eu visitaria, no entanto, ela não lecionava para crianças, e sim para os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na parte da noite.

O ônibus voltou a funcionar, então seguimos. Aos poucos as pessoas iam descendo nos assentamentos que iam surgindo. A senhora ao meu lado também desceu. Em cada porteira era necessário que o motorista parasse para que as pessoas pudessem retirar suas compras do bagageiro e levá-las para casa, da menor distância possível. Pela quantidade de coisas que cada um descarregava, ficou explícito que as pessoas aproveitavam a ida à cidade para comprar e estocar alguns produtos.

Peripolli percebeu o mesmo em sua pesquisa, que também foi feita em um assentamento. Sua constatação foi a de que:

Como não há “ônibus de linha” dentro do Assentamento, a comunidade [...] se vale do mesmo transporte, nos mesmos horários e trajetos utilizados pelos alunos e professores. As constantes paradas durante o percurso contribuem para a demora da viagem. No ônibus, transporta-se de tudo um pouco: pequenos e médios volumes (pacotes, bolsas, sacos...) com mercadorias compradas (mantimentos, ferramentas, peças de maquinário...) e/ou produtos produzidos na roça e que serão vendidos na cidade (derivados do leite: queijo, manteiga; frutas; legumes...) (PERIPOLLI, 2008, p. 207).

Na seguida do percurso, o ônibus quebrou outra vez. Já eram 17 horas e 30 minutos e o sol começava se pôr. Comecei a duvidar se iria conseguir chegar à escola, e se Maria ainda

estará me esperando. Comecei a escutar dos passageiros que o Limoeiro ainda estava longe e que, da última vez, o ônibus chegou lá apenas às 23 horas.

Ao que tudo indicava, eu tive sorte, pois cheguei à escola às 19 horas. Maria me esperava no portão, ela me pediu desculpas pela demora do ônibus e perguntou se eu estava com fome. Eu disse que sim e ela me conseguiu um pouco da merenda dos e das estudantes do EJA, um prato de macarrão com frango. Percebi que aquele era um jantar comum para os alunos e alunas e me perguntei se aquilo correspondia à uma alimentação nutricionalmente balanceada, como a assegurada pela legislação brasileira.

De acordo com a Lei Federal 11.947/2009:

Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada (BRASIL, 2009, art. 12).

Depois que comi, fui com Maria para sua casa. Era minha única opção de abrigo para os próximos dias. Andei por vinte minutos na garupa de sua moto e chegamos à sua propriedade.

A casa de Maria estava sendo reformada aos poucos, era a sede da antiga fazenda onde havia sido realizada a reforma agrária para o assentamento do Limoeiro. Maria me apresentou seu marido e filha. Ela também me explicou que os moradores da região retiraram tudo o que podiam da sede da fazenda, deixando apenas a estrutura da casa. Ela havia conseguido a propriedade por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), há poucos meses. Mas já tinha arrumado a casa de uma forma aconchegante.

Maria me ofereceu mais um lanche e aceitei com carinho. Após tomar um banho, comi um pão caseiro e tomei um chá quente, era tudo que meu corpo pedia antes de me deitar no sofá arrumado para eu dormir. Caí no sono rapidamente, devido ao cansaço.

Acordei de manhã e Maria me avisou que as aulas haviam sido suspensas naquele dia, pois as professoras tinham sido chamadas para uma reunião com a diretora da escola no Núcleo Paiol. Decidimos, então, que eu iria com ela até a reunião, pois seria uma ótima oportunidade para encontrar todas as professoras juntas.

Almoçamos e subimos em sua moto, rumo ao Paiol. Após 50 minutos de viagem, na estrada de terra, com dor nas minhas costas, chegamos à escola do núcleo Paiol. Maria me apresentou às demais professoras e eu expliquei um pouco de minha pesquisa para elas. As professoras me informaram que já tinham ouvido, pela diretora, que eu iria fazer algumas entrevistas com elas. Por conta de alguns problemas, a reunião que elas iriam participar

atrasou e por isso decidi fazer a entrevista com as professoras, por meio de áudio gravado, para que não perdesse informações importantes.

No total, quatro mulheres assinaram o termo de consentimento, porém uma desistiu de fazer a entrevista. Então, naquele mesmo dia, 16 de abril de 2019, realizei a entrevista com as três professoras que quiseram continuar. Pedi para que cada uma delas escolhesse um nome de uma mulher que as inspirava, para serem identificadas por estes nomes durante a pesquisa. Assim, a primeira escolheu ser chamada Iara, em referência à uma pedagoga que ela admirava, a segunda escolheu o nome de Luzia, em referência à sua mãe. A terceira a ser entrevista era a Maria, professora que me acolheu.

Utilizei, na entrevista, para a coleta de dados, um roteiro semiestruturado. Segundo Triviños, a entrevista semiestruturada:

[...] representa uma espécie de interação social entre um sujeito, o pesquisador, e um entrevistado ou grupo de entrevistado. Geralmente esse diálogo dirigido ou parcialmente estruturado, segundo os propósitos dos investigadores, se realiza, ou deve ser realizado, num clima de cordialidade, onde o pesquisador em alguma circunstância deverá desenvolver uma capacidade empática (TRIVIÑOS, 1987, p.30).

Além disso, optei pela gravação das respostas por meio de um aplicativo de gravador presente no meu celular, por perceber que este método faria que eu tivesse mais informações para posterior análise. Assim, após as entrevistas, voltamos para a casa de Maria, onde ela me falou que tinha que ir à escola do Limoeiro, resolver algumas coisas e eu decidi que iria com ela. Jantamos e fomos para a escola. Mais vinte minutos na garupa da moto na estrada de terra e chegamos à escola. Aproveitei para olhar a estrutura da escola e ler o seu Plano Político Pedagógico (PPP).

A escola era pequena e atendia a alunos e alunas de todos os ciclos, da educação básica a pessoas da educação de jovens e adultos (EJA). A escola funcionava nos períodos matutino, vespertino e noturno. Seus espaços eram divididos entre: uma cantina, uma cozinha com dispensa, uma sala “multiuso” (onde funcionavam a sala dos professores e professoras, secretaria, coordenação pedagógica e biblioteca), três salas de aula, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um refeitório, um espaço de jardim e alguns espaços com mato e/ou terra, onde estudantes circulavam durante o intervalo. As instalações físicas da escola (paredes, pisos, telhados) encontram-se em bom estado, “reflexo [afirmou uma das professoras entrevistadas] do apoio da comunidade local”. As salas possuíam forro e ar-condicionado, diferente da maioria das escolas municipais localizadas nos limites urbanos de Cáceres, de acordo com dissertações apresentadas no PPGEDU (Programa de Pós-Graduação

em Educação) da Unemat, que apontam uma precarização das condições das escolas na cidade.

Ao meu ver, a escola precisa de novos espaços de construção para atender as demandas de atividades, como: sala para os/as professores/as, secretaria com espaço para armários, sala de multimídia, biblioteca, entre outros espaços necessários à uma educação plural e de qualidade. Porém, em contraste com que é encontrado em outras escolas da região, a escola do Limoeiro possui uma boa estrutura. De acordo com Brandão (1983), ao referir-se às escolas rurais presentes de modo geral no interior do Brasil, coloca-as como não tendo placas nem sinais exteriores que digam ao passante que ali é “escola”, apenas por dentro os sinais do ofício: carteiras, quadros negros e cartazes. Também, Peripolli (2008) compara uma escola do campo onde que fazia sua pesquisa, a um “velho barracão”.

Ao final da tarde, voltamos para a casa de Maria onde descansei. No outro dia, de manhã, fui novamente para a escola com Maria e observei as demais professoras na sala de aula, com seus alunos e alunas. Em ambos os turnos, a quantidade de estudantes por sala de aula era pequena, entre dez e quinze. No intervalo entre um turno e outro, tive meu período de almoço e aproveitei para tirar algumas fotos da escola, fazendo uma documentação visual de minha pesquisa, que pode ser vista a seguir:

Fotografia 1: Fachada da escola do Limoeiro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia 2: Sala de aula da escola do Limoeiro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia 3: Sala dos professores/biblioteca da escola do Limoeiro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Fotografia 4: Sala dos professores da escola do Limoeiro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No final do dia, eu e Maria regressamos para casa, jantamos e passamos o resto da noite conversando com sua família. Seu esposo me conseguiu uma carona com o vizinho para que eu voltasse para a cidade, evitando-me de pegar o ônibus mais uma vez. O vizinho sairia às 4 horas e 30 minutos da manhã do outro dia, então era preciso dormir cedo e levantar mais cedo ainda.

Às 4 horas da manhã, o marido de Maria me preparou um café e me levou à porteira da propriedade para pegar a carona. Às 4:30, pontualmente, o vizinho chegou. Entrei em uma caminhonete D-20, carregada de bananas que ele, junto à sua esposa, iriam vender na cidade de Cáceres.

Tentei dormir um pouco, por ter acordado muito cedo, mas o balanço do carro era tão grande que não consegui descansar. Resolvi, então, conversar sobre a escola, sobre o campo e a cidade. Cheguei à cidade às 7 horas e 30 minutos, isto é, após 3 horas de viagem, muito mais rápido do que de ônibus. Agradei pela carona e voltei para minha casa. Depois de alguns dias escutei as entrevistas que gravei com o gravador do meu celular e as transcrevi, depois comecei a organizá-las de acordo com o próximo tópico.

#### **4.2Entrevistas: narrativas que emergem.**

Como a narrativa nem sempre é linear, volto agora para a parte das entrevistas, para melhor descrever esse momento. É importante, neste ponto, apresentar e explicar a forma como foram transcritas as entrevistas feitas com as professoras. Utilizei, para melhor compreensão desta dissertação e para que o discurso de cada professora fosse interpretado de maneira correta, alguns sinais apresentados por Marcuschi (1986) para transcrições. São eles:

Quadro 9: Algumas categorias apresentadas por Marcuschi para transcrições de textos:

| <b>Categorias:</b>                               | <b>Sinais:</b> | <b>Descrição das categorias:</b>  | <b>Exemplos:</b>  |
|--|----------------|---|---|
| Pausas e silêncios                               | (+) ou (2.5)   | Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo exato.                                 | Ver exemplo no próximo item.  |
| Dúvidas ou sobreposições                         | ( )            | Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.                           | ... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que são (+) / tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../ |
| Ênfase ou acento forte                           | MAIÚSCULA      | Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.  | Ver exemplo do item anterior.   |
| Alongamento de vogal                             | ::             | Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.   | ... A: co::mo” (+) e:::u  |
| Comentários do analista                          | (( ))          | Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.   | ((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))   |
| Silabação  | -              | Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.   | Pro-ble-má-ti-cas.  |
| Sinais de entonação                              | “ “ ou ,       | Aspas duplas para subida rápida. Aspas simples para subida leve (algo como uma vírgula ou ponto e vírgula). Aspas simples abaixo da linha para descida leve ou simples. | Ver exemplos anteriores.  |
| Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção |                | Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros  | eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros  |

| <b>Categorias:</b>                              | <b>Sinais:</b> | <b>Descrição das categorias:</b>  | <b>Exemplos:</b>   |
|---|----------------|---|--|
| Indicação de transição parcial ou de eliminação | ... ou /.../   | O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém. | Ver exemplo da segunda categoria apresentada neste quadro. |

Fonte: Elaborada pela autora.

Apresentadas as formalísticas transcritivas, apresento a seguir, cada professora que entrevistei na Escola do assentamento Limoeiro:

A primeira professora escolheu ser chamada de Iara, tem 49 anos, considera-se negra, é Pedagoga formada pela Universidade Federal de Rondônia, ocupa há um ano o cargo de professora na Escola do Limoeiro, sendo concursada. Atualmente trabalha com alunos e alunas do 4º e o 5º ano e utiliza livros didáticos duas vezes por semana.

A segunda professora escolheu o nome de Luzia, tem 50 anos, considera-se parda, é Pedagoga formada pela Universidade Federal do Paraná, ocupa também, há um ano, o cargo de professora na Escola do Limoeiro sendo, também, concursada. Atualmente trabalha com estudantes do 1º e o 2º ano e utiliza livros didáticos três vezes por semana.

Já a terceira professora escolheu o nome de Maria e é a mais nova, tendo 40 anos, considera-se parda, é Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Mato Grosso, ocupa, há três anos, o cargo de professora na Escola do Limoeiro, sendo contratada. Atualmente trabalha com estudantes do 3º ano e utiliza livros didáticos quatro vezes por semana.

Tendo levantado os dados primários de cada uma das docentes, iniciei minha entrevista perguntando a elas qual o grau de confiança que elas atribuíam ao livro didático distribuído pelo PNLD em sua escola. Todas responderam que o grau de confiança era médio. Em seguida, lhes perguntei sobre a importância do livro didático na sala de aula e elas me responderam que o livro didático era muito importante.

A resposta de Iara foi:

*O livro didático,(+) ele dá a visão praticamente para você ampliar mais o discurso da criança, (+) você pode pesquisar em cima daquilo, (+) é uma fonte que dá como se fosse uma visão (+) assim também o livro didático. Não que você vai apenas focar no livro didático, ele abre uma visão para você trabalhar.*

Já, Luzia, colocou que:

*/.../através dele a gente faz o planejamento baseado em cima dele, então,(+) é um norte para a gente.*

Por último, Maria, respondeu:

*/.../o livro didático é o que tem norteado os nossos estudos, (+) os estudos das crianças, (+) enfim, eu acho que é de suma importância na educação geral.*

Percebeu-se, com base nas respostas, que o livro didático possui um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem das crianças na escola do Limoeiro, sendo utilizado pelas professoras entrevistadas por, no mínimo, duas vezes na semana.

Neste sentido, Silva *e tal* aponta que:

o livro didático ainda é um dos instrumentos educacionais mais presentes e utilizados no cotidiano de alunos e professores, principalmente, nas escolas públicas, onde o mesmo se configura como o principal, senão, o único suporte de trabalho para muitos docentes subsidiarem suas aulas (SILVA *et al*, 2016, p. 2).

Além disso, Silva (2012), coloca que o livro didático é consagrado em nossa cultura escolar, assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Deste modo, afirma o autor, que impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula.

Ao continuar a entrevista, perguntei se elas achavam que os livros didáticos eram elementos que, de certo modo, determinavam o que era ensinado em sala de aula. Aqui as respostas não seguiram um padrão.

Iara afirmou:

*“Ahã, com certeza”.*

Ainda, Maria, concordou com Iara ao exclamar:

*“SEM DÚVIDA!” Aquilo que eles ((os alunos)) veem nos livros didáticos, é o que eles tomam como verdade para uma vida inteira, (+) por mais que o professor deles venha dar outros nortes para eles, (+) “NÃO!” Mas os livros estão mostrando aquilo ali para eles. (+) Eu acho assim, (+) que o livro faz parte da aula em geral e vai nortear tudo aquilo que eles querem aprender, (+) o que eles querem para a vida.*

Nota-se, nas falas das professoras, que duas acreditam que os livros são elementos que, de certo modo, determinam o que é ensinado. Casagrande e Carvalho (2006) afirmam que o livro didático assume, muitas vezes, o status de autoridade e seu conteúdo pode ser adotado por professores e alunos como a expressão da verdade. Como complemento, assinala Bezerra (2006), que as condições de trabalho e de formação dos professores cada vez mais precárias, fez com que os materiais didáticos rapidamente deixassem de ser obras de referência, como haviam sido até então no passado, e passassem a orientar e conduzir a ação docente.

Por outro lado, Luzia discorda dessa ideologia, para ela:

*Ele não determina mais, (+) tanto que a gente não fica só focado no livro didático “né:”? (+) Então, ele não determina, (+) porque nós temos que seguir a grade curricular, (+) “né:”?*

Percebe-se que a professora acredita em outras possibilidades e que também vê rizomas abertos dentro do livro didático. Porém, ela se detém em outra rede, que seria a da grade curricular, demonstrando assim, preocupação em seguir parâmetros.

Munakata (2012) reitera que, no Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é atualmente mediada pelo PNLD e que, a partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores.

Não é impossível, segundo Munakata (2012), que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores. Sendo assim, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em parâmetros e outras diretrizes. Deste modo, os livros acabam seguindo a grade curricular.

No terceiro questionamento de meu roteiro semiestruturado, perguntei sobre a importância do livro didático do campo para uma escola no/do campo. Todas responderam que era importante que as escolas do campo possuíssem material diferenciado.

Iara afirmou que o livro do campo ajudava os professores que não possuíam muita vivência de campo, dizendo:

*/.../de repente você não tem muito conhecimento na área do campo, (+) então você começa a entender mais. (+) Porque o professor que trabalha, “por exemplo”, (+) na cidade, (+) na área urbana, (+) ele tem uma visão diferente do campo, (+) então o livro didático, ele ajuda nessa parte. É uma opção também “né:”? E hoje o professor não pode ficar só no livro didático, tem que pesquisar muito, (+) ele é um grande pesquisador.*

Já Luzia disse:

*É porque tem que ser diferenciada, (+) porque a educação do campo é diferente da cidade, então ele tem que trazer a realidade do campo.*

Por último, Maria afirmou:

*“Nossa”, aí não tem nem o que dizer “né:”? Com certeza teria que ser específico para o campo(+), e se ele contempla... “Aí, sim!”(+), “Melhor ainda!”(+), Porque a nossa*

*intenção é que as crianças tenham um ensino voltado para aquilo que eles querem realmente, (+) aquilo que vai trazer futuro para eles.*

De acordo com Caldart (2002), uma educação *no* campo é aquela que permite que o povo seja educado no lugar onde vive como um direito, e uma educação *do* campo, como aquela em que o povo tem direito a uma educação desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Dessa forma, percebe-se, nas narrativas apresentadas pelas professoras, a importância dessa educação *do* e *no* campo como forma de reconhecimento, valorização e atendimento das necessidades específicas do campo.

Molina e Sá (2012) acrescentam, ainda, que reconhecer e valorizar o campo implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destrua a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra, filhos de assentados, filhos de agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, quebradeiras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território camponês. E tudo isso abrange o uso do livro de didático ideal para o campo.

Ao seguir com a entrevista, comento que no ano de 2018, a escola recebeu um livro didático que não era destinado para o campo, visto que o PNLD Campo acabou em 2018, e pergunto se elas notaram diferença na hora de trabalhar com seus alunos e alunas as questões do campo em sala de aula.

Iara apontou que:

*Com o livro do campo a aula ficava “MUITO” mais fácil.*

Luzia afirmou:

*Essa pergunta é bem interessante, “né:”? (+) Porque, (+) “assim”, (+) o livro didático não veio com o livro do campo. (+) Então ele é um livro para se trabalhar na cidade, “né:”? (+) Com a população da cidade. (+) Enquanto “nós” sabemos que o campo é diferenciado, “né:”? Não é igual à cidade /.../, então (+) eu tenho que ter uma didática para o campo e uma didática para cidade /.../. E veio assim, (+) trabalhando muitos livros, (+) veio interdisciplinares, “né:”? (+) Então, (+) quer dizer eles trouxeram três livros ((em 2018)), “né:”? (+) Um que vai trabalhar todos os conteúdos de Geografia, (+) História e Ciências, “né:”? (+) Está separado de Língua Portuguesa e de Matemática, “né:”? Quer dizer, (+) “deu uma misturada!” (+) Então, (+) eu acredito que o livro Girassol era melhor, (+) porque trazia o nosso livro de formação para o campo.*

Além disso, Maria colocou que:

*“A verdade é que o livro do campo é muito bom”, (+) porque ele trazia especificidade do (incompreensível) para gente trabalhar (+) então (+) vários conteúdos (1.0) ele, “na verdade”, o girassol tava bem direcionado aos fazeres do campo, (+) então era fácil, “bem fácil”, trabalhar assim... “Com ele “ /.../ O novo livro /.../ (+) não trata especificamente do assunto do campo, (+) então “nós que estamos no campo trabalhando”, (+) já temos que buscar mais outras fontes e também acrescentar mais. (+) Enfim, (+) é um serviço um pouco mais complexo, “né:”? (+) Que a gente tem que direcionar também o conhecimento da situação no campo, então (+) “assim”, (+) eu não achei que facilitou “não!” (+) Sem contar que a Girassol era toda separadinha (+) e esse novo livro é interdisciplinar também... (+) Misturado, “né:”? (+) Ciências, Geografia, História... (+) E eu achei bem, “bem”, mais complicado aí para gente trabalhar com ele. (+) “Mas o conteúdo é bom”. (+) Só que eu gostava da Girassol, (+) “gostava mais!” “Mas é isso aí!”, 2018 venceu e a gente está com outro livro agora.*

Entende-se que todas as professoras apontam para a dificuldade que emergiu ao utilizar o novo livro didático, que não era destinado especificamente para o campo, destacando, ainda, que o novo modelo interdisciplinar não trouxe benefícios para o cotidiano da sala de aula, deixando o processo de planejamento de aula mais confuso. Além disso, depreende-se das falas das duas últimas professoras, que os livros da coleção Novo Girassol atendiam às demandas pedagógicas delas e que elas gostavam dos livros.

Com base nestas falas, percebe-se que o processo de substituição dos livros do campo, por livros da cidade, que ocorreu após o encerrado do PNLD Campo abruptamente em fevereiro de 2018, por meio do Informe nº 07/2018, publicado pelo FNDE, não trouxe benefícios para os (as) estudantes do campo. Pelo contrário, este processo de homogeneização da educação apresenta-se como um retrocesso, visando o apagamento e consequentemente a exclusão de minorias identitárias presentes no campo.

Foucault (2012) identificou que o discurso presente na sociedade está diretamente relacionado à questão do poder. Assim, depois de anos de luta dentro dos movimentos sociais, a retirada de livros didáticos voltado para o campo, apresenta-se condizente com o novo discurso que emergiu no Brasil de forma mais veemente a partir de 2016, demonstrando em atos como este, que as ideias relacionadas às minorias não serão mais aceitas por uma elite que busca apenas saquear o país, e não o governar.

Sendo assim, após fazer perguntas mais amplas sobre livro didático, comecei a levantar questões sobre gênero. Perguntei às professoras se elas abordavam, ou abordam em algum momento de suas aulas, alguma questão em relação à gênero e mulher em suas aulas.

Iara respondeu que, de forma geral, sempre aborda que cada um tem seu valor:

*./../cada mulher tem seu valor. (+) Cada um de nós temos nosso valor, (+) nós não somos iguais, (+) cada um tem seu valor. (+) Digamos, (+) a minha diferença pode dar certo com a sua diferença.*

Já Luzia foi mais específica ao responder que:

*“Sim.” (+) Porque tem as datas comemorativas, (+) “né:”? Daí, tem o dia internacional da mulher. (+) Aí tem que trazer para eles, “né:”? (+) A importância disso, (+) “né:”? (+) Violência doméstica, contra a mulher e eles ((os alunos)) acompanham muito isso, (+) “né:”? (+) Porque teve um caso aí, (+) que passou no jornal, (+) do homem que matou a mulher (+) e no dia seguinte eu trouxe para eles, (+) uns já tinham assistido, (+) acompanhado nos jornal. (+) Então traz, (+) “a gente trabalha isso sim”.*

Maria afirma já ter abordado o tema. De acordo com ela:

*Quando eu trabalhava, (+) no ano passado, (+) no quarto, no quinto ano. (+) Então, (+) a gente abordava bastante isso, (+) “né:”? (+) O respeito à mulher, (+) o que nós ((mulheres)) queremos, (+) como a gente quer um mundo para nós ((mulheres)), “né:”? (+) E como que o livro tem trazido isso para a gente, (+) a importância disso, “né:”?*

Constata-se, na fala de Iara, que ela acredita que exista uma diferença entre homens e mulheres ao colocar: *“nós não somos iguais”*. Em seu discurso, ela acredita, ainda, que isso pode influenciar positivamente à diferença, é um local que *“pode dar certo”*, onde as pessoas se respeitam. Hall (2016) coloca que a diferença é necessária na produção de significados, para a criação do sentido subjetivo de si mesmo. Ou seja, a categoria de mulher criou um sentido subjetivo na professora, de maneira que ela consegue enxergar a diferença como algo com potencialidades positivas.

Em contrapartida, Luzia destacou que datas comemorativas, como o dia Internacional da Mulher, ajudam no debate pela igualdade de gênero em sala de aula. De acordo com Blay (2001), a data, que tinha por objetivo dar destaque à igualdade de gênero e não apenas à distribuição de flores para as mulheres (ideia vendida atualmente pelo capitalismo), foi proposta no do II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas em 1910, por Clara Zetkin (1857-1933), alemã, membro do Partido Comunista Alemão, que militava junto ao movimento operário e se dedicava à conscientização feminina.

Além do mais, a professora afirmou comentar acontecimentos diários que envolvem mulheres, citando por exemplo, um caso de feminicídio que ocorrera naquela semana e que teve repercussão nacional. Esse tipo de debate é muito importante, principalmente no Brasil, que possui uma das maiores taxas de feminicídio do mundo.

Soares, Paiva e Nolasco-Silva ratificam que não adianta:

[...] proibir o debate sobre gêneros e sexualidades nas escolas porque este se atualiza com a presença de seus praticantes e com as operações produtoras de significações que elas engendram, desafiando o que está sendo recomendado como “o correto”. (SOARES, PAIVA e NOLASCO-SILVA, 2017, p. 48).

Os autores destacam, também, que o cenário atual de repressão e proibitivo, que tomam conta da educação, como o da escola “Sem Partido”, faz parte de um movimento conservador mais amplo, que tenta proibir qualquer tipo de debate sobre gênero na educação.

Maria, a terceira professora, admitiu que já questionou como o livro didático tem representado a mulher e a importância do debate sobre o que as mulheres querem, em um sentido de uma narrativa feminista que tem se consolidando ao longo dos anos, onde mulheres têm buscado igualdade entre os homens, sejam elas financeiras, sejam sociais ou culturais.

Em continuidade, perguntei se quando liam alguma coisa nos livros didáticos da coleção Novo Girassol, elas costumavam ver/observar/verificar quem escrevia, se era um homem e/ou mulher e se elas conseguiam se lembrar de mulheres autoras que os livros didáticos da coleção Novo Girassol apresentavam para serem trabalhadas em sala de aula.

Iara disse:

*Não prestei atenção se os textos eram de homens ou de mulheres, mas lembro que o livro trabalhava com os dois /.../ (+) Também lembro que o livro sugere livro de literatura, (+) mas é de homem e de mulher, os autores.*

Já, Luzia, afirmou:

*Então, (+) geralmente nos livros didáticos (+) os textos, “principalmente de língua portuguesa”, (+) ele varia tanto autora como o autor do texto, (+) “né:”? (+) Então, (+) tanto um quanto isso foi bem observado /.../ (+) Eu não me lembro bem do livro didático ter citado para a gente para trabalhar o livro de outros autores, (+) como você sabe, esse ano estamos com outro livro, (+) mas o livro de língua portuguesa do 5º ano, (+) foram 4 mulheres que escreveram.*

Por fim Maria responde que

*/.../ Com relação, (+) se ele tem mulheres escrevendo, (+) tem várias mulheres que escrevem textos. (+) Uma delas é a Isabela, tem a Angelina Bragança também (+) “é uma delas, né:”? (+) Também estampa os livros da Girassol, e eu pude observar que elas estão nos diversos segmentos do livro do primeiro, (+) segundo, (+) terceiro, (+) quarto. (+) Já o livro, (+) “ele sugere autoras para a gente trabalhar sim”.*

Na fala das professoras, Iara e Luzia, compreende-se que a questão da mulher como autora é tida como esperada e percebida dentro do livro didático, como se existisse uma divisão igualitária, já que ambas descrevem que existem autores e autoras nos livros. Porém, os gráficos e quadros elaborados com os dados da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, apresentados no capítulo anterior, apontam que existe uma subrepresentação das mulheres como autora nestes livros, visto que elas representam menos de 50% das autorias, além de serem destaque em apenas 13% dos textos que apresentam informações sobre pessoas importantes.

Ademais, as docentes dão a entender que não lembram o nome das autoras que os livros didáticos sugeriam para leitura, mesmo a coleção apresentando o quadro “Dica de Leitura”.

Em relação à fala de Maria, ela cita o nome das principais autoras da coleção Novo Girassol, evidenciando, com esta atitude, que o cargo de autoria da coleção fez com que os nomes fossem lembrados por receberem certo destaque na capa. Isso destaca a forma como a autoria, o reconhecimento e o destaque de mulheres autoras deveria ser abordada de maneira diferente dentro da coleção Novo Girassol, visto que, as professoras, ao longo de suas falas, não citaram, por exemplos, livros de literatura com autoras mulheres, apresentados pela coleção.

A continuidade, perguntei se as professoras acreditavam que os livros didáticos poderiam contribuir para uma visão tanto emancipadora quanto repressora da mulher e elas demonstraram dificuldade em refletir sobre isso.

Iara não quis responder à pergunta, pois a achou muito difícil. Já Luzia também expressou um pouco de dificuldade para respondê-la ao retrucar que:

*./.../não tenho a menor ideia, (+) mas eu acredito que a escola, (+) ela é a segunda sociedade das crianças, (+) então (+) eu acredito que influencia muito, porque é ali que eles começam a conviver, (+) a nova sociedade (+) “né:”? (+) Dali é que eles vão sair para o mundo, (+) “e aí como é que fica?” (+) Então eu acho que é muito importante sim.*

Por outro lado, Maria afirmou que:

*O livro, (+) com certeza, vai contribuir para isso de forma opressora se o livro não abordar corretamente o que a gente quer para a nossa vida, (+) “né:”? (+) Mas eu acho que o livro tem capacidade para abrir e fechar portas na nossa vida. (+) O que eu espero aqui é que ele venha sempre para abrir portas “sempre”, (+) porque a gente precisa de sempre mais portas abertas.*

A dificuldade de duas professoras em responder à pergunta evidencia que provavelmente essa é uma questão que elas ainda não tinham parado para refletir, deixando-as um pouco desconfortável para responder. Neste sentido, Saffioti (2013) nos mostra que, na nossa sociedade machista e patriarcal, que coloca a mulher como figura assumidamente subalterna, torna-se necessário desconstruir essa lógica.

Por isso os estudos feministas são importantes, por permitirem que rizomas sejam abertos nos mais diferentes meios. Assim, Louro afirma que as feministas...

levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico (LOURO, 2003, p. 19).

Contudo, Maria foi categórica ao responder que: “*com certeza vai contribuir [...] se o livro não abordar corretamente o que a gente quer para a nossa vida*”. Fica então, claro que a professora enxerga o livro como um artefato capaz de influenciar na formação dos e das estudantes, tanto para uma visão positiva quanto para uma visão negativa.

O discurso de Maria reitera a ideia de Choppin acerca do livro didático:

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 (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Logo após esse questionamento, perguntei às professoras sobre qual o papel da mulher do campo na sociedade.

Iara respondeu:

*A mulher do campo é vista um pouco discriminada, (+) porque a pele é diferente, (+) o jeito de falar é diferente, às vezes as condições financeiras não ajudam. (+) Ela não é igual à mulher que está na cidade. A mulher do campo, ela, (+) eu vejo um pouco de discriminação, /.../ (+) por exemplo, a quadrilha, aquelas pessoas que vão dançar quadrilha é assim: (+) sem dente, de roupa rasgada, roupa costurada, (+) então, para mim (+) é tipo um preconceito, (+) acaba envolvendo isso a nós do campo (+) é visto de modo diferenciado. (+) Não que nós sejamos diferentes, (+) mas acontece que é dessa forma, (+) “entendeu”? (+) Que nós somos vistos, não tem privilégio, quem é do campo não tem privilégio, (+) as estradas são ruins... (+) Se você quer ir na cidade e não tem recurso, você tem que ir*

*naqueles ônibus velhos caindo aos pedaços, (+) você atola, você fica perdida. (+) Então é assim, (+) mas o povo do campo é um povo mais acolhedor, mais humilde, mais feliz.*

Luzia, em alternativa, respondeu:

*/.../ Tem toda importância, “né:”? (+) Porque lá nós somos, (+) na escola, temos só um professor, (+) então a escola do Limoeiro é comandada só por mulheres, (+) só tem um professor, e o guarda, (+) “né:”? (+) O resto é tudo mulher (+) e nossa como são importantes no lar, “em tudo”.*

Por fim, Maria refutou:

*Infelizmente é (+) quando trata-se de zona rural, (+) eu acredito que os homens ainda tem esse certo machismo aí, “né:”? Neles, mas enfim, aqui ((a mulher)) tem sido muito importante. (+) As nossas mulheres aqui, (+) elas vão literalmente colocar as mãos na massa, (+) elas vão e tiram leite, bota banana, fazem de tudo, (+) então eu acho que o homem, (+) apesar de ser zona rural, (+) ele tem valorizado muito mais as mulheres. (+) Você vê que são casamentos de anos e que eles têm essa valorização com elas, (+) eu fico feliz com ver, (+) apesar de saber que elas estão trabalhando igual a eles, (+) tão trabalhando muito, (+) mas elas têm sido mais valorizadas. (+) Nós não vemos a questão daquela agressão que tinha contra a mulher, (+) isso já não tem mais. (+) Então eu vejo assim, “tem sido muito importante”*

Iara aponta, em sua fala, para a questão do preconceito enfrentado pelas mulheres residentes na zona rural, dado como exemplo a dança quadrilha, que tem por objetivo satirizar os moradores do campo. Na opinião da docente, a perpetuação desse estereótipo contribui para uma visão estigmatiza da população do campo. Como resultado dessa visão, muitas vezes as populações do campo são associadas à figura do Jeca Tatu, personagem ficcional imortalizado em nossa literatura pelo escritor Monteiro Lobato. Jeca Tatu é representado de forma caricata sempre descalço, com roupas rasgadas e descansando. De acordo com Santos:

O escritor Monteiro Lobato expõe através da personagem que representa a coletividade dos trabalhadores rurais, da gente da roça, um desejo pela inovação que propugnava o uso de novas tecnologias no campo. Desse modo, mais uma vez repetia-se a receita na qual se importavam as idéias advindas da Europa na tentativa de construção de um modelo civilizatório, capaz de (re)definir a identidade Brasileira (SANTOS, 2012, p. 1).

A população do campo ainda enfrenta as consequências desse processo “civilizador”, onde a cidade é vista como salvadora e redentora das populações do campo, aguardando a população do campo se igualar para atingir uma falsa civilidade que está associada à acumulação de capital e exploração de mãe de obra, em detrimento de um desenvolvimento sustentável.

Além disso, a fala de Iara remonta à enorme quantidade de imagens de pessoas dançando quadrilha, presentes na coleção Novo Girassol. O fato é que a segunda atividade mais realizada por mulheres e a quarta mais realizada por homens nestes livros didáticos correspondem a dançar, devido, principalmente, à representação das pessoas do campo praticando essa atividade, o que pode ser entendido como uma reprodução dos estereótipos esperado para essas pessoas.

Sob outra perspectiva, Luzia respondeu que as mulheres do campo são muito importantes, dando como exemplo a escola em que trabalha. Ela expõe e destaca que a grande parte dos educadores, que são responsáveis pela alfabetização da maioria dos moradores do Limoeiro, são mulheres. Ela, ainda, aponta que as mulheres são muito importantes no lar, evidenciado uma visão que reforça padrões de comportamento esperado para as mulheres, vistas muitas vezes como destinadas ou predestinadas aos cuidados da casa e dos filhos. Além disso, ao dar destaque ao papel como professora, Luzia evidencia uma profissão que muitas vezes é tida como compatível com o ideal de profissão que se espera da mulher. Dessa forma, Louro explora que:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente (LOURO, 2003, p. 9).

Em terceiro lugar, Maria evidencia em sua fala a questão do machismo presente na zona rural, e em questão do enfrentado que as mulheres têm em seu dia a dia. De acordo com Saffioti (2013), as mulheres agricultoras familiares, em geral, vivem, cotidianamente, o peso da cultura machista, sexista e patriarcal, como resultado, a formação doméstica reafirma o poder legitimado do homem sobre as mulheres, mantendo-as oprimidas na família, assumidamente figuras subalternas. Contudo, a docente acrescenta que o cotidiano das mulheres tem mudado nos últimos anos em relação às violências sofridas, dando o exemplo de que já não é comum ver agressões físicas contra elas, e que estas têm tido seu trabalho valorizado, já que realizam os mesmos serviços que os homens.

É importante destacar que essa mudança no comportamento da sociedade é fruto de muitas lutas ligadas principalmente ao movimento feminista, com destaque a promulgação da Lei Maria da Penha em 2006. Essa lei tornou mais rigorosa a punição para agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico e familiar.

A lei possui esse nome em homenagem à Maria da Penha Maia, que foi agredida pelo marido durante seis anos até se tornar paraplégica, depois de sofrer atentado com arma de fogo, em 1983. Tal lei pode ser considerada um marco dentro dos direitos das mulheres já que apenas do ano de 2018 no Brasil, mais de um milhão e meio de mulheres foram espancadas ou sofreram tentativa de estrangulamento, dentre estes os casos de violência, 42% ocorreram no ambiente doméstico, de acordo com dados levantados pelo Datafolha encomendado pela ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) para avaliar o impacto da violência contra as mulheres no país.

O tema de violência contra a mulher, infelizmente tão recorrente no Brasil, inspirou a cantora Elza Soares a interpretar música “Maria da Vila Matilde”, escrita por Douglas Germano, que apresenta os seguintes versos:

Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180.  
 Vou entregar teu nome e explicar meu endereço.  
 Aqui você não entra mais! Eu digo que não te conheço!  
 E joga água fervendo se você se aventurar  
 (ELZA SOARES, Maria da Vila Matilde. São Paulo: Circus – Natural Musical: 2015. Duração: 00:03:50).

A letra faz referência ao número de telefone nacional, específico para denunciar casos de agressão contra às mulheres. Além disso, a composição mostra, também, a atitude de uma mulher que não aceita mais agressões e que não é mais passiva diante da brutalidade masculina, causada, muitas vezes, por uma masculinidade tóxica.

Finalmente, sigo para o último questionamento de minha entrevista, onde pergunto às professoras como elas acham que a mulher é representada no livro didático utilizado na sua sala de aula.

A docente Iara respondeu:

*Há alguns pontos positivos que a mulher é representada, e outros não tão positivos, (+) “né:”?(+) Vai depender da situação também /.../ (+) É a questão do racismo (+) “né:”?(+) De repente tem mulher que é discriminada em questão de raças, de cor, (+) de repente (+) “né:”?(+) Porque hoje em dia a mulher é um ser independente, (+) é mais privilegiada, (+) às vezes não se destaca no mercado de trabalho, (+) em tudo ela é desclassificada, (+) não é só no livro didático, (+) em várias situações, (+) até nas novelas, por causa da cor, ela é desclassificada, (+) tem várias mulheres sendo desclassificadas. (+) Tudo envolve a questão de culturas, “né:”?(+) Entendeu?(+) Então, (+) de certa forma, (+) se a gente for analisar, (+) não é só no livro didático que a mulher é desvalorizada, (+) ela é desvalorizada também na questão da sociedade, (+) meu ponto de vista é esse, “né:”?(+) Não é só no livro didático.*

Luzia retrucou:

*“Mal se fala de mulher no livro didático.” (+) Fala um pouco, (+) em questão de criança, (+) um texto que fala de Joãozinho e Maria, coisas assim, (+) mas em si, (+) “da mulher, não.”/.../ (+) As mulheres não são bem representadas porque não trazem a realidade delas /.../ (+) Não trazem o que elas fazem. (+) Muitas vão para a roça trabalhar o dia todo com o esposo, e não trazem isso, (+) e é isso que a gente vivencia, (+) por que os filhos falam em sala: Ah, (+) professora, (+) hoje não deu tempo de almoçar, porque minha mãe estava na roça com meu pai, chegou atrasada e o ônibus não espera... (+) Então, (+) não trazem isso, (+) e essa é a realidade deles.*

E, finalmente, Maria explicou que:

*/.../ ainda não conseguimos chegar no que a gente gostaria, mas eu acho que esse livro didático ((coleção Novo Girassol)), (+) ele tem representado bem a mulher, “né:”? (+) Então, (+) assim, (+) é claro que a mulher está sempre almejando algo a mais, (+) mas eu acredito que ela tem sido bem representada nesse livro didático, (+) a gente ficou satisfeito com o que tem visto nele. (+) Tem representado bastante gente daqui ((do campo)). (+) Nós ficamos felizes (+) com a forma que tem sido apresentada a mulher.*

O relato de Iara mostra que ela vê uma má representação das mulheres nos livros didáticos. Ela acredita que essa situação é reflexo de um contexto mais amplo, em que a mulher está inserida, neste caso, uma sociedade machista e patriarcal. Neste sentido, é importante destacar que durante a entrevista, Iara se reconheceu como negra, e como ela vive em país marcado pelo racismo, este fato pode ter influenciado na percepção dela, pela pouca representação racial nos livros didáticos, constatados não apenas em minha pesquisa, mas em outros estudos já publicados. Dentro deste contexto de desvalorização da mulher, principalmente a negra, Françaço aponta que:

Ao longo da história, as mulheres foram submetidas a diversas formas de opressão, vivenciadas de diferentes maneiras de acordo com sua posição social e de seu pertencimento étnico-racial. Entretanto, não foram passivas a esse processo e passaram a criticar e lutar contra as diferentes maneiras de exclusão lhes impostas. No contexto da escravidão no Brasil, as mulheres negras iniciaram o questionamento da violência que sofriam, a partir da participação em diversas formas de resistência, criadas por negros e negras, ao sistema escravagista. A resistência destas mulheres estende-se no pós-abolição até os dias atuais, nos quais reivindicam por direitos, por reconhecimento e por uma sociedade menos preconceituosa e machista (FRANÇAÇO, 2017, p. 84).

Já a professora Luzia apontou para o fato de que os livros didáticos utilizados por ela não representavam a mulher de uma maneira positiva, visto que, segundo ela, não apresentavam a mulher dentro da realidade que ela está inserida no campo. Em sua fala

percebeu-se que ela via a dupla ou até tripla jornada enfrentada pelas mães de seus alunos e alunas, que consistia no cuidado com o campo, quando se refere à roça, no cuidado com a casa, quando se refere a fazer a comida e no cuidado com o filho, quando eles afirmavam que não haviam sido alimentados pelas mães. Nesse caso, a professora não conseguiu fazer associação entre o que estava sendo apresentado nas imagens dos livros e à realidade das mulheres do campo conhecida por ela. Este fato se deve provavelmente à falta de contextualização das imagens, com conceitos que representem melhor o cotidiano feminino do campo.

Por fim, Maria, foi a outro extremo ideológico em sua análise e diz que o livro didático do campo tem sim representado a mulher de uma maneira positiva. Essa resposta provavelmente relaciona-se com o fato de a professora aceitar que as imagens das mulheres presentes nos livros didáticos são condizentes com aquilo que a sociedade dita como “normal” para o papel da mulher. Assim, por não possuir imagens explícitas de violência contra a mulher, e sim um processo de violência simbólica dentro do livro contra a mesma, a professora vê como positivo o modo como as mulheres são representadas. No entanto, durante seu discurso, Maria diz que sempre é possível melhorar.

É importante ressaltar que a representação das mulheres nos livros didáticos tem avançado ao longo das décadas, como ressaltam diversos estudos, principalmente aqueles que evidenciam o contexto histórico dessas representações, exemplo disso, podemos citar o trabalho de Rocha e Texeira (2007), que trata a respeito das construções de gênero presentes nos livros didáticos das décadas de 1920 a 1950, em Minas Gerais.

Também, em relação à questão raciais, é importante salientar que, há décadas o movimento negro vem lutado para uma representação positiva e não estereotipada das pessoas negras em materiais didáticos, fazendo com que, pelo menos o racismo explícito não seja mais encontrado na grande maioria dos livros didáticos.

Apesar disso, as conversas que tive com as professoras, durante a realização desta pesquisa, evidenciam que as mulheres ainda são representadas em papéis subalternos e de menor valorização. Os mesmos dados, ainda, demonstram que existe uma discrepância na representação quando esta é seccionada com a questão da raça, sendo a mulher branca muito mais representada do que as demais. Assim, percebe-se que a luta pela equidade e igualdade feminina ainda precisa de grandes avanços.

## 5. CONCLUSÃO

Dizia querer escrever de modo tão claro, que até as mulheres o compreendessem.  
(DESCARTES).

Por fim chego às minhas (in)conclusões, pois acredito que este trabalho não terá fim em si mesmo, e que possibilitará outros desdobramentos. Após dois anos no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, universidade pública, gratuita e de qualidade que defendo aqui como responsável por uma parte da minha formação, chego às considerações finais que os *afetos* desta pesquisa me proporcionaram.

Reflico assim, como cheguei até aqui. Pesquisar representação, gênero, livro didático e o PNLD Campo me proporcionaram várias escritas, pensares, encontros, desencontros e potências durante o mestrado. Fez com que eu conhecesse pessoas, autores, autoras e conceitos novos. Fez com que o passar dos dias confirmasse o papel da minha pesquisa neste tempo de retirada de direitos. O PNLD Campo foi extinto e a palavra identidade de gênero foi retirada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pouco tempo depois do meu projeto ser aprovado no mestrado. Pensei em desistir da pesquisa, mudar de tema, mas meu orientador me fez perceber a importância de resistir, (re)existir e continuar com pesquisas que desestabilizam o *status quo* e promovam debates atuais.

Assim, por meio das leituras que percorri para elaborar a minha dissertação, percebi que as mulheres tem conseguido avançar em alguns aspectos das suas conquistas de direitos ao longo dos séculos, porém, ainda é preciso buscar melhores espaços e não permitir retrocessos. Nota-se, que as conquistas, resultados de lutas do movimento feminista, frequentemente são alvo de contestação por grupos conservadores. Beauvoir (2016, p. 21) aponta neste sentido que “a burguesia conservadora continua a ver na emancipação da mulher um perigo que lhe ameaça a moral e os interesses”.

Perante esse cenário, é pertinente perguntar: O que esse grupo de Militância Conservadora pretende conservar? A desigualdade de gênero? A inferioridade da Mulher em relação ao Homem? Essas são questões, consideradas preocupantes, principalmente em um país como o Brasil, onde em média 13 mulheres são assassinadas por dia, onde a maioria das mortes violentas ocorre dentro de suas próprias residências e são perpetradas por conhecidos, ações de denúncia e reparação histórica são fundamentais.

Percebe-se, com a presente pesquisa, que as mulheres ainda possuem menos espaços de representação do que os homens nos livros didáticos, e que muitas vezes os papéis que elas desempenham nesses artefatos, reforçam estereótipos de gênero, de raça e de classe. De modo

que, a dissertação procurou desnaturalizar as práticas e os discursos que produzem “os diferentes” nas atuais contingências, ao analisar as imagens e textos de pessoas nos livros e perceber a diferença esmagadora entre imagens de homens e mulheres; ao denunciar que artistas plásticos homens são priorizados em relação a mulheres; autores homens são esmagadoramente superiores às autoras mulheres; pessoas famosas do gênero masculino são prioridades; nas dicas de leitura, os autores homens são prioridades; mas, mais do que isso, que quando as mulheres aparecem nas imagens, são eminentemente brancas; a análise das atividades de homens mostram maior diversidade em relação às de mulheres. Acrescenta-se, agravante a isso, o fato de os livros analisados estarem direcionado à Educação do Campo, onde as crianças que o manuseiam, muitas vezes, podem não se ver representadas nas imagens veiculadas.

Porém, como afirmam Deleuze e Guatarri (2011), é possível por meio de rizomas permitir possibilidades outras. O livro não é só o que ele dita, mas um instrumento capaz de gerar novas interpretações, novas potências e encontros, exemplo disso, são as imagens encontradas nos livros que destoam dos padrões heteronormativos e patriarcais impostos às mulheres. De modo que sugiro que biografias de mulheres brasileiras que possuam destaque na história sócio-cultural do país sejam adicionadas às coleções de livros didáticos pertencentes ao PNLD.

Em se tratando do livro didático do PNLD Campo, entendo que este possui um papel importante no Brasil, onde a falta de formação adequada para os professores e professoras que irão atuar no campo faz com que este material funcione como um elemento basilar no entendimento de dinâmicas na escola do/no campo. Além disso, o primeiro livro que muitas crianças têm acesso no Brasil é o livro didático distribuído pelas escolas públicas. Assim, defendo que o livro didático seja melhorado e não excluído da política pública do governo, como ocorreu com a extinção do PNLD Campo, e que ele possa ser trabalhado junto com outros materiais didáticos.

Como resultado, penso que o investimento na formação dos professores e na criação de bibliotecas com acervos adequados e com profissionais especializados para trabalhar em bibliotecas escolares são elementos que contribuirão para um melhor desenvolvimento dos e das estudantes, pois os livros didáticos, de forma geral, apresentam apenas de forma superficial os conteúdos, sendo deste modo importante que os estudantes possam ter acesso às fontes primárias de informação, para uma compreensão global e mais aprofundada dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Em relação à questão da educação do/no campo, importante destacar que existe um movimento elitista que busca retirar as conquistas da educação do/no campo, querendo retornar às tidas escolas rurais, locais voltados apenas ao saber ler e escrever/copiar, destinadas aos interesses do projeto do capital: alienada e alienante; educação desarticulada dos saberes e identidade dos povos do campo (PERIPOLLI, 2017).

Reflexo dessa realidade, posso citar a interrupção abrupta que sofreu o PNL D Campo. Como consequência, as escolas públicas localizadas nas zonas rurais tiveram seu direito a uma educação diferenciada desrespeitado com a adoção de livros didáticos vindos da cidade, e como consequência uma piora na qualidade do material didático aos interesses dessas escolas.

Em relação às professoras entrevistadas, que trabalharam com os livros do PNL D Campo, as *conversas* que aconteceram proporcionaram falas importantes, como a crítica à mudança do livro do campo para o livro urbano, o reconhecimento que a representação das mulheres nos livros pode/deve melhorar e que elas se colocam como agentes no processo de formação dos alunos e alunas, não colocando o livro didático como único recurso utilizado em sala de aula. De modo que, todas as respostas me ajudaram em interpretações por meio das linhas de fuga dos livros didáticos. Pude com isso, relacionar as narrativas das professoras com os mais diversos conceitos, fazendo conexões entre os gráficos, tabelas e análises dos livros didáticos da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” e autores e conceitos feministas, a fim de compreender (ou pelo menos tentar compreender) o contexto e potência de cada resposta.

Diante deste cenário, tudo o que foi escrito evidencia que a luta e a resistência, nestes tempos, devem se acirrar e tornar mais fortes, para que os direitos das mulheres e das pessoas do campo não sejam retirados. Em se tratando de educação, acredito que somente uma educação libertadora possa oportunizar a igualdade de oportunidades e promover a garantia de direitos. Dessa forma, busco uma educação que segue a prática de Paulo Freire (1999), que a apresenta como prática da liberdade, contrária daquela que é a prática da dominação, onde a educação é vista como um ato de amor, por isso, um ato de coragem, não podendo, assim, temer o debate, a análise da realidade, a fuga da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Como consequência, a educação brasileira deve buscar formas de reverter este quadro de disparidades em que a mulher e as populações do campo estão incluídas, mudando assim a forma como as questões relacionadas à diversidade têm sido trabalhadas em sala de aula. Juntamente a Soares, Paiva e Nolasco-Silva, defendo que as escolas utilizem como resistência os Currículos dissidentes, que são aqueles que:

se modificam, se redesenham, se performativam, com os usos que seus praticantes fazem dos repertórios que dispõem, apesar das proibições que estão colocadas, transformando esses processos em uma experiência ética-estética-política de se autoapresentar, de se autorrepresentar e de constituir a si próprio e o mundo. (SOARES, PAIVA e NOLASCO-SILVA, 2017, p. 48).

Por fim, me encontro em total concordância com Paulo Freire quando ele diz:

que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéricas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 2015, p. 59).

Como último questionamento, retomo à epígrafe desta sessão sentenciada por Descartes: *“Dizia querer escrever de modo tão claro que até as mulheres o compreendessem”*. Foi possível, cara leitora ou leitor, escrever de forma que você entenda?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Raquel Martins Borges Carvalho. Direito das mulheres e injustiça dos homens: a tradução cultural de Nísia Floresta da obra vindication of the rights of woman de Mary Wollstonecraft. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis, SC, Universidade federal de Santa Catarina. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278290473\\_ARQUIVO\\_artigocongresso\[1\].pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278290473_ARQUIVO_artigocongresso[1].pdf)>. Acesso em: 28 maio 2019.

AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos Vinte Anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1. ; v. 2.

BELINNI, Lúcia. **A coisa obscura**: mulher, sodomia e inquisição no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLAY, Eva Alterman. 8 de março: conquistas e controvérsias. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 601-607, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BOSCO, João. **O bêbado e a equilibrista**. Música. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elis-regina/45679/>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **“Casa de Escola”**: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papyrus, 1983.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de 15 de Outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, p. 71 v. 1. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 23 maio 2019.

\_\_\_\_\_. [Constituição(1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 28 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE. **Escolha PNLD Campo**. Brasília, fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.947 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em: 11 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº36/01 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Brasília: 4dez. 2001. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Editais de Convocação 04/2014 – CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia PNLD Campo 2016 Educação no Campo Ensino Fundamental Anos Iniciais.** Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD.** Brasília. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BUGES, Maria Isabel. **Infância e Maquinaria.** UFRGS: 2001 – Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista.** 1988. Disponível em: <[https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno\\_de\\_leituras\\_n.78-final.pdf](https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf)>. Acesso em: 11 maio. 2019.

CALDARTI, Roseli Saleti. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebelo. **Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual.** In.: *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.* Rago, Margareth; Orlandi, L. B. L.; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASAGRANDE, Lindamir S.; CARVALHO, Marília G. (2006). Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. In.: **29ª Reunião da ANPED.** 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2066--Int.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

CASTRO, Maria Gabriella Mayworm de. **Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014.** 2016. Dissertação (Mestrado em

Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3690>>. Acesso em: 5 set. 2019.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 121-134, dez. 1997. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1997000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun.2019

DAUPHIN, Cécile et al. A história das mulheres.cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. In.: **Gênero**: Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero - NUTEG V.2-N. 1. Niterói: EdUFF, 2000, p. 7-30. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia\\_das\\_mulheres\\_nuteg.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia_das_mulheres_nuteg.pdf)>. Acesso em 28 jun. 2019.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Tempo**. São Paulo, Brasiliense, 2007

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 226 p.

\_\_\_\_\_. **Espinosa**: Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1. (Coleção Trans).

DELEUZE, Gilles; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do)\*. In.: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DERRIDA, Jaques. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2001.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun.2019.

ESPANCA, Florbela. **Livro de Mágoas**. Curitiba: Positivo, 2005.

FERNANDO el hombre. **Triste, louca ou má.** Música. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

FISCHER, I. R., MARQUES, F. Gênero e exclusão social. In: **FUNDAJ.** Trabalhos para discussão. n. 113, ago. 2001. Disponível em: <<https://fundaj.emnuvens.com.br/TPD/article/view/928>>. Acesso em: 08 abr. 2009.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens.** Domínio Público, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4711.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas nas instituições policiais.** 2016. Disponível em: <[http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/01/FBSP\\_Policia\\_precisa\\_falar\\_estupro\\_2016.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/01/FBSP_Policia_precisa_falar_estupro_2016.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Visível e invisível:** a vitimização de mulheres no Brasil 2ª edição. 2018. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-2-edicao/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

FOSTER, David W. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana. **Letras:** literatura e autoritarismo, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. (Ditos e escritos III).

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150541>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Gisele Ambrósio. História, Mulher e Gênero. In.: **Revista Virtú – ICH**. Décima edição. Segundo Semestre de 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/atual/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GREGORY, Kássia Auxiliadora Filiagi. **Corpos capturados e disciplinados na dança escolar**: pensando o currículo como encontro para a potência de agir. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

Disponível em:

<[http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas\\_2018/Kassia\\_Auxiliadora\\_Filiagi\\_Gregory.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2018/Kassia_Auxiliadora_Filiagi_Gregory.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

GROSSI, K. Violência contra a mulher: implicações para os profissionais de saúde. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 133-149.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE mostra as cores da desigualdade**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012. Disponível em:

<[https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf?1334065989](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In.: **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: editora UNESP, 2009.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In.: **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro**: cenários de subjetivação da Criança Ribeirinha. Curitiba: CRV, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902011000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>>. Acesso em: 4 set. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set. /dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

OLIVEIRA, Georgette Vanessa Janaina Chaves de. **Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa**: uma história a ser contada. 2015. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203212>>. Acesso em: 15 set. 2018.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

PEREIRA, Maria Cecília Souza; CARMO, Lyvia Tavares Felix do. A construção de uma história das mulheres: uma abordagem transdisciplinar. In.: **XII Congresso Nacional de Educação**. Pontífice Universidade Católica do Paraná. 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21938\\_10874.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21938_10874.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16171>>. Acesso em: 10 jan. 2019.  
\_\_\_\_\_. Formação continuada - o projeto: por entre estradas e trilhas, o caminho que se fez e se faz ao caminhar. In.: Peripolli, Odimar João; Neideck; Alceu Zoia(Orgs). **Formação continuada**: o diálogo necessário entre universidade e os educadores do campo. Lajeado: Ed. Da Univates, 2017.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2019.

ROCHA, Fernanda de Araújo; TEXEIRA, Adla Betsaida Martins. Livros didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero. **31ª Reunião Anual da Anped**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-4557-int.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

RODRIGUES, Luciomar da Costa. **Explorações sobre gênero e poder: a voz e vez da mulher na política**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mitos e realidades**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Anderson Oramisio et al. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. In.: **II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação, SIRSSE**. Pontífice Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de set. 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853\\_4712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Luciene Conceição dos. A (des) construção do Jeca Tatu: uma análise da personagem de Monteiro Lobato. In.: **III Encontro Baiano de Estudos em Cultura**. Cachoeira, Bahia. 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/A-des-constru%C3%A7%C3%A3o-do-Jeca-Tatu-uma-analise-da-personagem-de-Monteiro-Lobato-.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: 2º ed. UNIJUÍ, 2005.

SCHUMAHER, Maria Aparecida (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Nova York: Universidade de Columbia, 1989. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf)>. Acesso: 12 jun. 2019.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONCALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educ. Real.** 2019, vol.44, n.3. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300606&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300606&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de biologia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13614/1/Tese%20Elenita.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil. **Suplemento Exedra**. n. 1. 2014. Sexualidade, gênero e educação. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499901>>. Acesso em 7 jul. 2019.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa; LISSI Cristian Bianchi. Sexualidade e religião – reflexões que cabem à educação escolar. In.: **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro\\_debates\\_contemporaneos\\_e\\_ducao\\_sexualidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_debates_contemporaneos_e_ducao_sexualidade.pdf)>. Acesso em 12 ago. 2019.

SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Tangará da Serra. 2008. Disponível em: <[http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/ester.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2019.

SILVA et al. Livro didático de história: tecendo diálogos entre a educação do campo e diversidade cultural. **III CONEDU**. 2016. Natal, Rio Grande do Norte. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA9\\_ID3410\\_16082016201406.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID3410_16082016201406.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2019.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set. /dez. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan. /mar., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a09.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SIMÃO, Márcia Buss. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. **Trabalhos. 35ª reunião anual da ANPED**. GT 07. Porto De Galinhas/PE, 2012. Disponível em:

<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf)>. Acesso em 16 jun. 2018.

SIQUEIRA, Ana Elizabeth Souza Silveira de. **Empoderamento de mulheres agricultoras: possibilidades e limites de um projeto de desenvolvimento rural no semiárido baiano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2015%20mestrado%20UFBA%20Ana%20Elizabeth%20Siqueira.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2019.

SOARES, Elza. **Maria da Vila Matilde**. Música. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elza-soares/maria-da-vila-matilde/>>. Acesso em 4 ago. 2019.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maia Bardosa de; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Gêneros e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/com os cotidianos escolares. In.: **Teias**, v. 18, n. 51, Micropolítica, democracia e educação, out. /dez., 2017.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). In.: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2002. (Congresso). Disponível em: <<http://sbhe.org.br/node/85>>. Acesso: 12 mar. 2019.

TELLES, Lygia. Escritoras, escritas, escrituras. In: Del PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das mulheres no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. **Conto XX, da Primeira Parte**. Lisboa PT: Século XVI.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRANSGENDER Europe. **TMM update trans day of remembrance 2019**. Disponível em: <<https://tgeu.org/tmm-update-trans-day-of-remembrance-2019/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. Revista **HISTEDBR** On-line, v. 13, 2013, pp. 90-98-312. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível: <[https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>. Acesso: 12 mar. 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.