



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



RENATA RAMOS DOS SANTOS

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA: Um estudo sobre livros didáticos de Geografia do 7º ano adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia

VITÓRIA DA CONQUISTA, BA
2020

RENATA RAMOS DOS SANTOS

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA: Um estudo sobre livros didáticos de Geografia do 7º ano adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof^a Dra. Silvia Regina Marques Jardim

VITÓRIA DA CONQUISTA
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**Relações Sociais de Gênero e Raça: um Estudo sobre os Livros
Didáticos de Geografia do 7º Ano do Ensino Fundamental adotados em
Vitória da Conquista - BA**


Autora: Renata Ramos dos Santos


Data de aprovação: 12 de fevereiro de 2020


Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

BANCA AVALIADORA:


Dra. Silvia Regina Marques Jardim (UESB)


Dr. Marcos Lopes de Souza (UESB)


Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)

S238r

Santos, Renata Ramos dos.

Relações sociais de gênero e raça: um estudo sobre livros didáticos de Geografia do 7º ano adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia. / Renata Ramos dos Santos, 2020.

105f. il.

Orientador (a): Dr^a. Silvia Regina Marques Jardim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 101 – 105.

1. Gênero – Mulheres negras. 2. Raça - Discussões. 3. Livro didático – Ensino de Geografia. I. Jardim, Silvia Regina Marques. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

CDD 305.235

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Ao meu filho Enzo, *in memoriam*, por mudar para sempre a minha vida.
À minha filha Katarina, pelo sorriso motivador quando eu pensava em desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me manter firme todos os dias e por me carregar no colo quando eu atravessava o deserto. Meditando em Eclesiastes 03, “Tudo tem o seu tempo determinado e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” é que sigo a minha vida acreditando que não existe o acaso.

Foi para sufocar a dor do luto que eu fui à luta e comecei a me preparar para participar da seleção desse mestrado. Vivendo os infinitos seis meses de licença-maternidade sendo mãe de anjo: meu filho partiu aos nove dias de vida após ser diagnosticado intra-útero com má-formação cardíaca.

Agradeço ao meu filho Enzo Ramos Leão, *in memoriam*, por me mostrar quão valiosa é a vida e o quanto devemos lutar por ela. Ele que foi um guerreiro e suportou duas cirurgias com apenas dois dias de vida. Você foi um guerreiro, filho. Você veio para mudar a minha história para sempre, eu te agradeço muito, infinitamente.

Ao meu esposo Helzio, agradeço por ser meu porto seguro, meu companheiro e por esperar, ao meu lado, a tempestade passar.

Dentro do mestrado vivi dias intensos. Foi durante o curso que descobri que estava grávida novamente, agora de uma princesa. Agradeço a Deus por sempre enviar o arco-íris após a tempestade. Sou imensamente grata e feliz por ter ganhado o presente mais lindo e valioso do mundo: minha filha Katarina.

Agradeço também a minha mãe por ter me ensinado a perseverar e pelas constantes orações.

Agradeço ao professor Edinaldo Medeiros por me acolher, com afeto e solidariedade, no seu grupo de estudos enquanto eu me preparava para a seleção deste mestrado. Essa acolhida foi essencial para o meu aprendizado e funcionou como uma terapia.

Agradeço a amiga Luciana Amorim por me apresentar a tão amorosa professora Tânia Gusmão que igualmente me acolheu no grupo de estudos e tanto me ensinou.

Agradeço a minha querida orientadora, Silvia Regina, pela paciência e por sempre acreditar que seria possível, sendo minha maior motivadora.

Ao professor Benedito Eugenio, pelas aulas leves e descontraídas regadas a comida, café e boas gargalhadas. Muito obrigada também pelas contribuições dadas enquanto parecerista.

Ao professor Marcos Lopes, agradeço pelos direcionamentos dados na banca de qualificação. Foram essenciais para a continuidade dessa pesquisa.

A todos/as os/as colegas de turma pela solidariedade e união. Nunca na história desse país haverá turma mais unida que a nossa!

A todos/as os/as demais colegas e amigos/as, sou grata pelas palavras de conforto, incentivos e pelas constantes orações.

RESUMO

A presente dissertação estabelece uma análise acerca dos discursos sobre gênero e raça, com foco nos que estão relacionados às mulheres negras, presentes em livros didáticos (LD) de Geografia utilizados no 7º ano do Ensino Fundamental, adotados pela rede municipal de Educação de Vitória da Conquista – Bahia, atentando-se para a influência exercida por esse instrumento didático na construção dos conhecimentos e dos discursos referentes à mulher, sobretudo, à mulher negra em nossa sociedade. A partir da análise dos textos e imagens relacionados às mulheres negras dentro do conteúdo “População Brasileira”, observamos se os LD valorizam a participação daquelas na constituição dos espaços em que vivem ou ainda as retratam como sujeitos passivos dessas alterações. Com base na análise do discurso, em específico nos postulados foucaultianos, concluímos que as imagens e textos que tratam da temática da mulher nos livros não denotam a ela posição de destaque na sociedade brasileira. Pelo contrário, seguem sendo retratadas como um “apêndice” da formação da população brasileira, sendo ignorado o seu protagonismo ao longo da história. Quando voltamos os olhares para as mulheres negras, esse processo é ainda mais violento, visto que a elas são destinadas as imagens na condição de subalternas e as suas lutas e conquistas no decorrer do tempo são ignoradas e silenciadas solenemente.

Palavras-chave: Gênero; Raça; Livro didático.

ABSTRACT

This work analyzes discourses about gender and race, with a focus on those related to black women, which are found in Geography textbooks of 7th grade of elementary school, adopted by the municipal education network of Vitória da Conquista – Bahia, considering the textbooks' influence in the construction of knowledge and discourses about women, especially the black ones in our society. From the analysis of texts and images related to black women within the content "Brazilian Population", we observed if the textbooks value those women's participation in the constitution of the spaces they live or still portray them as taxable persons of these amendments. Based on discourse analysis, particularly in Foucault's postulates, we concluded that images and texts concerned to women in the textbooks do not attribute to them prominent position in Brazilian society. On the contrary, they are still portrayed as an "appendix" of Brazilian society formation, with their protagonism disregarded in the course of history. As we look to black women, that process becomes even more dramatic, since the images portrays them as subordinated persons and their struggles and conquests over time are solemnly ignored and silenced.

Keywords: Gender; Race; Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise das ocorrências do livro didático do 7º ano – Geografia (Projeto Araribá).....	p.55
Quadro 2 – Análise das ocorrências do livro didático do 7º ano – Geografia (Geografia, sociedade e cotidiano).....	p. 73
Quadro 3 – Análise das ocorrências do livro didático do 7º ano – Geografia (Geografia nos dias de hoje).....	p. 90

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AD: Análise do discurso

BTDT: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INL: Instituto Nacional do Livro

LD: Livro didático

MEC: Ministério da Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

ONGs: Organização Não Governamental

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 – Capa do livro Araribá - Geografia, 7º Ano.....	p. 56
FIGURA 2 – Abertura do capítulo: A formação da população brasileira.....	p. 59
FIGURA 3 – Tópico: Os povos africanos.....	p. 60
FIGURA 4 - A mulher na sociedade brasileira.....	p. 64
FIGURA 5 - Participação em atividades produtivas e o acesso à informação.....	p. 65
FIGURA 6 - Atividades - Temas 01 e 02.....	p. 68
FIGURA 7 - As baianas de acarajé.....	p. 71
FIGURA 8 - Capa do livro Geografia Sociedade e Cotidiano: espaço brasileiro	p. 74
FIGURA 9 - Abertura do capítulo: população brasileira.....	p. 75
FIGURA 10 – Texto: População, raça, cor e etnia.....	p. 78
FIGURA 11 - Box: "Quem somos".....	p. 79
FIGURA 12 - Africanos no Brasil.....	p. 81
FIGURA 13 - Consciência de raça e cor	p. 84
FIGURA 14 - Características da população brasileira.....	p. 86
FIGURA 15 - Única abordagem do texto voltada exclusivamente para as mulheres.....	p. 87
FIGURA 16 - Sala de aula predominantemente masculina.....	p. 89
FIGURA 17 - Capa do livro Geografia nos dias de hoje.....	p. 92
FIGURA 18 - Capítulo 03: a população brasileira.....	p. 93
FIGURA 19 - Taxa de natalidade no Brasil.....	p. 94
FIGURA 20 - Textos e atividades.....	p. 96
FIGURA 21 - Textos 01 e 02.....	p. 97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	23
1.1. Dos conceitos	23
1.1.1. A análise do discurso segundo Foucault.....	23
1.1.2. O poder e o sujeito.....	26
1.1.3. Gênero.....	30
1.1.4. As discussões em torno da raça.....	36
1.1.5. Mulheres negras.....	41
2. O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	43
2.1. A trajetória do livro didático no brasil	44
2.2. O currículo, o livro didático e o ensino de geografia	47
2.3. O PNLD e os livros didáticos selecionados para análise	50
3. MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

A presente dissertação procura estabelecer uma análise acerca dos discursos sobre gênero e raça, com foco nos discursos relacionados às mulheres negras, presentes em livros didáticos (LD) de Geografia utilizados no 7º ano do Ensino Fundamental, adotados pela rede municipal de Educação de Vitória da Conquista – Bahia, atentando-se para a influência exercida por esse instrumento didático na construção dos conhecimentos e dos discursos referentes à mulher e, sobretudo, à mulher negra na sociedade brasileira.

A inquietação com a temática começou enquanto trabalhava como docente de Geografia. Os capítulos dos livros didáticos referentes à população brasileira me fizeram perceber a invisibilidade da atuação das mulheres na construção da nossa sociedade, submetidas a um lugar secundário, apresentadas como apenas coadjuvantes no curso da história.

Quando tratamos das mulheres negras, podemos observar, ao analisarmos os discursos presentes nesses mesmos livros didáticos, que essa invisibilidade ocorre de maneira intensificada: quando há registros, são limitados e restritos apenas a documentos e livros históricos que dificilmente chegam à sala de aula, principalmente no Ensino Básico, por diversas razões como um currículo “engessado” que visa a manutenção das ideologias das classes dominantes.

Pensando, principalmente, nas mulheres negras, a minha atuação como professora de Geografia na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista me faz vivenciar cotidianamente questões como:

- Como combater o preconceito e a discriminação racial e de gênero em sala de aula quando muitos dos mecanismos utilizados no processo educacional não abordam a temática com clareza e senso crítico?
- Ou, ainda, como desmistificar a dita inferioridade negra e o subjugado de suas mulheres em sala de aula, se textos e imagens dos LD corroboram com imagens, textos e leituras que apresentam a população negra, e mais ainda a mulher negra de forma pejorativa?
- Como fazer com que o/a educando/a se identifique e se reconheça a partir do viés da diversidade étnicorracial e de gênero, contrapondo-se ao silenciamento latente dessas temáticas nos livros didáticos?

Assim sendo, nessa dissertação, traçamos um percurso na tentativa de responder à questão de pesquisa: Quais os discursos sobre gênero e raça, com especial foco na mulher negra, são acionados em três livros didáticos de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista?

O que nos motivou a escolha por essa temática é o fato de que, de acordo com o IBGE (2010)¹, o Censo Demográfico de 2010 detectou que a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%), ocasionando mudanças na composição da cor ou raça declarada nesse país. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%. Nos dados, é acrescentado o crescimento do número de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%).

Aliado a esses dados do IBGE, que consta que a população negra é maioria no Brasil, está a lei 10.639/03² que estabelece a obrigatoriedade do ensino da temática da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a(s) cultura(s) negra(s) brasileira(s) e o negro na formação de nossa sociedade e identidade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes para a formação da população e história brasileiras.

Compreendemos o espaço escolar como um dos primeiros espaços de convivência do sujeito e este, acaba por influenciar na (des)construção de ideários que farão parte daquilo que ele/a se tornará em sociedade. Dedicar atenção maior a temáticas como a das mulheres e/ou mulheres negras é elemento chave na constituição e construção de sujeitos pensantes e atuantes, capazes de modificar os espaços em que vivem.

Partindo desses pressupostos, refletir como a temática das mulheres negras é abordada em sala de aula ou figuram em livros didáticos precisa ser um exercício constante no devir do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, o livro didático pode exercer um papel fundamental, uma vez que acreditamos que o LD se configura como um dos principais instrumentos didáticos utilizados em sala de aula pelos professores.

O LD traz, em si, um conjunto de discursos e significados que obedecem a determinados interesses políticos e ideológicos que influenciam na forma como dados conteúdos são abordados em sala de aula. Dentro desses conteúdos, valores e ideários dos grupos dominantes acabam por chegar ao sujeito que, por sua vez, os reproduzem em seu cotidiano. Segundo Bittencourt (2004, p.71), “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que

¹ Dados disponíveis em: IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Endereço eletrônico <<http://censo2010.ibge.gov.br>>

² Alterada para Lei Nº 11.648/2008, incluindo, de forma obrigatória, os estudos das populações indígenas brasileiras nos currículos escolares nacionais.

obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertinentes à lógica do mercado”.

Não obstante, identificar e analisar os discursos relacionados às mulheres negras nos livros didáticos da disciplina Geografia pode trazer contribuições para a construção de sujeitos críticos, capazes de combater estereótipos construídos de acordo com uma educação que ainda carrega características machistas, fruto de uma sociedade patriarcal.

Assim, como objetivo geral da pesquisa delimitamos: analisar quais os discursos sobre gênero e raça, com especial foco na mulher negra, são acionados em três livros didáticos de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista.

Para o cumprimento do nosso objetivo geral, delimitamos dois objetivos específicos: a) Levantar, identificar e descrever os registros das mulheres negras dentro do conteúdo população brasileira observando as atividades que elas desenvolvem, os lugares que elas ocupam e como são apresentadas nas imagens, nas atividades e nos textos dos três livros didáticos de Geografia do 7º ano; b) Investigar se e como os LD analisados demonstram e/ou valorizam as interferências feitas pelas mulheres negras no espaço em que vivem ou se apenas as colocam como sujeitos passivos dessas alterações.

O 7º ano do ensino fundamental foi escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, pois é nos LD desse ano que há um capítulo dedicado ao estudo do conteúdo referente à população e também por entender que esse período é de transformações para esses discentes por acarretar mudanças em vários aspectos da vida como o cognitivo, o social ou o psicológico que poderão afetar as relações individuais e sociais do indivíduo.

Na realização deste trabalho, foram selecionados três livros didáticos, dentre os escolhidos para uso pelos professores da rede municipal de Vitória da Conquista, de acordo com o Edital 2015 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), disponibilizados para uso nos três anos seguintes. A escolha por livros desses anos para a pesquisa se deu porque foram anos em que lecionei para o 7º ano e participei ativamente da escolha desses manuais e fiz uso de uma dessas coleções durante os três anos consecutivos, razão que contribuiu para que optasse pelos anos de 2017, 2018 e 2019³.

Os livros escolhidos para análise foram selecionados, de acordo ao Edital PNLD 2017, para uso nos anos seguintes. Mais adiante discutiremos brevemente a atuação do Programa

³O Edital PNLD 2017 está disponível para acesso no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>>

Nacional do Livro Didático (PNLD) e como este é determinante na escolha das obras e, conseqüentemente, dos discursos apresentados por cada obra didática relacionada às mais variadas temáticas abordadas por elas.

A disciplina escolhida como base para o material didático analisado é a Geografia. O estudo da Geografia possibilita a compreensão do lugar no qual vivemos, suas características e funções, comparando-as com as de outras sociedades, em diferentes espaços e tempos. Segundo Santos (1996), o mundo é complexo e dinâmico e compreendê-lo em suas múltiplas relações, em sua dinâmica e diversidade é fundamental para vivermos em harmonia. A Geografia propicia também a reflexão sobre a realidade e enfatiza o papel humano como um agente histórico responsável por uma transformação social mais justa e consciente.

O espaço, objeto de estudo da Geografia, está em constante transformação, pois é o resultado da ação humana na superfície terrestre. Ainda segundo Santos (1996, p. 32), esse é um “espaço produzido pelo trabalho e, a um só tempo, resultado e agente impulsor do desenvolvimento da história dos homens”.

Sendo assim, somos todos/as responsáveis pelas modificações causadas nesses espaços por meio do trabalho humano. Resta-nos refletir como se configuram as relações de raça e gênero nos espaços e como os livros didáticos demonstram e/ou valorizam as interferências feitas pelas mulheres negras nos espaços em que vivem ou se apenas as colocam como sujeitos passivos dessas alterações.

Consideramos, no desenvolvimento desse trabalho, ser inegável a importância do trabalho pedagógico para a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade e o espaço social nos quais estão inseridos. Nesse sentido, a Geografia – como disciplina e/ou saber científico, constitui-se ferramenta essencial na compreensão do homem enquanto sujeito ativo e transformador do espaço em que vive.

O estudo da Geografia, no espaço escolar, contribui significativamente na formação crítica do sujeito, uma vez que possibilita o exercício de novos olhares e (re) interpretações da realidade e novas visões para além da realidade individual, possibilitando um olhar global dos acontecimentos e espaços. Segundo Santos (2004, p. 25), “num mundo universalizado, os acontecimentos são comandados direta ou indiretamente por forças mundiais. É a unidade dos acontecimentos e a cumplicidade das formas que perfazem a unidade do espaço”. Ainda segundo Santos (2004), a disciplina tem sempre como meta a construção de um espaço no qual as relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e a natureza sejam sempre harmônicas, no sentido de utilizar os recursos naturais com o cuidado de não os extinguir.

Destarte, refletir determinadas temáticas e compreender realidades distintas tendo por base conceitos geográficos contrapondo-se a lógica positivista e tradicionalista que engessam o currículo escolar oficial é imprescindível. A Geografia pode resgatar seu papel fundamental na formação de nossos/as educandos/as: educação voltada para a emancipação humana, de sujeitos de seu tempo, responsáveis e corresponsáveis pelo espaço em que vivem.

É nessa perspectiva que propomos um estudo dos discursos relacionados às mulheres negras presentes nos LD e de como esses discursos influenciam o imaginário do sujeito a quem os conteúdos se destinam na formação do ideário relacionados às mulheres negras. Para Moreira (2011, p. 22),

O que nós, brasileiros, simbolicamente representamos e comunicamos sobre mulheres negras obedece a um padrão de sexualização de um corpo que, em nossas múltiplas formas de comunicar, refere-se a um tipo de mulher desenhada como uma pessoa que, além de inspirar sexualidade, é “condicionada” às práticas servis e manuais, herança de sua conformação identitária no cenário brasileiro. Existe um símbolo mulher negra que é o padrão acionado nas mentes dos membros da sociedade brasileira todas as vezes que mencionamos essa categoria.

Elucidar como os LD do componente curricular Geografia atuam nesse processo é importante, uma vez que o reconhecimento dos discursos de gênero e raça relacionados às mulheres negras pode contribuir na construção de novos olhares relacionados à temática, dentro do processo de ensino aprendizagem da disciplina. Pensar na abordagem desses conteúdos e nos discursos produzidos por estes é também pensar na construção de uma educação pautada na emancipação do sujeito. Em contato com textos e imagens diversos, o educando produz e reproduz suas próprias imagens e conceitos, (re)significando seus sentidos e produzindo seu próprio conhecimento.

Os conceitos e discussões a respeito de gênero, raça e mulheres negras postulados por Costa (2003); Pinsky (2009); Scott (1996; 2011); Gomes (2017); Moreira (2011); Carneiro (2002), dentre outras, nos ajudaram a pensar o nosso objeto e, assim, responder as nossas questões de pesquisa. Não obstante, a análise do discurso (AD), postulada por Foucault, será nosso referencial teórico e metodológico na construção de nossos dados.

Esta dissertação pautou-se numa pesquisa documental em torno do tema central: os discursos sobre gênero e raça com especial foco na mulher negra acionados em três livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental, adotados pela rede municipal de Vitória da Conquista. Seguiu-se com o aporte teórico advindo de leituras sobre o gênero, a raça e o livro o didático.

Buscamos, assim, a partir da perspectiva foucaultiana da Análise do Discurso, a compreensão de como as imagens e textos produzem discursos que influenciam a formação do ideário relacionado às mulheres negras no processo de ensino aprendizagem – relacionado ao componente curricular proposto no livro didático.

Pautamo-nos na pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que nas pesquisas de cunho educacionais, a abordagem qualitativa é de extrema valia, uma vez que as técnicas empregadas possibilitam o estudo de determinadas temáticas sob os mais variados aspectos e olhares, a depender do referencial teórico-metodológico escolhido para a pesquisa. Na nossa temática, em especial, por analisarmos discursos que são construídos e (re)significados socialmente na constituição do ensino aprendizagem relacionados às mulheres negras, a abordagem qualitativa nos oferece uma possibilidade maior de interpretações na constituição de nossos dados.

A escolha pelos livros didáticos como objeto de pesquisa se deu em razão de percebermos que esse instrumento didático, muitas vezes, é o único material impresso a que os/as educandos/as têm acesso. Isso nos gerou uma inquietação, pois nem sempre esse material problematiza as questões referentes às relações étnico-raciais deixando, muitas vezes, de fora da sala de aula discussões referentes ao gênero e a raça e silenciando no tocante à mulher negra.

Por vezes, o livro didático torna-se a fonte impressa de pesquisa mais próxima dos alunos, em especial, provenientes de escolas públicas que atendem a classe popular que utilizam o LD também como fonte de leitura sobre os mais variados temas. Dessa forma, entender como as mulheres negras são representadas em textos e imagens desses livros, constitui-se elemento importante no combate ao silenciamento comumente destinado a elas. Além disso, a forma como esses conteúdos são apresentados e como são ressignificados tanto pelos educandos/as quanto pelos professores/as da disciplina é essencial para a construção de uma educação que favoreça a emancipação humana e o exercício da criticidade pelos sujeitos envolvidos no processo.

Uma etapa importante de nossa pesquisa consistiu numa exploração bibliográfica acerca da produção de teses e dissertações sobre a temática em questão: “a mulher negra no livro didático”. O interesse em desenvolver esse levantamento se fez devido à necessidade de saber como estavam os estudos sobre a presença da mulher negra em livros didáticos no Brasil, a fim de observarmos quais as lacunas e contribuições que esses trabalhos traziam e, assim, nos aprofundarmos melhor sobre a temática.

A pesquisa por teses e dissertações aconteceu por meio do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi feita pelos trabalhos desenvolvidos entre o período compreendido entre 2000 e 2018. O resultado indicou que não havia teses com essa

temática. Foram encontradas apenas três dissertações que abordavam a temática em questão. Razão que nos fez perceber o quanto esse tema é pouco explorado no meio acadêmico, fato que impulsionou o avanço da pesquisa.

As autoras das três dissertações analisadas, Carvalho (2015), França (2017) e Oliveira (2015) afirmaram que, muitas vezes, o livro didático continua reproduzindo as diferenças ao priorizar a cultura branca e masculina, deixando em segundo plano as discussões referentes à mulher e a diversidade étnica.

Oliveira (2015) encontrou elementos referentes à mulher negra como imagens, textos e filmes. No entanto, foram observados que não enfatizavam a importância desse grupo para a sociedade. Os temas apareciam, mas não havia momentos propostos pelo material para uma discussão mais aprofundada sobre a temática em questão.

Segundo a autora, a mulher negra segue como invisibilizada, pois mesmo quando ela aparece nas imagens e/ou nos textos não há um levantamento de discussões. A invisibilidade destinada às mulheres negras em pesquisas acadêmicas pode justificar o fato de não encontrarmos nos livros didáticos analisados nenhum texto escrito por mulheres negras.

A segunda dissertação analisada foi a de França (2017). Segundo a autora, na maior parte das imagens, as mulheres negras aparecem como pano de fundo, sendo que o tema central das imagens, dos textos explicativos e atividades é demonstrar o trabalho escravo, os castigos sofridos pelos escravos, a vida dos senhores e senhoras no cotidiano colonial, o modo de desenvolvimento das atividades econômicas. Praticamente todos os textos estudados pela autora apresentam esta tendência, abordando também as questões tradicionalmente discutidas na história da escravidão: maus tratos, trabalhos forçados, motivos e práticas da escravidão em seu acontecer cotidiano.

A partir das imagens encontradas, a autora adotou como critério de seleção aquelas em que as mulheres negras eram focalizadas em atos de resistência. A escolha de tal temática está em consonância com as demandas atuais do movimento feminista negro que procura enfatizar a imagem positiva sobre estas mulheres para que conquistem visibilidade pela participação enquanto agentes da história.

Ao utilizar a questão da resistência como recorte, a autora da dissertação ressaltou que elas não foram apenas vítimas e submissas ao processo de escravidão, mas que também lutaram e resistiram ao que eram submetidas. Percebeu que as práticas dos professores e professoras, o currículo e os materiais de História e demais disciplinas precisam ser questionados e constantemente reconstruídos ou reconfigurados e a concepção e produção de imagens positivas sobre as mulheres negras necessitam ser efetivamente colocadas em prática não só pela

instituição escolar, mas também por diversos sujeitos e instituições, como os meios de comunicação, o movimento negro e a sociedade. Ainda é enfatizada a importância dada aos livros didáticos como ferramenta das práticas pedagógicas e salienta a necessidade desses profissionais terem uma visão crítica sobre o material adotado.

Por fim, a terceira e última dissertação que abordava a temática de gênero e raça utilizada nesse trabalho foi a de Carvalho (2015). Este estudo observou que houve um aumento significativo na quantidade de imagens que passou a fazer parte das páginas dos livros didáticos de história, no entanto, o percentual de mulheres negras presente neste trabalho foi equivalente a apenas 4%, mas mesmo assim houve um avanço nesta quantidade em relação às obras de anos anteriores.

Outra questão observada foi a forma como as mulheres negras eram retratadas nas imagens desses livros didáticos em períodos referentes à escravidão brasileira e mostram que elas sempre eram representadas em funções secundárias. Na maioria das imagens, elas apareciam como ama de leite. A autora também mostrou que era grande a presença de mulheres negras mostradas nas imagens como estereótipo de sexualidade, mostravam seus seios e suas curvas, enfatizando a exploração sexual que ocorria com essas mulheres por parte, principalmente, dos homens brancos e das classes sociais mais favorecidas economicamente.

Desse modo, refletir sobre as abordagens feitas pelo LD relacionados a gênero e raça é etapa importante na construção de uma educação transformadora, uma vez que o LD, na maioria das vezes, orienta tanto o currículo escolar quanto o processo de ensino e aprendizagem.

Os livros didáticos selecionados foram: a coleção “Geografia nos dias de hoje” (2016), da Editora Leya, tendo por autores Cláudio Giardino, Ligia Ortega e Rosaly Braga Chianca; coleção “Geografia Sociedade e Cotidiano” (2016), Editora Escala Educacional, autores José Francisco Bigotto, Márcio Abondanza Vitiello e Maria Adailza Martins de Albuquerque; e, por fim, Projeto “Araribá – Geografia” (2016), Editora Moderna, de autoria de Fernando Carlo Vedovate.

Os capítulos analisados foram:

- Coleção “Geografia nos dias de hoje”: Capítulo 03 – A população brasileira (p. 49 -65);
- Coleção “Geografia Sociedade e Cotidiano”: Capítulo 05 – População brasileira (p. 91 – 110);
- Projeto “Araribá – Geografia”: capítulo 02: A formação da população brasileira (p. 42 – 56).

Selecionados os capítulos a serem analisados, partimos para a análise dos discursos presentes em textos e imagens relacionados às mulheres negras nos livros didáticos supracitados.

A dissertação está organizada, para além dessa introdução, em outros dois capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Percurso Teórico e Metodológico”, apresentamos os conceitos que nos embasaram na realização deste trabalho, como os conceitos de GÊNERO, RAÇA e MULHERES NEGRAS, tendo por base os postulados de autoras como COSTA (2003); PINSKY (2009); SCOTT (1996; 2011); GOMES (2017); MOREIRA (2011); CARNEIRO (2002), dentre outras além de explicitarmos a natureza e a metodologia empregada para a análise dos textos e imagens que embasaram a realização de nossa pesquisa e a apresentação dos livros didáticos analisados.

No segundo capítulo, “As Mulheres Negras nos Livros Didáticos de Geografia: entre textos e imagens”, apresentamos os textos e imagens referentes às mulheres negras nos livros didáticos selecionados para análise e discutimos os discursos sobre raça e gênero produzidos por eles, a partir da perspectiva foucaultiana da Análise do Discurso. Discutimos como as mulheres negras são representadas nos textos e imagens, evidenciando o silenciamento destinado às mulheres negras no que tange aos conteúdos relacionados a formação da população brasileira.

Finalizamos a dissertação com as considerações finais e procuramos retomar os pontos mais relevantes dessa pesquisa, bem como discutimos elementos que se tornaram essenciais para a execução desta dissertação.

1. PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentamos a Análise do Discurso, bem como alguns dos postulados foucaultianos, como nossa abordagem teórico-metodológica e como esse campo do saber pode contribuir para a compreensão dos discursos presentes em textos e imagens encontradas nos livros didáticos. Apresentamos os conceitos de Gênero e Raça como norteadores de nosso trabalho bem como a natureza e as técnicas de pesquisa utilizadas nessa dissertação.

1.1. Dos conceitos

1.1.1. A análise do discurso segundo Foucault

A escolha por Foucault se deu em razão de seus estudos embasarem muitas pesquisas relacionadas aos estudos de gênero, bem como por esse estudo concentrar-se na análise dos discursos referentes às mulheres negras no livro didático de Geografia. Os postulados foucaultianos sobre discurso e a sua relação com o poder contribuem significativamente na construção dos dados, uma vez que partimos da ideia de que todo discurso é interessado - carregados da ideologia dominante, ideia que contribui em pesquisas com o viés educacional.

Nesse capítulo, ao apresentarmos a Análise do Discurso (AD), sob a perspectiva foucaultiana, aplicando-a aos discursos presentes nos livros didáticos, sobretudo da disciplina Geografia, buscamos evidenciar como esses discursos - aliados a determinados ideários e/ou ideologias, por vezes, sobrepõe-se aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os discursos, numa linguagem figurada, acabam por influenciar mais que os próprios temas abordados pelo livro didático, uma vez que, segundo Foucault (1996, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

O livro didático em geral e, especialmente o da disciplina Geografia, trazem em seus enunciados discursos e ideologias *prontas*⁴. Aquilo que é dito pelo sujeito ou a forma como determinados conteúdos, textos e imagens são dispostos em detrimento de uma outra possibilidade de abordagem, produz discursos carregados de ideologias, presentes desde o processo de seleção dos livros didáticos até a confecção dos mesmos. Segundo Foucault (1996, p. 08-09), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”, assim, o discurso é controlado e delimitado.

Todo discurso não se produz ou se forma de maneira desinteressada, mas obedece a toda uma construção ideológica pensada por relações de poder emanadas de instituições e/ou

⁴ Grifo nosso.

elites dominantes. Fisher (2001, p. 198), ao se debruçar sobre a análise do discurso em pesquisas no campo educacional, postula que o discurso – numa perspectiva foucaultiana, dispensa signos ou significados limitados a determinadas temáticas ou conteúdos. O discurso se dá para além do que se escreve ou está escrito. Dessa forma, é preciso

desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis.

Ainda segundo Fischer (2001),

para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso.

Foucault, segundo Revel (2005, p. 37), entende o discurso como “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”. Dessa forma, os discursos são produzidos para que se legitimem o *status quo* de quem o produz. Ele compõe as relações de poder e perpassa, de igual modo, as relações estabelecidas entre os sujeitos e está relacionado com o saber e poder.

No trato da disciplina Geografia, a construção de uma educação emancipadora tem em um de seus caminhos possíveis, a reflexão acerca dos discursos produzidos em sala de aula tanto pela ação docente quanto pelos materiais didáticos utilizados no processo de ensino aprendizagem. O livro didático de Geografia, ao apresentar orientações e discursos políticos a partir de relações de poder, produzem discursos que influenciam a formação e a compreensão dos mais variados espaços geográficos. Produzem os ideários que acompanharão o sujeito relacionados a temas como política, economia, sociedade, relações de gênero etc.

Analisar o discurso em pesquisas em Educação, sob a perspectiva de Foucault, pressupõe o abandono das ideias “fáceis”, daquilo que parece óbvio ou a ideia da busca de um sentido único para as coisas. De acordo com Fischer (2001, p. 198), “para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”. O desprendimento dos aprendizados que “engessam” olhares e apresentam o discurso como mero conjunto de signos e significados que carregam

ocultamente uma “verdade” universal deve ser um dos primeiros exercícios a serem feitos ao analisarmos um discurso.

Segundo a autora,

analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2011, p. 198).

Para a AD, faz-se necessário permanecer no nível de existência das palavras ditas, distanciando-se da ideia, rechaçando o ideário de que, por trás de cada discurso, existe uma verdade definitiva trazida pela percepção do/a pesquisador/a. É preciso um distanciamento daquilo que pretende ser um sentido único ou “oculto” das palavras ditas ou não ditas.

Não obstante, a AD como Foucault (1996) propõe, não se preocupa em desvendar a universalidade de um sentido; ela questiona o jogo da rarefação imposta e a consideração de que o discurso apresenta uma quantidade de significações prévias, cabendo a nós somente decifrá-las e acredita que a significação do discurso não está no seu interior, escondida, esperando para ser encontrada. Analisar o discurso, de acordo com Foucault (1996) seria, portanto, dar conta das relações históricas, das práticas vivas nos discursos, da sua relação com a exterioridade e com as condições de produção em que esses estão inseridos.

Faz-se necessário pensarmos também no discurso como uma representação culturalmente construída da/pela realidade que não objetiva, ser “espelho” ou produzir exatidões. Além disso, atentarmos para os discursos culturalmente / socialmente construídos, com especial foco em Educação, é importante pois os discursos produzem conhecimento. O discurso (re)produz sentidos, significados e, por que não dizer, constrói sujeitos/as que se moldam a partir do que se faz dele e acaba por modelar o sujeito, ditando comportamentos e regras sociais.

Foucault (1996) refere-se ao discurso como um conjunto de enunciados constituídos ao longo do tempo. Dessa forma, a compreensão de um enunciado vai muito além da decodificação de signos ou imagens. Todo enunciado, tem em sua essência, uma carga de intencionalidade e significados construídos socialmente e o seu entendimento, além de compreender as intencionalidades de seu autor, está relacionado também a toda carga de subjetividade do sujeito que o compreende, seus valores e vivências. Atuam constantemente na interpretação e entendimentos dos enunciados que lhe são postos ao longo de sua trajetória em sociedade.

O enunciado não é algo independente, livre ou neutro. O enunciado figura como unidade constitutiva do discurso. Assim, segundo Fischer (2001, p. 202),

descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

Compreender como esses enunciados se constituem por e através de textos e imagens nos livros didáticos de Geografia nos ajuda, também, a entender como esse mesmo discurso age sobre o/a educando/a, e acaba por construir seus próprios discursos e saberes relacionados à temática estudada, em nosso caso, os discursos relacionados à raça e ao gênero.

Ao utilizarmos as orientações metodológicas pautadas na Análise do Discurso, a partir dos postulados foucaultianos, nos debruçamos também sobre conceitos foucaultianos de poder e as relações estabelecidas a partir dele e a concepção de sujeito que devem ser desenvolvidos ao discutir textos e imagens presentes nos livros didáticos.

1.1.2. O poder e o sujeito

Outro postulado foucaultiano que permeia nosso trabalho são as relações de poder sob o viés foucaultiano. Foucault apresenta uma visão diferenciada da abordada pelos clássicos da temática. Ele afirma que o poder não se concentra tão somente nas mãos de instituições como o Estado ou é monopolizado por determinados sujeitos em si. Foucault (2004) define o poder como uma rede de relações em que todos os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores, dando vida e movimento a essas relações. Para esse autor, o poder acontece como uma relação de forças. O poder está em todas as partes e, em todas as pessoas, há uma relação de poder.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros

de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (p. 193).

O poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos a ponto de até parecer invisível, mas é transmitido, reproduzido e perpetuado através deles. Assim, o poder existe e age de modo sofisticado e sutil.

De acordo com Foucault (1996), para estudarmos o poder, é preciso nos atermos à discussão sobre o saber. Para ele, é por meio da manipulação e apropriação do saber e/ou conhecimento que os indivíduos “mantêm o controle” sobre outros. O poder e o saber estão intrinsecamente ligados, além de estarem no cerne dos discursos que produzem regimes de verdade.

Ainda segundo Foucault (1986, p. 10), os discursos estão sempre permeados de relações de poder,

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar.

Daí entendemos a proximidade entre saber e poder, uma vez que os saberes se “unem” como resposta a uma vontade de poder. Essa “vontade de poder” seria o pontapé inicial na produção de saberes e discursos, uma vez que esses saberes acabam por se referendarem e legitimarem e produzem discursos e, conseqüentemente, relações de poder. Os discursos produzidos visam legitimar verdades interessadas e produzidas por determinados sujeitos, consolidando relações de poder que emanam desses discursos.

Essas relações de poder estão presentes, por exemplo, nos currículos de Geografia, o que se reflete na constituição dos livros didáticos da disciplina. Os currículos escolares constituem-se, por natureza, um espaço de lutas que acabam por refletir os discursos de poder em sociedade, sobretudo, dos grupos dominantes. A organização desses currículos e a disposição dos conteúdos presentes nos livros didáticos, tal qual os discursos (re)produzidos por esses instrumentos, legitimam os interesses dos grupos dominantes que objetivam perpetuar seu poderio.

Numa sociedade de cunho judaico-cristão patriarcal, isso fica evidenciado quando as representações femininas presentes nos livros didáticos e demais instrumentos pedagógicos reforçam a ideia de submissão ou subjugo do feminino ou, ainda, ignoram o protagonismo social

da mulher – em especial, as mulheres negras, relegando a elas o lugar de coadjuvante do masculino na sociedade. Daí a necessidade de compreendermos em quais bases se dá a construção desses discursos e as relações de poder existentes por trás desses discursos, na constituição do ideário relacionado às mulheres negras, objeto de análise dessa pesquisa.

Segundo Foucault (1986, p. 30),

o poder produz saber; poder e saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber; também não há saber sem que haja ou se constituam, ao mesmo tempo, relações de poder. Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há poder relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, relações de poder. [...] Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

O poder assim pensado não atua de forma tão somente repressiva, outrossim, atua como formador de discursos, “cria” e “recria” sujeitos, dita como determinadas categorias deve existir e atuar em sociedade. Permeia por toda a sociedade, em todas as esferas e na Educação, de maneira especial, influencia a forma como o/a educando/a se posicionará ante as questões abordadas nos componentes curriculares e que influenciará, conseqüentemente, a formação do indivíduo.

Para o nosso estudo, o poder – sob o viés foucaultiano, é de grande valia, uma vez que nos permite perceber como este emana dos discursos produzidos nos livros didáticos, refutando determinados ideários e comportamentos tanto no bojo individual quanto socialmente falando, já que “compreende-se que o poder da norma funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2004, p. 177).

Para Foucault, o poder não é visto como algo que se detém ou conquista, mas se exerce e acontece como uma relação de forças. Ele apresenta dois dispositivos utilizados pela sociedade para justificação do poder e para a domesticação dos corpos que compõem o espaço social: vigilância e punição. Para a sociedade, a existência desses dispositivos é vista como necessário, indispensável e legítima pelos próprios indivíduos. O poder atua como uma força, coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos.

Este conceito foucaultiano de poder demanda e promove uma análise conceitual sobre como se constituem essas relações de poder que fazem parte do corpo social: de onde nascem,

como se sustentam, em que se baseiam, e como o sujeito participa dessa correlação. A partir dessa análise sobre o conceito de poder é que, possivelmente, poderá ser encontrada a questão chave da pesquisa: o entendimento sobre as desigualdades de gênero e raça.

O sujeito é a grande questão apresentada por Foucault na escrita de uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura. De acordo com Fonseca-Silva (2007), Foucault entende que o sujeito é constituído historicamente pelos acontecimentos discursivos, epistêmicos, práticos e relações de poder.

Para Fernandes (2012, p. 41),

constitui-se pela inscrição dos sujeitos na exterioridade social, é constituído pela relação de um com o outro. Com o discurso, o sujeito tem sua unidade no caminho de uma contradição a outra; encontra-se entre o “eu” e o “outro”, no espaço discursivo. Os sujeitos são marcados por determinações sócio-históricas e são atravessadas por discursos de outrem, com os quais se unem, e dos quais se diferenciam e/ou distanciam.

Fonseca-Silva (2007) enfatiza que o poder não apenas reprime, mas, ao subjetivar o sujeito, o aprimora, produz prazer, pois o sujeito deseja ser incluído ou aceito dentro da sociedade. É por esse caminho que percebemos o caráter positivo do poder: ele incide sobre o corpo humano para dominá-lo, para aumentar sua força, produzir o indivíduo e aproveitar as potencialidades que surgem como produto do saber e do poder.

Os discursos construídos/constituídos socialmente objetivam docilizar os sujeitos, isto é, conduzindo-os a posturas previamente definidas pelos grupos dominantes. Determinadas práticas e discursos socialmente construídos/constituídos podem produzir comportamentos e ideários sociais desejáveis pelos grupos dominantes que tanto podem legitimar *status quo* e/ou conduzir o sujeito conforme o discurso dominante.

Tanto o poder quanto o discurso agem sobre o sujeito em suas relações sociais, bem como individualmente. O mesmo sujeito que é “atingido” pelas relações de poder e pelas práticas discursivas é “dominado” por elas, também exerce poder e (re) produz discursos em algum instante de sua vida.

1.1.3. Gênero

Enquanto professora do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, ao longo da trajetória na sala de aula e no trato com os instrumentos didáticos – em especial, o livro didático, ofertados pelo município para a execução de nosso trabalho,

percebemos a necessidade de um olhar atencioso para as relações de gênero e raça, estabelecidas no ambiente escolar.

Perceber como esses conceitos se manifestam em sala de aula por meio de textos e imagens presentes nos materiais disponíveis para os/as educandos/as é elemento importante na construção de uma educação, de fato, emancipadora. Nossa experiência nos permite dizer que, embora os conceitos de gênero e raça sejam – por vezes negligenciados em discussões tanto nos currículos escolares quanto nos encontros destinados a formação docente, Gênero e Raça fazem parte do cotidiano escolar e estão presentes nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, bem como nos discursos produzidos pelos professores e respectivos livros didáticos.

A pesquisa faz-se necessária em razão de observamos contextos de discriminação de gênero e raça nos espaços escolares, fomentada em relações sociais baseadas no ideário patriarcal no qual a desigualdade de gêneros e o preconceito racial são evidentes. Para que a escola não figure como um espaço fomentador de relações desiguais de poder em que gênero e raça sejam fatores determinantes, é preciso refletir criticamente sobre as diferenças – em especial, sobre as mulheres negras na sociedade, sua participação na construção da nação, contrapondo-se ao ideário patriarcal que justificam subjugo e condições desiguais construídas a partir de fatores biológicos e/ou físicos.

Compreender como os conceitos de gênero e raça cunham-se socialmente contribui para a reflexão dos espaços ocupados por mulheres. Fazer dos espaços escolares, lugares de relações igualitárias e justas, no qual os sujeitos se relacionem para além de questões de gênero ou raciais pode figurar como uma das saídas para a construção de uma sociedade justa, livre de dominações ou preconceitos raciais.

Entendemos gênero a partir da conceituação de Scott (1995), em que o gênero é pensado a partir de duas perspectivas alinhadas: I – Gênero enquanto elemento base das relações sociais, fundamentais nas diferenças percebidas entre os sexos que fornecem meios de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana; II – Gênero enquanto ponto crucial de determinadas relações de poder nas quais o poder se articula dentro ou por meio dele.

Para Louro (1997), a compreensão do conceito de gênero nos permite entender como as diferenças entre homens e mulheres foram construídas – e ainda são, ao longo da história, nas mais diversas culturas e sociedades. Não obstante, para compreendermos como esse conceito se cunha ao longo da história e se transforma em categoria de análise nas academias, é preciso historicizar, brevemente, a sua origem.

O termo gênero, historicamente, está ligado à história do movimento feminista. A historiografia tradicional, de um modo geral, aponta os primeiros passos do movimento feminista enquanto movimento organizado no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. O movimento conhecido como “*primeira onda*” ou “*sufrágio*” configura como uma das primeiras manifestações públicas. Lideradas pela bióloga Bertha Lutz⁵, as *sufrajetes* encabeçaram a luta pelo direito ao voto feminino, finalmente conquistado em 1932⁶.

Nesse primeiro momento do movimento feminista, conquista o apoio do movimento das operárias de ideologia anarquista, reunidas na “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas” que, com o manifesto lançado em 1917, reforçam a onda de luta pelos direitos primordiais das mulheres. Em 1930, o movimento perde força e, em 1960, ganha novos ares em função do cenário político brasileiro, marcado pela efervescência política e cultural, fruto de grandes transformações sociais. O lançamento do livro chamado “*O Segundo Sexo*” (1949), de Simone de Beauvoir, foi fundamental para a história do feminismo. Encontrava-se nele a famosa frase: “não se nasce mulher, se torna mulher”. A partir de então, com influência das discussões postuladas por Beauvoir, novas categorias de discussão foram formuladas ou ressignificadas (Pinto, 2010)

Segundo Perrot (2005), foram os grupos feministas que, arrolados em busca de direitos, na década de 1970 iniciaram protestos que pretendiam indagar as questões relacionadas às desigualdades de gênero arraigadas na sociedade brasileira. Nas décadas de 60 e 70 do século XX, o movimento conhecido como “segunda onda” iniciou a movimentação feminista pautada na teoria radical que versa sobre a condição da mulher de exploradas devido ao sexo e às funções reprodutivas. Nesse período, a distinção entre *sexo* e *gênero ganhou força*, o primeiro, passa a ser entendido como uma característica biológica; e o último, como uma construção social, um conjunto de características e de papéis impostos à pessoa, dependendo de seu sexo. Para Pinto (2010, p. 16),

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação - mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isso é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe - a dominação do

⁵ Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres (PINTO, 2010, p.16).

⁶ Direito conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral Brasileiro.

homem sobre a mulher- e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias.

No Brasil, as manifestações feministas se intensificaram no período do Regime Militar. Esse movimento foi muito limitado pelas condições de repressão que o país vivia na época. Ainda segundo Pinto (2010), o movimento feminista era visto pelo regime militar como um ato político e moralmente perigoso. Foi um período de repressão total contra aqueles e aquelas que ousassem se opor ao regime. A inserção das mulheres na guerrilha caracterizou um marco, pois ver uma mulher portando uma arma e partindo para o enfrentamento direto com os militares era diverso do estereótipo feminino (dos afazeres domésticos) que grande parte da sociedade esperava delas.

A luta dos grupos feministas é uma clara expressão de resistência às relações desiguais em prol dos homens em detrimento das mulheres. O conceito de gênero, a partir de então, passa a atuar como elemento de luta social na tentativa de evidenciar que as diferenças propagadas entre homens e mulheres na sociedade, é também uma construção social/histórica. O que, até então, eram apenas estudos relacionados à história da mulher, transformou-se em estudos da história do gênero. Assim, falar de gênero é mais do que falar de homem e de mulher, trata-se de construir um conceito que é o gênero.

Sobre essa temática, Louro (2008, p.18) diz que

ainda que teóricas e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, elas e eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente.

Para Louro (2008), a construção dos gêneros e das sexualidades se dá por meio de inúmeras aprendizagens e práticas. É empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Para ela, a família, a escola, a igreja e instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo, pois controlam, socializam e exercem sobre eles um poder coercitivo por meio das normas e valores.

Questões sobre os papéis atribuídos para homens e mulheres, de acordo com o contexto histórico e social, continuaram a serem estudadas no Brasil pelo movimento feminista na década de 1980. A referência de um dos trabalhos sobre gênero muito utilizado por pesquisadores e pesquisadoras é o de Joan Scott “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado em

português em 1990 e revisto em 1995. Para Scott, o gênero é importante categoria relacional de análise histórica porque apreende como um dos dispositivos de poder é estabelecido e disseminado nas sociedades, possibilitando a compreensão das relações sociais e conseqüentemente, o rompimento com as naturalizações.

As discussões iniciais em torno do termo, na década de 1970, pautou-se na tentativa de se desvincular de um determinismo biológico. Segundo Nader e Rangel (2014),

no campo das ciências humanas, principalmente na área de estudos sobre as mulheres, o termo gênero foi tomado de empréstimo passando a designar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, implicando, portanto, na rejeição do determinismo biológico implícito nessa categoria e estabelecendo o caráter relacional das identidades feminina e masculina. Ou seja, representando o aspecto social das relações entre homens e mulheres, gênero é um conceito que se distingue do conceito biológico de sexo (p. 12).

Scott (1995, p. 23) define “gênero como um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”. A partir dessa premissa, o gênero seria construído de acordo com elementos constitutivos da sociedade, uma vez que o sujeito é pensado em razão de suas relações com o meio.

Ainda segundo Scott (1995), é somente no final do século XX que surgem as primeiras reflexões teóricas acerca do gênero enquanto categoria analítica. Enquanto categoria de análise, o termo ganha respaldo a partir de estudos promovidos por pesquisadoras feministas que acreditavam que os estudos relacionados à história das mulheres não representariam tão somente um novo campo de estudos, outrossim, traria a possibilidade de abordagens diferenciadas daquelas utilizadas até então, que visavam explicar as desigualdades constantes entre homens e mulheres.

Louro postula que (2002, p. 14),

ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder.

Importante salientar que, a partir dessa perspectiva, muito embora prevaleça pesquisas sobre mulheres, o termo vai além do que possa dizer respeito à homens ou mulheres. Ao contrário, as análises em torno do termo devem trazer em si as mais variadas possibilidades e perspectivas sobre as construções sociais e culturais que permeiam o/a sujeito, uma vez que, segundo Auad (2006), o

gênero não é sinônimo de sexo (feminino e masculino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade.

As questões de gênero, pensadas a partir da ideia de construção social ou, ainda, como práticas discursivas, nos fazem perceber como as práticas sociais inferem e acabam por determinar comportamentos, produzindo o sujeito, ditando como este ou aquele deve se portar. Para Louro (2007, p. 21),

pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

De acordo com Louro (2007), as características biológicas e/ou sexuais dos corpos operam sobre as práticas sociais. Não há a negação do caráter biológico do gênero que atua sobre os corpos sexuados, pelo contrário, leva-se em consideração as construções históricas e sociais que atuam sobre os corpos sexuados e que intervêm sobre as características biológicas.

Ainda segundo Louro, o gênero se estabelece, principalmente, nas relações sociais, mas não se deve resumir nas representações dos padrões estabelecidos culturalmente. Isso significa que não podemos cair na “armadilha” do senso comum em suas definições do que é ser homem ou mulher ou, ainda, dos papéis arbitrados pela sociedade que constituem funções hierárquicas cada sujeito, a partir da dicotomia homem x mulher.

Entendendo que as questões de gênero são elementos constitutivos da identidade dos sujeitos e que as interações sociais são fatores determinantes nesse processo, pensar as questões de gênero no espaço escolar é fundamental. A construção de uma educação emancipadora deve favorecer a quebra de preconceitos e estereótipos construídos historicamente que dão à mulher a condição de subalterna, sempre abaixo hierarquicamente dos homens.

Durante muito tempo, obedecendo aos currículos tradicionais, as questões de gênero ficavam longe da sala de aula, criando uma lacuna que não permitia que o aluno relacionasse gênero às relações sociais. A escola que se pauta por princípios de emancipação humana e valorização da diversidade, precisa estar atenta aos discursos e valores que propaga para não incorrer no erro de fomentar ideários que corroborem com a manutenção de uma sociedade

discriminatória e discrepante, ambiente ideal para a conservação dos “abismos” que separam homens e mulheres em nossa sociedade.

Os livros didáticos de geografia, como instrumento importante no processo de ensino aprendizagem, também sofrem influências das construções históricas que incidem sobre a ideia de gênero. Os livros – escritos por homens e mulheres, representam a ideologia do seu tempo, de diferentes culturas e recebem também influências externas tanto do ponto de vista político como do ponto econômico. O livro didático torna-se um veículo propagador de valores e discursos nos mais variados campos, em especial, nas questões de gênero.

As formas como a mulher é representada nos livros didáticos, em seus textos e imagens, podem corroborar com os estereótipos construídos ao longo da história tradicional que, costumeiramente, acaba por relegar à mulher o papel de coadjuvante nos processos históricos da qual faz parte. Pensar como as questões de gênero são abordadas, tirando-as da superficialidade, contrapõe-se às representações que relegam a mulher papéis como tão somente o de donas de casa, esposas, professoras etc, tirando delas o papel de protagonistas da história, sujeito que produz história e é capaz de modificá-la.

Além de levantar discussões sobre questões de gênero, também se faz necessário estudar e compreender a relação entre gênero e raça, bem como as discriminações sofridas pelas mulheres negras em virtude de serem mulheres e negras. As questões de gênero que envolvem a escravização da mulher negra, nos mostram que elas não eram vistas como sujeitos, tendo a sua condição humana negada, coisificada.

1.1.4. As discussões em torno da raça

Em meio às lutas do movimento feminista brasileiro, surge o feminismo negro, fruto das análises das mulheres negras ante as lutas travadas pelo movimento feminista no Brasil. As mulheres negras atuantes do movimento perceberam que estavam à margem das lutas anti discriminatórias no Brasil, pois sofriam duplamente discriminação, primeiro, por serem mulheres e, depois, as mazelas do racismo, por serem negras. Segundo Carneiro (2003, p. 118),

o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade.

O movimento feminista compreendia o “ser mulher” de maneira global, sem considerar as particularidades das minorias existentes no próprio movimento. Pensar a questão racial para compreendermos a atuação das mulheres negras na luta pelos seus direitos no Brasil é importante para entendermos em quais bases se estruturou, por décadas, o racismo vivenciado pelas populações negras – sobretudo às mulheres, na sociedade brasileira. Compreender o papel das mulheres negras na história da formação da sociedade brasileira e como elas são representadas em textos e imagens nos livros didáticos é igualmente importante no combate à discriminação racial e para a valorização da mulher na sociedade.

Daí a necessidade de explicitarmos nosso entendimento do conceito de raça e quais bases nos pautamos para estabelecermos a nossa análise. Neste trabalho, utilizamos a perspectiva de Raça postulada por Guimarães (2003) e Munanga (2005) que entende o conceito de raça como uma construção social. Guimarães postula que

as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem (p. 96).

Como categoria social, a raça é construída socialmente de acordo com determinados parâmetros que defendem a ideia de que pessoas “racialmente” definidas ocupam uma determinada hierarquia na sociedade (Munanga, 2005).

Tal categoria é essencial para desvendarmos como as mulheres negras são representadas nos livros didáticos de Geografia, uma vez que a partir da raça, entendemos como os preconceitos e as discriminações presentes em nossa sociedade são legitimados e reproduzidos sobre as populações negras, em especial, às mulheres negras.

De acordo com Munanga (2004), os discursos relacionados ao mito da *democracia racial*⁷ e a ideologia de branqueamento instaurados no Brasil em meados dos séculos XVIII e XIX embasaram o ideário racial nacional. As teorias raciais defendidas por até meados de 1930 por autores como Conde de Gobineau (1816-1882), Nina Rodrigues (1862-1906), Tobias Barreto (1839-1889), João Batista de Lacerda (1846-1915)⁸ e, tempos mais tarde, a ideia de

⁷ O mito da Democracia Racial postula a existência de direitos e oportunidades iguais para negros/as e brancos/as e que sempre houve uma convivência pacífica e harmônica entre as raças no Brasil. O ideário propagado pelo mito silenciou as atrocidades sofridas pelas populações negras e estimula a negação do racismo em nossa sociedade, inviabilizando políticas públicas que, de fato, supere as diferenças arraigadas por ele.

⁸ De acordo com os intelectuais brasileiros que viveram e fizeram parte da vida científica brasileira no período compreendido entre do século XIX e início do XX, buscavam criar um senso de nacionalidade, embasado na ideia de uma possível unidade racial.

miscigenação defendida por Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala*, embasaram a ideia da convivência pacífica das “três raças”, colocando a miscigenação como uma das características principais do povo brasileiro. Os intelectuais brasileiros desse período tinham por objetivo construir uma identidade de nação e os negros, no período pós-abolicionista⁹, tornaram-se uma questão a ser pensada nesse processo, daí

a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí porque a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (MUNANGA, 2004, p. 54).

O conceito de raça ainda impera no imaginário social em seu caráter biologizante, fruto do ideário propagado pela ciência moderna dos séculos XVIII e XIX. As diferenças biológicas serviram de justificativa para a inferiorização das populações negras e o seu subjugo, bem como para a escravização nas Américas. Esse ideário classificou a humanidade em grupos e subgrupos nos quais características físicas como a cor da pele acabavam por determinar o “papel” do sujeito em sociedade, além de, pelo senso comum, determinar suas demais características.

De acordo com esse ideário racial, segundo Munanga (2003), os homens foram classificados em quatro raças assim definidas:

- Americano: que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião, e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(nepotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.

As teorias raciais propagadas a partir da segunda metade do século XIX tinham suas bases no racismo científico que preconizava a divisão da humanidade em raças, diferenciadas biologicamente, em que os ditos brancos ocupavam posição superior (Guimarães, 2003). No Brasil, último país das Américas a decretar o fim da escravização, o racismo lançou suas bases

⁹ Munanga (2004) postula que os intelectuais brasileiros desse período estavam convencidos da dita inferioridade negra e superioridade branca, o que gerava desigualdades entre as raças, mas a necessidade de uma identidade racial una, deu visibilidade à figura do mestiço que atuava como um “elo” entre as raças.

na diferenciação científica que ditava a inferioridade negra como regra e estereotipava suas populações. Segundo Munanga (2002, p. 05)

Infelizmente desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor de pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça negra e amarela. (...) principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita a escravidão e a todas as formas de dominação.

Embora não seja legitimado pelo Estado e suas políticas de negação do racismo e, também, a nação brasileira ter se constituído sob o mito da “democracia racial” em que todas as “raças” convivem em harmonia, o racismo está presente em discursos, atitudes e práticas sociais, marca no cotidiano das populações negras brasileiras.

As teorias racialistas do século XIX, como vimos, serviram de base para justificar a submissão das populações negras (em especial, as mulheres negras), pois comprovavam, a partir de pesquisas, as diferenças físicas existentes entre negros e brancos e defendiam, a partir disso, a sua conseqüente inferioridade.

Durante todo o período que durou o sistema escravista no Brasil, bem como o período que sucedeu a sua abolição, os/as negros/negras foram considerados trabalhadores/as inferiores e toda estrutura social brasileira – desde a colônia até a República, contribuía para a consolidação desse ideário social e alimentava todo um processo de dominação e subjugo que chega até os dias de hoje, seja de forma velada (inconsciente) ou conscientemente, escancarada.

Para grande parte da população brasileira, não existe desigualdade racial ou racismo no Brasil. Ainda vivemos sob a égide do mito da democracia racial que camufla a realidade das populações negras e tenta negar o racismo institucionalizado que discrimina, segrega e violenta a população. Aos negros/as brasileiras foram destinados os espaços inferiorizados na sociedade, como afirma Santos (2002, p. 03), “ser negro no Brasil hoje é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta”.

De acordo com Santos (1999), mesmo após 130 anos de abolição da escravização no país, as populações negras permanecem na condição de subalternas, sem acesso às políticas públicas básicas de qualidade que aumentam (ou, ainda, corroboram) a desigualdade no país. Ainda segundo Santos (1999, p. 13)

poderia começar com uma listagem de ações da cidadania mutilada dos negros: das oportunidades de emprego, da menor remuneração, do próprio desemprego, das mesmas oportunidades de promoção social, econômica, profissional. Os negros também descolonizados, colocados em posição inferior, na tipologia dos lugares, os negros também diferenciados para baixo na circulação dentro do país e dentro da cidade, não só em função do preço da circulação, mas na oportunidade de cada localização.

Os discursos sobre os negros que encontramos, em grande parte das vezes, estão relacionados às ideologias das elites dominantes. Nisso, os livros didáticos utilizados no processo de ensino aprendizagem nos espaços escolares têm uma participação significativa. Muitos livros didáticos ainda apresentam a imagem de atividades atribuídas exclusivamente às populações negras como empregado/a doméstico/a, escravizados/as, sempre à margem da sociedade ou retratam as mulheres como dona de casa, mãe e esposa, cuidadora dos afazeres domésticos e da família.

Pensar como as imagens acerca das populações negras são pensadas e construídas implica na análise de como essas imagens contribuem para a negação do ser negro/a e fomentam o ideário de subjugo e dominação estabelecidos historicamente em torno dessas populações. Pesquisar a respeito da construção dos discursos relacionados às mulheres negras no livro didático significa analisar como esses discursos se construíram historicamente e se transformaram em diferenças sociais e políticas para as populações negras.

Bassanezi (2001) mostrou que, desde os séculos XVIII e XIX, as mulheres vêm lutando pelos seus direitos e conquistando espaços que antes somente os homens ocupavam. As próprias feministas perceberam que os interesses das mulheres que pertenciam ao grupo tinham como elo principal a luta pela igualdade de condições entre homens e mulheres. No entanto, as mulheres negras sabiam que a luta delas era ainda mais árdua que a luta das mulheres brancas e, então, propuseram que se pensassem nas questões relativas às discriminações de gênero de mulheres negras numa perspectiva de intersecção, no mínimo classe, gênero e raça.

Sobre essas desigualdades, Crenshaw (2002) diz que a luta contra a violação de direitos deve levar em consideração a complexidade das desigualdades a que as mulheres negras estão expostas, pois as desigualdades de gênero, raça e classe se entrecruzam e se potencializam. Piscitelli (2008) reafirma o pensamento de Crenshaw ao dizer que gênero, raça e classe não são apenas marcadores de identidade, mas podem ser analisados como recursos que oferecem oportunidades de ação.

Silva (2005) complementa que o Brasil tem uma estrutura social perversa, pois passou pela transição do modelo escravocrata para o modelo republicano sem dar condição para aqueles/aquelas que estavam na condição de escravos/as se inserirem socialmente. Ainda de acordo com essa autora, as questões relacionadas à raça vêm conquistando visibilidade desde os anos 80 do século XX e merece ser aprofundada em virtude de seus impactos na vida das mulheres brasileiras, uma vez que há o problema da negação das questões raciais, pois convivemos com o mito da igualdade racial.

Em relação à luta por igualdade, respeito e reconhecimento das mulheres, Silva (2005) enfatiza que as mulheres negras ainda têm maiores motivos para lutar. Para ela, no que tange às mulheres negras, a luta parece ainda mais árdua. A ocupação de lugares e posições para elas são galgadas com mais dificuldades, pois além de lutarem pela equidade de gênero ainda sofrem o preconceito racial. Para essa autora, a luta das mulheres negras é, antes de tudo, pelo respeito e valorização das diferenças.

Algumas colocações são importantes para pensar que o discurso das relações entre mulheres e homens: negros e brancos são fabricações históricas, culturais e sociais e, ao mesmo tempo, os discursos servem para romper com ideias sobre centralidades, conduzindo o pensamento mais a processos e ramificações do que a eventos acabados. Dessa forma, um conceito de Foucault que deve ser levado em consideração, neste trabalho, é o “efeito de poder” em que o poder passa a ser entendido em sua positividade no que diz respeito ao desejo e ao saber.

É preciso pensar nas diferenças que são percebidas com mais frequência a partir do século XX por ter uma maior profundidade os estudos sobre gênero e a raça, devido principalmente, a ações afirmativas como uma das estratégias dos movimentos de luta pela valorização e respeito às diferenças e rejeição às desigualdades. Aqui precisamos destacar o movimento das mulheres, enquanto movimento social, por possibilitar os quesitos necessários para legitimar a mulher como objeto de estudo na academia e também por reforçar a sua visibilidade política, histórica e cultural. Nesse momento, pensamos em Foucault enquanto problematizador dos discursos dando foco para as concepções de sujeito.

Por fim, para tratarmos do tema a que nos propomos nessa dissertação de mestrado, é necessário entender a relação entre o gênero e a raça e, posteriormente, tentar perceber como o conteúdo do livro didático pode interferir na formação dos/as educandos/as no que diz respeito à valorização das diferenças por meio das leituras que fazem desse tema nos livros didáticos do 7º ano.

1.1.5. Mulheres negras

Neste trabalho, realizamos uma breve reflexão acerca da trajetória histórica das mulheres negras e suas lutas no interior do movimento feminista, bem como as lutas de afirmação de espaços na sociedade brasileira. Por muito tempo, as pautas próprias das mulheres negras passaram despercebidas pelo movimento feminista que tratava as questões relacionadas às mulheres de forma universalizada.

É inegável a importância do movimento feminista brasileiro para a afirmação dos direitos das mulheres de uma forma geral. A partir dessas lutas, é que as mulheres negras obtiveram embasamento para a reflexão e articulação de suas reivindicações específicas, mas ao mesmo tempo em que se fortaleciam politicamente a partir das discussões realizadas no seio do movimento, as mulheres negras não se viam contempladas de maneira satisfatória nas pautas até então defendidas. Segundo Pinto (2007, p. 31),

a condição social das mulheres negras, por não ter despertado grande interesse nas feministas, que por muito tempo ficaram restritas ao debate sobre a relação homem-mulher, passou a ser estudada principalmente por feministas negras. Estas mulheres vêm demonstrando que o enfoque exclusivo às questões de gênero apresentado como fonte de opressão de mulheres não faz a conexão entre o sexismo e outras formas de dominação existente na sociedade. Este olhar exclusivo, aliás, apaga outros aspectos das identidades das mulheres e suas experiências (inclusive raça) sexualidade e classe.

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre as construções históricas da dominação e discriminação sofridas socialmente pelas mulheres negras no Brasil, a fim de reconhecer seu papel na luta por uma sociedade justa, sua organização e importância enquanto protagonistas de suas próprias histórias.

As mulheres negras foram/são duplamente discriminadas. Inicialmente, pelo fato de serem mulheres e, por serem negras. Para Carneiro (2003), a violação vivenciada nos idos tempos do Brasil colônia dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas estruturaram a dita hierarquia das raças e a ideia da miscigenação que compõem a ideia de formação do Brasil enquanto nação e do mito da democracia racial. Ainda, segundo Carneiro (2003, p. 01), as mulheres negras “tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina”.

É importante pensarmos também, o “lugar” das mulheres negras na sociedade brasileira. Nossa sociedade é historicamente patriarcal e podemos observar os efeitos do

patriarcalismo em diversos aspectos na convivência social e, no campo educacional, não seria diferente. Vários instrumentos didáticos como o currículo e seus componentes ou os livros didáticos que obedecem às prescrições curriculares, acabam por contribuir com o silenciamento das mulheres, sobretudo negras, ao longo da história, uma vez que os currículos, do ponto de vista tradicional, obedecem ao discurso das elites dominantes, abalizadas pelo ideário patriarcal dominante, no qual a figura do homem branco domina os espaços de poder.

Segundo Moreira (2011, p. 24), “a classificação mulher negra não ocupa um lugar positivo no imaginário brasileiro. Desde sua constituição, a sociedade brasileira reservou alguns cuidados para com os segmentos não pertencentes às elites construtoras da nação”. Na sociedade escravista, a mulher negra ocupava o espaço destinado às mercadorias e aos objetos. Era coisificada, tratada como um ser passivo, desprovida de sentimentos e de humanidade.

Desde os tempos de “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre (1933), vemos uma consolidação, segundo Moreira (2011), da identidade mestiça do brasileiro, particularidades e ambiguidades da sociedade brasileira e a formação da família patriarcal são ressaltadas. Ainda de acordo com Moreira (2011), em “*Casa Grande & Senzala*”, Freyre confere à mulher negra um caráter servil: a mulher negra surge como um objeto sexual pronto a dar prazer ao seu senhor /superior quando requisitada e, também, um corpo pronto para o trabalho – seja qual for. O que reforça a ideia da existência da mulher negra enquanto serviçal, característica reforçada pela ideia sexista da inferioridade feminina, aliada ao racismo – inferioridade do corpo negro. Não obstante, podemos concluir que à mulher negra, eram dados dois papéis fundamentais: quando “mulata”, hiperssexualizada; quando fora dos padrões da “mulata”, a servidão.

Neste trabalho, entendemos que a valorização da história das mulheres negras é importante para a quebra de um padrão eurocêntrico universal em que a figura do homem, branco e cristão é hipervalorizada em detrimento dos demais grupos sociais. As mulheres, sobretudo negras, precisam ocupar os espaços de protagonistas de suas histórias, contrapondo-se ao caráter servil de suas existências ou, ainda, submissas e coadjuvantes do processo histórico sob o ponto de vista patriarcal.

Segundo Scott (2006, p. 75),

a maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história. Tem tomado como axiomática a ideia de que o ser humano universal poderia incluir as mulheres e proporcionar evidência e interpretações sobre as várias ações e experiências das mulheres no passado. Entretanto, desde que na moderna historiografia ocidental, o sujeito tem sido incorporado com muito mais frequência como um

homem branco, a história das mulheres inevitavelmente se confronta com o ‘dilema da diferença’.

Faz-se necessário a problematização da história dita tradicional que permeia as imagens e textos referentes às mulheres negras presentes nos livros didáticos que contribuem para a perpetuação dos processos discriminatórios e subalternos que acompanham os corpos negros – em especial, das mulheres negras como combate à máxima da mulher negra “boa de cama”, “parideira”, ou aquela que serve para serviços braçais ou considerados inferiores socialmente. A figura da mulher negra enquanto protagonista de sua história ou os registros de figuras como Dandara dos Palmares¹⁰ ou Luiza Mahin¹¹, fundamentais na luta contra as amarras da escravização ou, ainda, Lelia Gonzalez, Luiza Bairros, Nilma Lino Gomes e tantas outras são importantes para tirarmos do lugar comum de submissão ou subjugo, reforçando sua participação atuante na construção da história brasileira e de seus respectivos povos.

A experiência que tenho enquanto docente me permite perceber que o silenciamento sobre a mulher negra no livro didático ou a forma como esse conteúdo é tratado pode reforçar a manutenção de um modelo de sociedade de base androcêntrica e hierárquica em que se perpetua a supervalorização do homem, em especial do homem branco. Assim, pretendemos interligar três temáticas: gênero, raça e livro didático.

2. O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, traçamos o percurso histórico-ideológico do livro didático no Brasil e as políticas que subsidiam suas escolhas para uso nas escolas da rede pública de ensino do país. Em tempo, apresentamos o livro didático como um artefato (re) produtor de discursos e apresentamos os livros didáticos selecionados para análise e seus respectivos autores.

¹⁰ Dandara foi esposa de Zumbi e, como ele, também lutou com armas pela libertação total das negras e negros no Brasil; liderava mulheres e homens, também tinha objetivos que iam às raízes do problema e, sobretudo, não se encaixava nos padrões de gênero que ainda hoje são impostos às mulheres. E é precisamente pela marca do machismo que Dandara não é reconhecida ou sequer estudada nas escolas. Lamentavelmente, nem mesmo os movimentos negro e feminista mencionam Dandara com a frequência que deveriam. De um lado, o machismo, que embora conte com o trabalho árduo das mulheres negras, não lhes oferece posição de destaque e voz de decisão. Do outro, o racismo, que só tem memória para mulheres brancas (ARRAES, 2005, p. 02)

¹¹ Luiza Mahin foi uma mulher inteligente e rebelde. Sua casa tornou-se quartel general das principais revoltas negras que ocorreram em Salvador em meados do século XIX. Participou da Grande Insurreição, a Revolta dos Malês, última grande revolta de escravos ocorrida na capital baiana em 1835. Luiza conseguiu escapar da violenta repressão desencadeada pelo Governo da Província e partiu para o Rio de Janeiro, onde também parece ter participado de outras rebeliões negras, sendo por isso presa e, possivelmente, deportada para a África. Em 1830 deu à luz a Luiz Gama que mais tarde se tornaria poeta e abolicionista. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>. Acesso em 20/12/2019.

2.1. A trajetória do livro didático

Antes de refletirmos como os livros didáticos (LD) da disciplina geografia abordam, em seus textos e imagens, a questão das mulheres negras e a sua participação na formação da população brasileira, cabe-nos uma breve reflexão sobre a história do LD no Brasil e como este constitui-se o instrumento pedagógico mais utilizados pelos docentes, em sala de aula, no processo de escolarização.

O LD faz parte da cultura escolar mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Os estudantes desse período confeccionavam seus próprios livros no intuito de sistematizar os conteúdos estudados. Com o advento da imprensa, o que era produzido de forma individual passou a ser produzido em larga escala e foi se solidificando como um “fiel depositário das verdades científicas universais” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Falar do LD nem sempre se constitui tarefa fácil, uma vez que interesses políticos, econômicos e ideológicos estão por trás de sua elaboração, remetendo às discussões sobre as políticas de Estado, ideologias, currículos. Além disso, seu caráter mercadológico dita os discursos produzidos e as formas como os conteúdos são abordados, legitimando “regimes de verdades” que visam atender a determinados grupos sociais.

Os primeiros registros humanos feitos com o objetivo de “guardar” a sua história ocorreram em argilas ou em pedaços de pedras que foram substituídas, mais tarde, pelos papiros e pergaminhos, respectivamente. O livro foi se transformando num meio de circulação de ideias e valores e foi se transformando ao longo do tempo. Segundo Bittencourt (2004, p. 72),

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

O caminho percorrido pelo LD até as escolas brasileiras iniciou-se em 1929 com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro) que tinha por objetivo legislar sobre políticas para o LD que contribuíssem para a legitimação do LD nacional, aumentando sua produção e distribuição. A partir de então, a elaboração, circulação e distribuição do LD no Brasil ganharam mecanismos próprios.

Em 1937, por meio do Decreto-Lei Nº 1006, de 30/12/1938, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) se transformou, tempos mais tarde, em Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) e estabelecia a primeira legislação que tratava unicamente da produção, controle e circulação dessas obras (FREITAG, 1989).

O PNLD tem como público-alvo o ensino básico, desde os anos iniciais do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio. Como determinação principal, assegura o acesso gratuito do/a aluno/a aos LD das disciplinas escolares utilizados durante todo o período letivo.

De acordo com as informações disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC):

Há no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 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, estadual, municipal, distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2018, p.06).

Segundo o portal do MEC, a avaliação do material didático se dá a partir de critérios previamente estabelecidos como, por exemplo, quem avalia. As equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD são compostas, segundo o portal, por professores/as universitários/as com experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores/as da Educação Básica com experiência no magistério.

Ainda seguindo as informações encontradas no portal do MEC, o Guia de Livros Didáticos do PNLD fornece as informações que poderão auxiliar o/a professor/a na escolha dos livros didáticos a serem adotados na escola. Assim, os/as educadores/as podem tomar conhecimento dos passos necessários para que a sua escola possa escolher aqueles livros que mais se adaptam ao seu projeto político-pedagógico e ao trabalho que os/as professores/as desenvolvem em seu cotidiano, bem como poderão conhecer, também, os princípios didáticos e pedagógicos que moveram a avaliação pedagógica das obras inscritas.

O acesso ao material *online* aumentou, mas mesmo com o avanço da tecnologia que permite um maior acesso a esses materiais para estudo e pesquisa, o livro didático permanece sendo o material impresso mais utilizado por educandos/as e educadores/as das escolas públicas brasileiras.

O MEC afirma que

o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregados por professores e alunos. Nessa condição, ele às vezes termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula (BRASIL, 2018, p.12).

Segundo França (2017), devido à precariedade das bibliotecas de várias escolas públicas brasileiras, o livro didático, por vezes, constitui-se principal fonte impressa de leitura e pesquisa que os/as alunos/as têm acesso. É um material didático distribuído individualmente para os/as alunos/as de todas as escolas públicas brasileiras e, portanto, salvo algumas exceções, todos os/as alunos/as recebem um livro para cada componente curricular e este material se torna a fonte de consulta e estudo. Frente a essa realidade, é necessário estudar sobre esse instrumento didático buscando conhecer quem são seus/suas autores/as, como abordam determinadas temáticas, quais as criticidades que fazem sobre determinados temas e quais criticidades buscam desenvolver nos/nas leitores/as.

Embora o LD assuma, por vezes, o papel de fonte de pesquisa mais acessível para o/a educando/a, segundo Bittencourt (2004, p. 73), entretanto, o LD “é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas”. O LD obedece ao modelo de qualidade previamente estabelecidos pelos poderes competentes, reproduzindo discursos políticos ou culturais das elites dominantes, exercendo funções determinadas por elas. Desse modo, sua reprodução e comercialização estão ligadas a interesses que ultrapassam a discussão de seu uso no processo de escolarização.

Ainda de acordo com Bittencourt (2004, p. 73),

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

Podemos apreender que o LD, no processo de escolarização, atravessa as barreiras conteudistas e pedagógicas, exercendo o papel de instrumento pedagógico que (re) produz conhecimento e é capaz de ditar discursos e comportamentos.

2.2. O currículo, o livro didático e o ensino de Geografia

A escola e os/as educadores/as enfrentam vários desafios no século XXI. Um dos desafios da escola deste século é superar a discriminação e o preconceito e valorizar a diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro e mundial. Para tanto, a escola

deve ser lugar de diálogo, aprendizagem e convivência, respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Silva, 2005).

Um ponto importante a se destacar na escola é o currículo. Esse deve levar à valorização da diversidade cultural que constitui a riqueza de qualquer nação, bem como às atitudes de respeito. Pensar no currículo, nos remete a um estudo que abarca inúmeras discussões que ultrapassam o cotidiano da escola. Segundo Silva (2017), “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. Ainda seguindo o pensamento de Silva (2017, p. 15)

[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. A questão central é “o quê?” na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Conforme Silva (2017), se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida”, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Para ele, o conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos e nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Segundo Silva (2017), o livro didático acaba por incentivar um determinado tipo de currículo e assim busca formar um tipo específico de cidadão. Acaba abordando determinados tipos de temas e silenciando sobre outros.

O currículo escolar traz em si os discursos próprios das elites dominantes, representadas pelos sistemas de ensino que representam o Estado. Silva (2003, p. 10) postula que “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Silva (2017, p. 92) enfatiza, ainda, que

o nível de educação das mulheres, em muitos países era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos

eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres.

Nesse tipo de análise, considerava-se que o acesso diferencial das mulheres à educação devia-se a crenças e atitudes profundamente entranhadas nas pessoas e profissões. Com isso é possível perceber que a diferenciação, de acordo com o gênero, estava não apenas amplamente disseminada, mas era parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais.

Segundo Silva (2017), a literatura crítica concentrou-se em analisar, por exemplo, os materiais curriculares, tais como os livros didáticos, que caracteristicamente faziam circular e perpetuavam as diferenciações entre o masculino e o feminino. O nosso foco é referente aos discursos sobre gênero e raça com especial foco nas mulheres negras dentro do capítulo população brasileira.

O LD legitima as ideologias dominantes quando aplica os saberes previamente determinados pelo Estado, propagando seus discursos e políticas, uma vez que, “com base nas contribuições das teorias críticas de currículo, sabemos que o processo de seleção do que se ensina nas escolas não é inocente, desinteressado ou neutro. Ao se definirem os conteúdos, define-se também uma identidade aos seus destinatários” (EUGÊNIO; CORREA, 2016, p. 252).

Segundo Apple (2001), o currículo nunca é neutro. Está sempre a serviço de uma tradição, de alguma visão de grupo ou de um conhecimento legitimado pelo Estado. É produzido por meio de tensões e compromissos políticos, culturais e econômicos que influenciam um povo.

As ideias propagadas pelo LD determinam o que é conhecimento, o que deve ser apreendido e entendido. Choppin (2004) postula que o LD, em sua essência, objetiva transmitir às novas gerações os conteúdos considerados relevantes pelas classes dominantes e referendado pelo currículo oficial.

No tocante ao ensino de Geografia, entender o LD e o currículo como mediadores do processo de escolarização traz contribuições para a constituição de uma educação, de fato, emancipatória. A Geografia, como outras ciências, passou por intensas transformações desde a sua instituição enquanto disciplina escolar. O ensino de Geografia voltado tão somente para um reducionismo espacial ou no determinismo foi sendo substituído pela compreensão dialética das relações possibilitando uma leitura crítica dos espaços e suas transformações que passaram a ser analisados a partir da relação entre sociedade, a natureza e o trabalho humano.

O ensino da disciplina não deve priorizar a memorização de conteúdos e, sim, a sua construção. O/a educando/a deve adquirir habilidades que o levem à leitura crítica do espaço e, assim, transformá-lo de acordo com a sua realidade. A geografia ensinada deve contribuir para a reflexão dos diferentes espaços sociais, políticos e culturais, estabelecendo relações entre eles.

Propiciar ao educando/a o entendimento da Geografia enquanto ferramenta que colabora com a compreensão do mundo em que se vive é um dos caminhos para a construção de uma educação emancipatória. As dinâmicas dos espaços escolares precisam alinhar currículo, material didático e ação docente de modo que a produção do conhecimento ocorra de maneira efetiva e acessível.

2.3. O PNLD e os livros didáticos selecionados para análise

Como já vimos, o LD é um instrumento importante nos espaços de escolarização, uma vez que tem por um dos seus objetivos, a divulgação dos conhecimentos previamente selecionados e legitimados pelo Estado e seus órgãos competentes. Choppin (2004) elenca para o LD quatro principais funções: I – referencial: onde o LD é utilizado como apoio dos conteúdos educativos, previamente selecionados; II – instrumental: o LD tem a função de operacionalizar, através de exercícios e outros métodos, o conteúdo estudado; III – ideológica: traz em si a função de disseminar a língua, culturas e valores das classes dominantes, assim como elemento significativo na constituição da identidade do educando e, por fim, IV – documental: o LD deve fornecer documentos textuais ou imagéticos que contribuam para a formação do senso crítico do educando.

Há críticas quanto à qualidade dos LD e ao cumprimento das funções elencadas por Choppin (2004). Uma gama de profissionais manifesta preocupação com a qualidade do produto em detrimento de discussões maiores como o real papel do LD no ensino ou as condições de formação oferecidas aos docentes das disciplinas.

Silva (2012, p. 817) argumenta que

o processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda,

as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras.

É preciso ter em mente que o LD é um produto mercadológico e, sendo assim, obedecem a dinâmica do mercado. Para Bittencourt (2004, p. 76),

o caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. [...] Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessitam de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para os alunos do ensino elementar.

De acordo com o PNLD, a escolha dos livros didáticos nas escolas deve ocorrer de maneira democrática, contemplando a participação dos professores nas escolhas do LD que melhor se adequem ao trabalho docente. Muito embora, na prática, os processos de escolha dos LD ocorrem de maneira precária nas escolas, uma vez que os professores são avisados de “última hora” ou não tem contato com o Guia do Livro Didático.

Os livros selecionados para análise nesse trabalho estão de acordo com o Edital 61/2015 que convoca para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017¹². Segundo o edital, os livros são escolhidos após “a avaliação pedagógica das coleções didáticas [...] de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação”.

Mais adiante, ainda segundo o Edital 61/2015, a educação escolar e os seus instrumentos,

como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Analisar se os LD escolhidos e distribuídos aos educandos/as estão de acordo com o Edital e PNLD é um exercício fundamental para um bom aproveitamento do LD. Em relação à temática de gênero, em especial a condição das mulheres negras, a atenção precisa ser constante, para não incorrer no erro de propagar determinados estereótipos ou alimentar preconceitos e

¹² Disponível o acesso em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3963-pnld-2017-anos-finais-do-ensino-fundamental>

discriminação de gênero ou raça. Sobre as questões relacionadas ao gênero e a mulher, o Edital ainda preconiza que as obras didáticas devem:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Os elementos acima citados devem compor os LD, em especial da disciplina Geografia, foco de análise nesta pesquisa. Para isso, selecionamos os seguintes livros didáticos:

- 01. Projeto “Araribá – Geografia”** (2016), autoria de Fernando Carlo Vedovate. Graduado e Mestre em Geografia, pela Universidade de São Paulo – USP, área de concentração: Geografia humana. O título da dissertação para obtenção do título de mestre foi: **A MORTE OCULTA: CAUSAS DE MORTE E ESPAÇO URBANO NO JARDIM ORATÓRIO - MAUÁ – SP**, em 2006. Fernando Carlo é professor de Geografia e tem experiência na área de edição e produção de livros didáticos¹³. O livro é publicado pela Editora Moderna, estando em sua quarta edição. Não encontramos outros registros de obras escritas pelo autor. As orientações teórico-metodológicas estão de acordo com o Edital 61/2015, PNLD 2017.
- 02. coleção “Geografia Sociedade e Cotidiano”**, (2016), autoria de José Francisco Bigotto: não encontramos registros de autoria de outros trabalhos do autor e não há registros na plataforma *lattes*; Márcio Abondanza Vitiello¹⁴: graduado em Geografia, pela Universidade de São Paulo – USP, mestre em Geografia – área de concentração: Geografia humana, tendo defendido a dissertação intitulada: **EDUCAÇÃO E**

¹³ Disponível em CV: <http://lattes.cnpq.br/2647216634077496>. Acesso em 20/12/2019.

¹⁴ Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4319219/marcio-abondanza-vitiello>. Acesso em 20/12/2019.

PARTICIPAÇÃO EM ÁREAS NATURAIS PROTEGIDAS - CAMINHOS E OBSTÁCULOS NO PARQUE ESTADUAL DA CANTAREIRA, em 2006, doutor em Geografia, pela Universidade Estadual do São Paulo – USP, com tese intitulada: **MEDIAÇÕES DO ESTADO E CERCEAMENTO MUDIÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: INTERFERÊNCIAS NA PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS**, em 2017. Autor de livros didáticos de Geografia para os ensinos Fundamental e Médio. Especialização nas áreas de Educação, Planejamento Ambiental e Urbano. Docente em cursos para formação de professores e no Ensino Superior. Atuação em escolas públicas, privadas, unidades de conservação e ONGs. Áreas de interesse: Práticas de Ensino em Geografia, Livro didáticos, Metodologias de ensino e Formação Docente, Estágio Supervisionado.; Maria Adailza Martins de Albuquerque¹⁵: Pós-Doutora em Geografia, Bolsista Sênior Capes, pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - IGOT - Universidade de Lisboa - UL - Portugal (2014 - 2015); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2004); Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo - USP (1998) e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (1985). Experiência na área de Educação, com destaque para História da Disciplina Escolar Geografia, com pesquisas sobre ensino, livros didáticos e formação de professor, assim como também sobre metodologia do ensino de Geografia com destaque para estudo do meio, práticas escolares e interdisciplinaridade. Publicado pela Escala Educacional, está em sua quarta edição. As orientações teórico-metodológicas estão de acordo com o Edital 61/2015, PNLD 2017.

- 03.** Coleção **“Geografia nos dias de hoje”** (2016), tendo por autores Cláudio Giardino: não encontramos registros na plataforma *lattes* referentes ao autor; Ligia Ortega: não encontramos registros na plataforma *lattes* referentes à autora; e Rosaly Braga Chianca: não encontramos registros na plataforma *lattes* referentes à autora. Publicado pela Editora Leya, está em sua quarta edição. As orientações teórico-metodológicas estão de acordo com o Edital 61/2015, PNLD 2017.

3. MULHERES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO: RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA

Nesta seção, apresentaremos os resultados da análise dos dados e tratamento do material empírico da pesquisa.

¹⁵ Disponível em: CV: <http://lattes.cnpq.br/8301114224654184>. Acesso em 20/12/2019.

Para a análise dos dados, primeiramente, foi preciso distribuir em quadros as imagens e os textos que se referiam ao gênero e à raça. No primeiro momento, a intenção foi obter uma melhor comparação e análise desses elementos. Posteriormente, foi feita a interpretação desses dados e uma análise mais detida dos discursos verbais e não verbais.

Os dados observados e produzidos para a análise foram os que propuseram discussões sobre o gênero e/ou a raça, especificamente envolvendo mulheres negras: a) figuras, imagens, gravuras e pinturas; b) tabelas e gráficos; c) textos literários e não literários; d) atividades propostas.

Nessas análises, pretendemos estudar como a população brasileira é apresentada e compreendida e, para isso, primeiramente, se fez necessário um entendimento sobre a composição dessa população e as discussões que envolvem a miscigenação, as diferenças raciais e o preconceito daí decorrente, bem como as diferenças entre os sexos e as desigualdades daí resultantes no mercado de trabalho e na remuneração.

Utilizamos três livros de coleções diferentes da disciplina Geografia do 7º ano. Foram materiais didáticos distribuídos aos professores no ano de 2015 para avaliação e, posteriormente, escolhidos por eles para serem utilizados nas escolas municipais de Vitória da Conquista nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Para darmos início às análises, primeiramente selecionamos todas as imagens, textos e atividades que se referem às mulheres e às mulheres negras que aparecem no capítulo “A População Brasileira” dos três livros utilizados nesta pesquisa.

Quadro 1: Análise das ocorrências do livro didático do 7º ano – Geografia (Projeto Araribá)
 Coleção Projeto Araribá: Geografia/ de Fernando Carlo Vedovate. 7º ano -1.ed.-São Paulo:
 Moderna, 2016.

Ocorrência	Página	Quantidade
Abordagem sobre a miscigenação e a diversidade racial	p.42	01
Texto sobre povos africanos	p.43	01
Texto sobre a mulher na sociedade brasileira	p.45	01
Quadro-texto sobre a mulher no mercado de trabalho	p.45	01
Lista de exercícios	p.46 (Questões 03 e 05) p.56 (Questão 04)	01
Texto complementar sobre ofício desenvolvido por mulheres.	p.47	01
Abordagem sobre a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho e conseqüentemente diferença na distribuição de renda entre eles	p.52	01

Fonte: Elaboração da autora

1. Projeto Araribá (2015), de Fernando Carlo Vedovate.

O capítulo população brasileira presente no livro do 7º ano da coleção Projeto Araribá faz parte da unidade 2 e compõe as páginas 36 a 60. São, portanto, 24 páginas para serem analisadas.

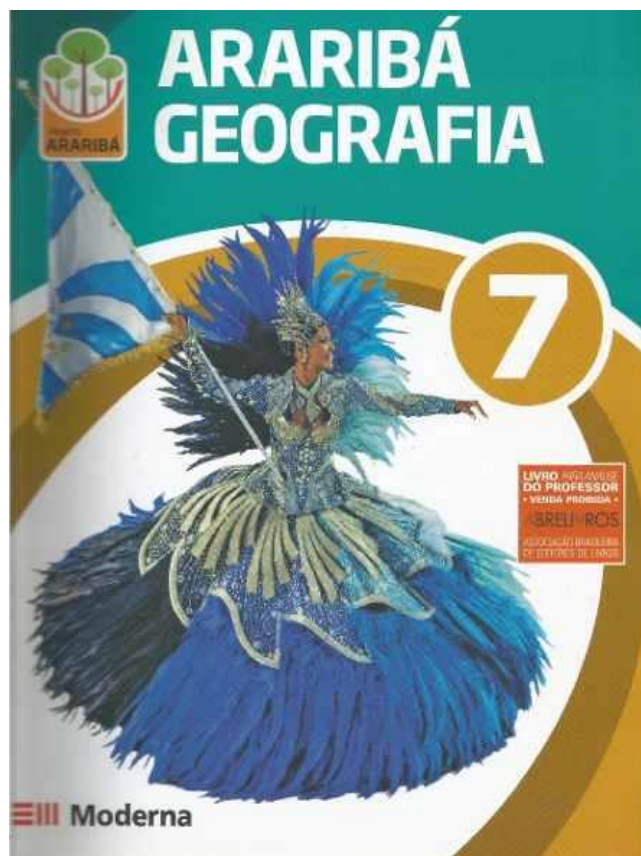
Não encontramos nenhuma discussão ou referência relacionada à temática da mulher negra nesse capítulo. De igual modo, não há registros de nenhuma discussão propostas pelo livro didático que se referisse às questões de gênero e a raça.

Assim sendo, partimos para a análise dos textos escritos e visuais em que poderiam servir de norte para a discussão de gênero e de raça em sala de aula, a fim de suscitar a discussão entre os/as educandos/as.

Percebemos um silenciamento nesse manual didático no que se refere à mulher negra. Orlandi (2007) diz que as formas do silêncio trabalham com os limites das formações discursivas determinando o que pode dizer, visto que é preciso não dizer para poder dizer. A partir da formação discursiva, a autora parte do princípio de que o silêncio irá trabalhar com o jogo das contradições produzidas pelos diversos sentidos e da identificação do sujeito.

Essa ausência ou silenciamento da articulação entre gênero e raça é resultado de uma ideologia dominante que não leva em consideração as representações da mulher negra que, o que se pode atribuir tanto pela questão racial quanto pelo gênero. Souza (1983, p. 17-18) argumenta que “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”.

O silenciamento de determinadas temáticas nos LD é também uma forma expressiva de se passar uma mensagem ou produzir discursos. Pensando sob o viés da AD que visibiliza o que já foi dito ou escrito, ou, ainda o não-dito ou não-escrito, o silêncio dado a essas temáticas deixa implícita toda uma carga ideológica defendida pelo grupo dominante (re)produtor dos discursos:



Fonte: 1 Capa do livro Araribá - Geografia, 7º Ano.

posicionamento político, ideologia, censura ou o espaço social destinado aos grupos silenciados nesse processo. Para Foucault (2001), esse silenciamento também produz discursos, uma vez que este não se caracteriza apenas pelo dito ou pelo que ainda deve ser dito, mas por um conjunto de possíveis significações que operam relações de força e que atravessam as relações sociais.

Em relação às mulheres negras, o silenciamento de sua temática no LD grita alto. A produção de saberes relacionados a elas envolve o poder e as suas relações constituídas socialmente e que se alinham às produções discursivas oriundas dos currículos vigentes que determinam o que se objetiva “ensinar”. O saber e o poder, nessa perspectiva, caminham lado a lado, uma vez que o “poder produz realidade; ele produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2004, p. 161).

Os discursos produzidos a partir desse silenciamento tem como objetivo referendar o ideário construído historicamente sobre as mulheres negras, onde seu protagonismo histórico é renegado. Gonzalez (1982), num congresso voltado para mulheres em 1975, já postulava que a mulher negra tinha por destino, a “era ser objeto de produção ou reprodução sexual”. Ainda segundo Gonzalez (1982, p. 36), “o fruto dessa covarde procriação [dos colonizadores] é que agora é aclamado como o único produto nacional que não pode ser exportado: a mulher mulata brasileira. Mas se a qualidade deste “produto” é tida como alta, o tratamento que ela recebe é extremamente degradante sujo e desrespeitoso”.

O capítulo inicial do livro trata da formação da população brasileira e traz um gráfico que mostra a divisão dessa população segundo a raça ou cor. O gráfico mostra que apenas 6,9% da população brasileira se autodeclarava negra. Já aí, encontramos dados conflitantes, visto que o último Censo Demográfico do IBGE, de 2010¹⁶, declarou que 54,9% da população se autodeclarava parda ou preta.

Outra abordagem que o capítulo traz é sobre a miscigenação. Apresenta um subtítulo que lembra da diversidade cultural que marca o nosso país. O autor postula que a diversidade “aparece nas características culturais, como a língua, religião, música, hábitos alimentares, e também nas características físicas das pessoas, como a cor da pele, dos cabelos, estatura etc”. Podemos, mais uma vez, perceber a dinâmica do silenciamento, uma vez que esta “fala mais que mil palavras”.

¹⁶ Disponível para acesso em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso: 20/12/2019.

Os postulados foucaultianos nos ajudam a pensar a dinâmica do silenciamento em meio aos processos de subjetivação¹⁷ tanto das mulheres quanto de determinados eventos históricos. Vemos aí, o “silêncio” a serviço da manutenção de um *status quo*, baseado no ideário da democracia racial que camufla os conflitos existentes que em nada corroboram com a ideia de convivência pacífica entre as “raças”. Fica evidenciado aí as relações de poder estabelecidas que “se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o ‘outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação” (FOUCAULT, 2004, p. 243).

Observe:

¹⁷ Processos de subjetivação aqui entendido como as relações que são definidas do sujeito consigo.

Figura 2 Abertura do capítulo: A formação da população brasileira

Tema 2 A formação da população brasileira

A miscigenação trouxe grande diversidade de traços culturais na formação da população brasileira.

Um país marcado pela diversidade

Essa diversidade aparece em características culturais, como língua, religião, música, hábitos alimentares, e também nas características físicas das pessoas, como cor da pele, dos cabelos, estatura etc. Veja no gráfico da figura 7 a composição étnica da população brasileira.

Entre os elementos mais evidentes da presença de culturas diversas na formação de nossa população está a língua falada. Dos portugueses herdamos nossa língua oficial. No entanto, nossa língua portuguesa não é falada da mesma forma por toda a população. Há diferenças regionais que aparecem, por exemplo, no sotaque das pessoas. Além disso, na língua portuguesa falada no Brasil, há muitas palavras de origem indígena e africana.

Os povos indígenas

Como vimos na unidade 1, muitos e diferentes povos indígenas habitavam nosso território antes da chegada dos colonizadores europeus, no século XVI.

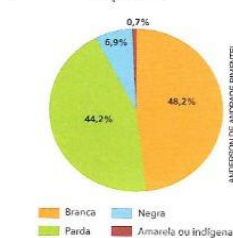
Mesmo tendo sido quase dizimados, principalmente na costa leste do Brasil, os indígenas influenciaram hábitos da população não indígena, como banhar-se todos os dias, usar redes e consumir mandioca e seus derivados.

Muitas vezes imagina-se que os indígenas são aqueles os quais vivem distante das cidades em contato direto com a natureza e estão desaparecendo. Porém, eles são contemporâneos da sociedade brasileira, pois participam da criação de leis, votam e elegem candidatos e compartilham de problemas que toda a sociedade enfrenta como a poluição ambiental, a violência, o precário acesso à saúde e à educação etc.

É importante perceber que a cultura e a sociedade indígena se modificam e se transformam ao longo do tempo como qualquer outra sociedade humana. Mesmo falando português, vestindo roupas e utilizando novas tecnologias, como câmeras (figura 8), computadores, celulares etc., os indígenas não perdem sua identidade, ou seja, não deixam de ser indígenas.

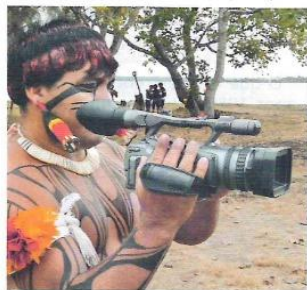
Hoje no Brasil os indígenas vivem em 683 Terras Indígenas e em algumas áreas urbanas.

Figura 7. POPULAÇÃO DO BRASIL SEGUNDO A COR OU RAÇA – 2009



Fonte: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Figura 8. Índio filmando a festa dos 50 anos do Parque Indígena do Xingu, em Querência (MT, 2011).



42

Fonte: Projeto Araribá, 7º ano, p. 42

Na página 43, encontramos o tópico cujo título é “Os povos africanos”. O autor ainda trabalha com os termos escravo / escravidão que estão em desuso, uma vez que denotam uma condição permanente das populações africanas que foram trazidas para as Américas. O correto seria escravizado / escravização, pois o processo de escravização vivenciado nas Américas foi imposto aos africanos escravizados. Não nasceram sob a égide da escravização. Menciona o fato de que 04 milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil para serem escravizados. Utiliza o masculino para falar da população africana, sem mencionar as mulheres africanas escravizadas que foram trazidas para as Américas. Mais uma vez, sinal claro de negação da

participação das mulheres negras na construção social, bem como a invisibilidade das discriminações e violências sofridas ao longo da história.

Figura 3 Tópico: Os povos africanos

Os povos africanos

Assim como os indígenas, os povos africanos pertenciam a diferentes grupos étnicos, vindos de várias regiões da África, e representavam, numericamente, boa parte do total da população no período da colonização. Aproximadamente 4 milhões de africanos foram trazidos para trabalhar como escravos no Brasil, entre os séculos XVI e XIX. Muitos deles fugiram para formar comunidades quilombolas e, até hoje, é possível encontrar milhares de famílias de descendentes dos povos escravizados vivendo em comunidades remanescentes de quilombos. Essas comunidades foram criadas como uma forma de resistência às opressões que sofriam os negros escravizados.

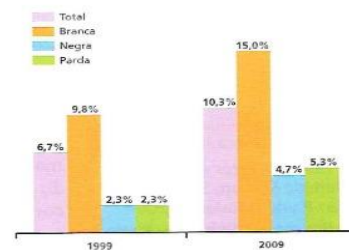
Mesmo com o fim da escravidão no Brasil, as populações negras e pardas ainda sofrem com a desigualdade social. Essa desigualdade pode ser percebida por meio de levantamentos estatísticos realizados, por exemplo, pelo IBGE, considerando a população segundo cor ou raça. A figura 9 mostra a proporção de pessoas com mais de 25 anos que têm ensino superior completo, nos anos de 1999 e 2009. Repare que houve um aumento na proporção de negros e pardos no ensino superior em 10 anos. Entretanto, quando comparado com a população branca, a diferença ainda é grande.

Apesar da desigualdade social sofrida pelos negros e pardos e todo o passado de repressão aos povos africanos, os negros e pardos vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade brasileira. Além disso, suas manifestações culturais (figura 10), expressadas por meio da música, da religiosidade, da dança, da comida etc., têm um importante papel na composição cultural brasileira.

Glossário

Étnico
Relativo à **etnia**, isto é, grupo que apresenta características comuns quanto à história, origem, língua falada e a outros aspectos culturais

Figura 9. PESSOAS COM 25 ANOS OU MAIS DE IDADE COM ENSINO SUPERIOR COMPLETO, SEGUNDO A COR OU RAÇA NO BRASIL – 1999-2009



Fonte: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Figura 10. A congada é uma manifestação cultural e religiosa de influência africana. Na foto, congada na Festa de São Benedito em Ilhabela (SP, 2011).



Fonte: Projeto Araribá, p. 43.

Ainda sobre o tópico “povos africanos” menciona também as desigualdades sofridas pela população preta e parda em relação à branca. A página traz a imagem de um gráfico em que a população branca aparece com mais que o triplo de vezes de vantagem em relação às duas primeiras populações. Mesmo após o fim da escravização, permanece a desigualdade no nível de escolaridade entre esses grupos.

Além do gráfico sobre as desigualdades entre a população preta e branca no Brasil, o tópico destinado aos povos africanos é ilustrado com uma fotografia representando a congada, (festa religiosa de influência africana) ocorrida em Ilhabela, na festa de São Sebastião. Embora a manifestação cultural tenha influências da cultura africana, em termos de representatividade dos povos africanos ou das mulheres negras no Brasil, pouco diz. Na imagem observamos a predominância masculina e as mulheres retratadas são apenas expectadoras da manifestação cultural. Outro exemplo claro do lugar da temática da mulher negra no LD analisado: a invisibilidade.

De acordo com dados fornecidos pelo IBGE em 2016, a população com 25 anos ou mais de idade que possui o ensino superior completo equivale a 20,7% para homens brancos e 23,5% para mulheres brancas, enquanto que é gritante a disparidade quando se trata da população negra: homens negros equivale a 7% e mulheres negras ou pardas com ensino superior completo corresponde a 10,4%.

A quantidade de mulheres brancas com nível superior é maior que a quantidade de homens brancos com esse grau de instrução e o mesmo ocorre quando se compara a quantidade de homens negros e pardos com nível superior em relação às mulheres negras e pardas. Dessa informação, concluímos que segundo Carvalho (2004), os negros e pardos têm menos oportunidade escolar em virtude de possuírem vestígios de um passado histórico degradante como foi o período da escravização.

As mulheres negras, desde que chegaram ao Brasil, já deram início na participação da construção da sociedade brasileira. Os negros e negras trazidos da África alteraram consideravelmente as relações sociais e a cultura do Brasil a partir do processo de colonização e escravidão a que foram submetidos. “As mulheres africanas, em solo brasileiro, influenciaram a fé, o falar, o andar, o vestir, o comer, o festejar, assim como trouxeram cores, sabores e saberes que moldaram a maneira de ser do Brasil” (SCHUMAHER; BRAZIL, 2013, p. 14). As mulheres negras não só influenciaram as culturas, como também participaram ativamente nos processos de resistência, contestando a exclusão social que todos os negros foram submetidos.

Segundo Schumacher e Brazil (2013), os negros trazidos da África desembarcaram em várias regiões do Brasil. Eram destinados/as ao trabalho escravo conforme as especificidades locais. No Nordeste, trabalhavam nos engenhos e fazendas de gado; no Sudeste, ocupavam as ruas, as quitandas dos centros urbanos, as minas de ouro e as plantações de cana; no Sul, exerciam suas tarefas nas charqueadas e ervais, além dos serviços prestados nas casas-grandes, recebendo o mínimo e somente o necessário para a sobrevivência. Neste contexto, tiveram que suportar inúmeros atos de violência, tanto física, como mental.

A página 45 traz o título “a mulher na sociedade brasileira” e o texto mostra que “é crescente a participação da mulher no mercado de trabalho, em cargos de poder e na ocupação de postos de trabalho tradicionalmente masculinos”. A discriminação é ainda mais intensa com as mulheres negras, de acordo com Dias (2013). Elas sofreram diversos tipos de maus tratos, desde as viagens nos navios negreiros, onde sofriam abusos sexuais dos marinheiros, até os castigos no cotidiano nas senzalas ou nas casas-grandes. Seus proprietários as obrigavam à prática de prostituição, o que gerava para eles lucros suficientes para a compra de casas e de outros recursos. Os abusos não eram cometidos somente por seus senhores, mas também por seus companheiros escravos.

[...] os casais que estabeleciam uniões conjugais – com permissão dos seus senhores – eram minoria, diante do número de solteiros, promovendo instabilidade nas relações afetivas. A situação das mulheres ficava ainda mais difícil quando eram observados os sentimentos de posse e de ciúme cultivados pelos homens; elas sofriam violência, e muitas chegavam a ser assassinadas pelos próprios companheiros (DIAS, 2013, p. 363).

Os autores do LD em análise, trabalham com o conceito de gênero sob a perspectiva biologizante, reduzindo as discussões de gênero à dicotomia homem x mulher. Tanto Scott (1995) quanto Louro (2008), nosso referencial teórico, postulam que o gênero é uma construção social, para além do sexo biológico. “Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando” (Louro, 2003, p. 23).

O conceito de gênero é relativo e varia de acordo com os mais diversos contextos históricos, uma vez que as sociedades são dinâmicas. O sujeito se (des)constrói de acordo com os discursos vigentes no seu tempo. Não obstante, quando tratamos de gênero não nos referimos às qualidades próprias do masculino ou do feminino. O conceito de gênero ultrapassa essas barreiras e se molda às pluralidades vigentes na sociedade.

Entendido como produções discursivas, as questões de gênero possibilitam o entendimento de como os papéis sociais são construídos. Segundo Louro (1997, p. 21),

é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Entendemos, dessa forma, que o gênero é formado a partir de elementos sociais. Louro (1997, p. 22), explica que

pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Ainda no mesmo parágrafo analisado, os autores dizem que é crescente a participação das mulheres no mercado de trabalho, mas não citam porque que essa participação vem aumentando, não menciona a luta que a mulheres enfrentaram e ainda enfrentam para alcançar o seu espaço no mercado de trabalho e conciliar com os afazeres domésticos, uma vez que essa atividade ainda permanece como sendo de maior responsabilidade da mulher, ainda que seja crescente a participação dos homens nesses afazeres.

De acordo com Pinto (2006), objetivando contribuir com as análises que procuram identificar as desigualdades raciais e a reprodução das desigualdades de gênero no mercado de trabalho, foi constatado que é crescente a taxa de participação das mulheres negras no mercado de trabalho, mas estas ainda sofrem desigualdades como, por exemplo, nos rendimentos por cor e sexo, que ficam abaixo de todos os outros grupos, inclusive dos homens negros.

Figura 4: A mulher na sociedade brasileira.

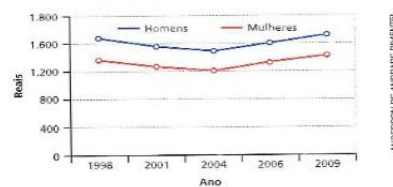
■ A mulher na sociedade brasileira

Apesar da crescente participação da mulher no mercado de trabalho, em cargos de poder e na ocupação de postos de trabalho tradicionalmente masculinos (veja o quadro 2), a discriminação por gênero, ou seja, entre mulheres e homens, ainda é presente na sociedade brasileira. Observe a figura 13. Mesmo com o aumento do valor da remuneração, o gráfico mostra que os homens continuam a ganhar mais que as mulheres.

A participação da mulher em cargos de poder ainda é pequena. De acordo com pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em 2009, 21,4% dos cargos de chefia de empresas eram ocupados por mulheres, enquanto 78,6% eram ocupados por homens.

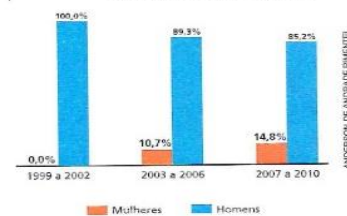
Na política a presença das mulheres ainda é pequena, mas sua participação vem crescendo. Veja na figura 14 a porcentagem de homens e mulheres presentes nos ministérios brasileiros. Em 2011, o Brasil elegeu sua primeira presidente, Dilma Rousseff.

Figura 13. REMUNERAÇÃO MÉDIA DE TRABALHADORES COM CARTEIRA DE TRABALHO ASSINADA NO BRASIL – 1998-2009



Fonte: Anuário das mulheres brasileiras 2011. São Paulo: Dieese, 2011. Disponível em <<http://portal.mte.gov.br>>. Acesso em 1º dez. 2011.

Figura 14. DISTRIBUIÇÃO DE MULHERES E HOMENS NOS MINISTÉRIOS DO BRASIL



Fonte: Anuário das mulheres brasileiras 2011. São Paulo: Dieese, 2011. Disponível em <<http://portal.mte.gov.br>>. Acesso em 1º dez. 2011

Quadro 2

“O número de mulheres contratadas em importantes esferas da atividade econômica do país continua superando a de homens [...]. O mercado formal de trabalho contava em dezembro de 2010 com um estoque de 43,3 milhões de empregos. Desses, 25,3 milhões estavam ocupados por homens e 17,9 milhões por mulheres. Em dezembro de 2006, o estoque de emprego formal era de 35,1 milhões, sendo que os homens ocupavam 20,8 milhões e as mulheres 14,2 milhões. No cotejo entre 2006 e 2010, revela-se que a participação das mulheres aumentou de 40,64% para 41,48% do total do estoque de empregos. Apesar da expressividade cada vez maior das mu-

lheres no mercado de trabalho do país, elas ainda são em menor número na maioria das 99 atividades que fazem parte da Classificação Nacional de Atividades Econômicas. Em apenas nove delas as mulheres ocupavam mais postos de trabalho em 2010. [...] Os dados mostram também que as mulheres passaram a ocupar mais postos em áreas onde há predominância de trabalhadores do sexo masculino, a exemplo da construção de edifícios. Em 2006, esse setor empregava 51.587 mulheres em todo o país. Em 2010, o número subiu para 92.298. [...]”

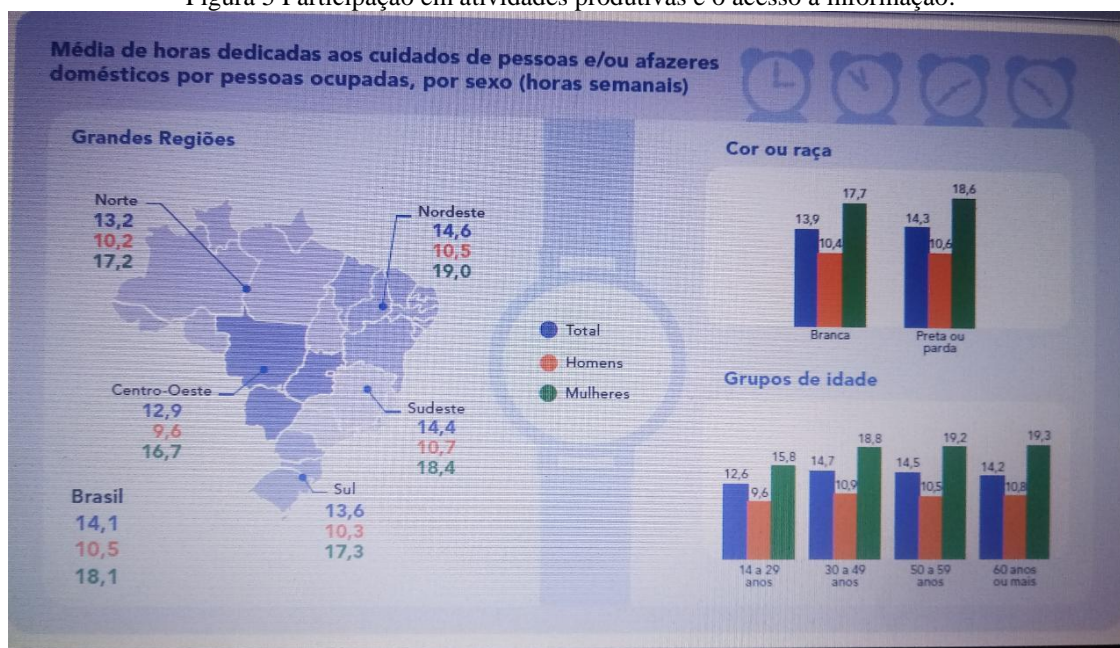
Ministério do Trabalho e Emprego. Mulheres ampliam participação no mercado de trabalho. *Imprensa*. Disponível em <<http://portal.mte.gov.br>>. Acesso em 1º dez. 2011.

Fonte: Projeto Araribá, p. 45

A pesquisa feita por Pinto (2006) concluiu que, apesar do crescimento das taxas de escolaridade para todos os segmentos, as mulheres negras ainda apresentam taxas menores que as mulheres brancas. Isto impacta uma entrada mais igualitária no mercado de trabalho, principalmente no que se refere ao rendimento. “As negras sofrem ainda com o forte peso do racismo, pois mesmo quando analisamos o mesmo nível de escolaridade elas ganham menos que as brancas” (PINTO, 2006, p.13).

O IBGE (2016) publicou um gráfico demonstrando as estruturas econômicas, a participação em atividades produtivas e o acesso à informação, conforme demonstrado a seguir:

Figura 5 Participação em atividades produtivas e o acesso à informação.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

Segundo dados do IBGE¹⁸:

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência. Mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero (maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, disseminação de métodos contraceptivos, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados, qualquer que seja o grupo de idade observado. As diferenças, contudo, se ampliam entre as faixas de idade mais elevadas.

As discussões em torno das desigualdades sociais no Brasil precisam ir além dos indicadores socioeconômicos no Brasil, onde marcadores sociais como gênero e raça aparecem como fatores determinantes nesse processo. O debate sobre a feminização da pobreza é

¹⁸ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticasnovoportal/multidominio/genero/2016.3>

importante quando percebemos em pesquisas e dados estatísticos a disparidade latente entre homens e mulheres, em especial, as mulheres negras no tocante ao mercado de trabalho e remuneração salarial.

Segundo Costa (2005), a feminização da pobreza indica um aumento constante da pobreza entre grupos de mulheres, se comparado ao aumento da desigualdade entre homens e mulheres. Ainda segundo Costa (*idem*, p. 08),

O termo feminização da pobreza foi utilizado pela primeira vez, em 1978, pela socióloga norte-americana Diana Pearce com o objetivo de retratar a tendência nos Estados Unidos da América (EUA), de aumento da proporção de mulheres entre os pobres e também do crescimento do número de indivíduos em famílias chefiadas por mulheres entre os pobres.

A ideia de feminização da pobreza está ligada à nossa discussão anterior que entende gênero enquanto construção social. As dificuldades encontradas por mulheres para a inserção no mercado de trabalho, além do crescente número de mulheres responsáveis financeiramente pelos seus lares e diversos outros fatores como a discriminação de gênero ainda latente socialmente, corroboram com o aumento da condição de pobreza entre as mulheres. Se pensarmos na questão das mulheres negras, a situação se agrava duplamente (COSTA, 2005). Além, de enfrentarem as questões relacionadas à discriminação de gênero, enfrentam também a discriminação racial e o ideário de inferiorização construído historicamente, herança da escravização africana no Brasil.

A disparidade entre o homem e a mulher também é grande quando se refere, sobretudo ao trabalho seja ele dentro ou fora do lar e, conseqüentemente, a remuneração recebida por eles e elas. Outro ponto a se destacar é a quantidade de horas a mais que as mulheres dedicam aos cuidados de pessoas e aos afazeres domésticos. Muitas vezes, a mulher exerce a dupla jornada, pois trabalha em casa sem ser remunerada por esses afazeres e fora de casa com uma desvalorização salarial em comparação ao homem.

Ainda na página 45, há um trecho de uma reportagem disponível no *site* do Ministério do Trabalho e Emprego, do ano de 2011, cujo título é “Mulheres ampliam participação no mercado de trabalho”. É possível perceber que as mulheres vêm ampliando sua participação no mercado de trabalho. Entre 2006 a 2010, a participação das mulheres aumentou 0,84% do total de estoques de emprego.

Inferimos desses dados que o aumento ainda é muito pequeno, mas é um avanço, visto que as mulheres têm lutado para se inserir junto com os homens no mercado de trabalho. Segundo dados do IBGE (2016), a velocidade com que essas mudanças acontecem não é o mais relevante.

O que vem sendo constatado pelo órgão é uma quebra de tabus em segmentos que não empregavam mulheres. Nas Forças Armadas, por exemplo, elas estão ingressando pelo oficialato.

Observa-se que o livro didático parece não abordar na reportagem “[...] as mulheres passaram a ocupar mais postos em áreas onde há predominância de trabalhadores do sexo masculino, a exemplo da construção de edifícios”. Para Carvalho (2004), a luta é mais árdua quando se trata de mercado de trabalho para as mulheres negras, pois para elas as chances de trabalho e oportunidades são excludentes. Muitas mulheres negras acabam tendo que trabalhar muito cedo para garantir a sobrevivência familiar, assim, têm poucas oportunidades educacionais o que resulta em ocupação de vagas com baixa remuneração.

A inserção da mulher no mundo do trabalho vem sendo acompanhada, ao longo desses anos, por elevado grau de discriminação, não só no que tange à qualidade das ocupações que têm sido criadas tanto no mercado formal como no informal, mas principalmente no que se refere à desigualdade salarial entre homens e mulheres.

Conforme dados do IBGE:

Em relação aos rendimentos médios do trabalho, as mulheres seguem recebendo cerca de $\frac{3}{4}$ do que os homens recebem. Contribui para a explicação deste resultado a própria natureza dos postos de trabalho ocupados pelas mulheres, em que se destaca a maior proporção dedicada ao trabalho em tempo parcial.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

Muitas mulheres exercem atividades remuneradas fora do seu lar em tempo parcial justamente porque são elas que assumem uma maior responsabilidade em relação aos afazeres da casa e da família, motivo que contribui para que a renda da maioria das mulheres seja inferior à renda dos homens.

É inegável que, no Brasil, a população dita branca esteja à frente das populações negras quando o assunto é privilégios. As populações negras seguem sendo marginalizadas, liderando os números em questão de pobreza, desemprego, violência e criminalidade. Para a mulher negra, esse processo é ainda mais violento, uma vez que ela sofre discriminação em razão do gênero, além da discriminação de cunho racial. Carneiro (2003, p. 03) argumenta que “o racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas”.

Seguindo para a página 46, há uma lista de exercício composta por 10 questões e, dentre elas, há duas em que interessa a nossa pesquisa, são as questões 03 e 05.

Figura 6 Atividades - Temas 1 e 2

Atividades
Temas 1 e 2
Registre em seu caderno

Organize o conhecimento

- 1 É correto dizer que o Brasil é um país populoso? E povoado? Justifique as suas respostas.
- 2 Cite três possíveis causas do estreitamento da base da pirâmide etária brasileira e do alargamento do seu topo.
- 3 Por que a população brasileira é marcada pela diversidade?
- 4 Entre meados dos séculos XIX e XX, quais foram os principais grupos de imigrantes que chegaram ao Brasil?
- 5 Por que a mulher sofre com a discriminação de gênero no Brasil?

Aplique seus conhecimentos

- 6 Observe a figura a seguir e responda às questões.

Fonte: Censo 2010. Disponível em <www.ibge.gov.br/ibgeteen/censo2010>. Acesso em 2 dez. 2011.

- Que fatores foram responsáveis pelas alterações nas taxas de natalidade e de mortalidade entre 1991 e 2010?

res, caçadores, madeireiras e posseiros. Outras são cortadas por estradas, ferrovias, linhas de transmissão ou têm porções inundadas por usinas hidrelétricas.”

Instituto Socioambiental. Disponível em <www.socioambiental.org.br>. Acesso em 2 nov. 2011.

- O que são Terras Indígenas e quais são os problemas que elas enfrentam?

8 Leia o texto e responda.

“As comunidades de quilombo se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimentos de terras como pagamento de serviços prestados ao estado, simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior de grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após sua abolição.”

Comissão Pró-Índio de São Paulo. Disponível em <www.cpiisp.org.br>. Acesso em 2 nov. 2011.

- a) O que são comunidades quilombolas?
- b) Os quilombos eram sempre locais isolados, formados por escravizados fugitivos? Justifique a sua resposta.

9 Muitas palavras de origem indígena foram incorporadas na língua portuguesa falada no Brasil. Faça uma pesquisa para encontrar exemplos para os itens abaixo e explique os seus significados.

- a) Nomes de cidades, estados, rios, bairros de sua cidade etc.
- b) Nomes de animais e plantas.

10 Em 2003 foi instituído o Estatuto do Idoso. Leia a seguir um de seus artigos e responda à questão.

Art. 3º: É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Brasil. Estatuto do idoso (2003). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 2003.

- Qual é a importância de se instituir um Estatuto do Idoso?

A questão 03 indaga o porquê de a população brasileira ser marcada pela diversidade, onde diversas pontes de discussão a respeito da diversidade étnica na constituição da população brasileira, com raízes no processo de miscigenação ocorrido desde os primeiros contatos estabelecidos entre os povos diversos como o europeu e o africano ao chegarem ao Brasil e do “encontro” desses povos com as populações indígenas. Dessa mistura, resultou a diversidade

racial e cultural da população brasileira, mas diferente do que é postulado pelo mito da democracia racial, essa miscigenação ocorreu de maneira forçada, longe do pacifismo propagado pela historiografia tradicional.

Já a questão 05, abre espaço para as discussões de gênero em sala de aula, uma vez que questiona sobre a discriminação de gênero que as mulheres brasileiras sofrem. A ideia da construção histórica dessa discriminação pode atuar como ferramenta de desconstrução de determinados discursos que apresentam as mulheres, tão somente, como reprodutoras e seres frágeis, historicamente destinadas a cuidar da casa, do esposo e dos filhos.

Na página 47, em um texto complementar na sessão intitulada “saiba mais”, encontramos um texto destinado à figura das “bairanas do acarajé”. O texto é acompanhado por uma imagem de um tabuleiro e uma “baiana” no exercício de seu ofício. O texto diz que “o ofício das bairanas é patrimônio cultural do Brasil [...]” e que “o orgulho por esse reconhecimento podia ser visto nos rostos das mulheres negras de novas e antigas gerações [...]”. Os autores do LD, no texto apresentado, ignoram a trajetória histórica da construção da “baiana do acarajé” enquanto patrimônio cultural, quais os caminhos percorridos ao longo da história e as razões pelas quais as mulheres negras expressam o orgulho pelo reconhecimento do ofício do acarajé. Mais uma vez, percebemos o silenciamento das mulheres negras nessa atividade, seu protagonismo em serem as pioneiras do ofício no Brasil e as lutas e resistências representadas pelo tabuleiro de acarajé.

O silenciamento dessas e outras temáticas também produz discursos. Aqueles que falam ou autorizam a fala, exercem o seu poder a partir desses discursos que acabam por serem considerados “verdades” ou saberes “verdadeiros”. A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos corroboram com o ideário construído desde a escravização que as apresentavam como objetos e/ou mercadorias, sem desejos ou sentimentos próprios, a serviço da elite branca dominante. Ignorar a atuação das mulheres negras em ofícios como o da baiana de acarajé, por exemplo, é destitui-las de sua própria história.

De acordo com Tavares e Giumbelli (2015), o ofício da baiana de acarajé carrega em si não apenas a simples produção e venda de uma comida de rua, mas uma tradição ligada à cultura afro-brasileira e à sua religiosidade. Para esses autores:

o acarajé, bolinho de feijão-fradinho, cebola e sal frito em azeite de dendê, trazido para o Brasil pelos africanos escravizados, é, certamente, o mais conhecido quitute da culinária que passou a compor o tabuleiro da baiana e se configura, hoje, como um traço marcante de identidade na cidade de Salvador (TAVARES; GIUMBELLI, 2015, p.33).

Segundo França (2017), os negros, no século XIX, iniciaram a venda de alimentos de origem africana na cidade de Salvador. Esse comércio era quase monopolizado pelas ganhadeiras que podiam ser mulheres negras livres ou libertas que buscavam no ganho a possibilidade de seu sustento e, muitas vezes, de seus/suas filhos/as. Também participavam desse comércio as escravas colocadas nestas atividades, por seus proprietários mediante uma quantia pré-acordada entre as partes. Dessa forma, as mulheres negras trouxeram o acarajé para o Brasil, especialmente para a cidade de Salvador.

Figura 7 As baianas de acarajé.

Saiba mais



As baianas do acarajé

“O ofício das baianas do acarajé é patrimônio cultural do Brasil. [...] O orgulho por esse reconhecimento podia ser visto nos rostos das mulheres negras de novas e antigas gerações presentes durante a cerimônia de diplomação de seu ofício, que aconteceu no dia 15 de agosto de 2005, na sede do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em Salvador.

Durante o evento, as baianas do acarajé usam suas roupas tradicionais, cuja peça mais característica é a grande saia rodada, complementada por outros adereços como os chamados panos da costa, o turbante na cabeça, a bata e os colares com as cores dos seus orixás pessoais. Nas ruas de Salvador, de outras cidades do estado da Bahia e, mais raramente, em outras regiões do país, as baianas tradicionais encontram-se sempre acompanhadas por seus tabuleiros que contêm não só o acarajé e seus possíveis complementos, como o vatapá e o camarão seco, mas também outras ‘comidas de santo’: abará, lelê, queijada, passarinha, bolo de estudante, cocada branca e preta. [...]

O acarajé, o principal atrativo no tabuleiro, é um bolinho característico do candomblé. Acarajé é uma palavra composta da língua iorubá: ‘acará’ (bola de fogo) e ‘jé’ (comer), ou seja, ‘comer bola de fogo’. Sua origem é explicada por um mito sobre a relação de Xangô com suas esposas, Oxum e Iansã. O bolinho se tornou, assim, uma oferenda a esses orixás.

Mesmo ao ser vendido num contexto profano, o acarajé ainda é considerado, pelas baianas, como uma comida sagrada. Para elas, o bolinho de feijão-fradinho frito no azeite de dendê

não pode ser dissociado do candomblé. Por isso, a sua receita, embora não seja secreta, não pode ser modificada e deve ser preparada apenas pelos filhos de santo.”

CANTARINO, Carolina. Baianas do acarajé: uma história de resistência. *Revista Textos do Brasil*, n. 13. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em <www.dc.mre.gov.br>. Acesso em 2 dez. 2011.



FABIO COLOMBINI

Baiana e seu tabuleiro com acarajé e demais “comidas de santo” em Salvador (BA, 2009)

Glossário

Profano
Que não é sagrado, não pertence à religião.

- 1 Como a autora descreve as baianas do acarajé?
- 2 Qual é a relação entre o acarajé e o candomblé, religião de origem africana?
- 3 Por que as baianas recusam qualquer alteração na receita do acarajé?
- 4 Que argumentos você imagina que tenham sido apresentados pelos técnicos do Iphan para o reconhecimento do ofício das baianas do acarajé como parte do patrimônio imaterial do Brasil?

Fonte: Projeto Araribá, p. 47

Sobre a situação de trabalho entre homens e mulheres, o autor afirma que ainda é bastante desigual, pois além de ganharem menos, as mulheres geralmente são as primeiras a serem demitidas em momentos de crise e sofrem com o desrespeito a direitos como a licença-maternidade e a licença para amamentar e que devido a esses direitos muitos empregadores

preferem empregar homens. Dessa argumentação dos autores percebemos uma desvalorização de atividades ligadas ao cuidar, geralmente, desempenhadas por mulheres. Sobre essa desvalorização, uma pesquisa feita por Diogo (2012, p. 06), destaca que

o ato de cuidar é comumente observado no cotidiano das profissões tipicamente femininas, podendo-se concluir que as atividades realizadas no espaço privado influenciam a participação feminina no espaço público. As empresas se apropriam do “treinamento informal” recebido pelas mulheres desde crianças, naturalizando o desenvolvimento dessas habilidades e as desqualificando material e simbolicamente em profissões de baixa qualificação e remuneração. A porta de acesso das mulheres à esfera pública não por acaso se deu, prioritariamente, por meio de profissões como a enfermagem e o magistério, ocupações com funções muito assemelhadas àquelas desempenhadas no núcleo familiar.

A questão traz para a discussão a diferença salarial entre homens e mulheres, o fato de as mulheres serem as primeiras a serem demitidas e também se refere às mulheres que nem sempre têm todos os seus direitos garantidos. O capítulo finaliza sem mais qualquer tipo de abordagem que se refira ao gênero e à raça.

É preciso uma reflexão constante do “lugar” da mulher negra na sociedade brasileira e como os materiais didáticos lidam com a temática. No Projeto Araribá, de um modo geral, podemos perceber a preocupação com o cumprimento dos conteúdos preconizados no currículo de Geografia, mas no que diz respeito a temática de gênero e as discussões em torno de raça, especialmente a temática das mulheres negras é incipiente.

Percebemos que a atuação das mulheres negras no processo histórico de formação do Brasil, bem como as suas contribuições nos mais diversos setores da sociedade brasileira são negligenciadas, silenciadas. O LD pouco aborda a resistência e todo o legado trazido das Áfricas pelas mulheres africanas negras e escravizadas, trazidas forçosamente para o Brasil. Para os sujeitos negros/as envolvidos no processo de escolarização esse processo é ainda mais complexo, uma vez que as formas como as populações negras são abordadas nos LD podem influenciar a constituição de suas identidades enquanto negros e negras.

A escola tem uma participação importante aí, pois a participação dos negros e negras na sociedade brasileira vai além da escravização. Foram populações que trouxeram consigo uma carga cultural, histórias e exemplos de luta gigantescos que permeiam toda a constituição da história do Brasil enquanto nação.

O próximo livro utilizado nesta pesquisa é Geografia Sociedade e Cotidiano: espaço brasileiro, 7º ano/José Francisco Bigotto, Márcio Abondanza Vitiello, Maria Adailza Martins de Albuquerque. — 1. ed.— São Paulo: Escala Educacional, 2016.

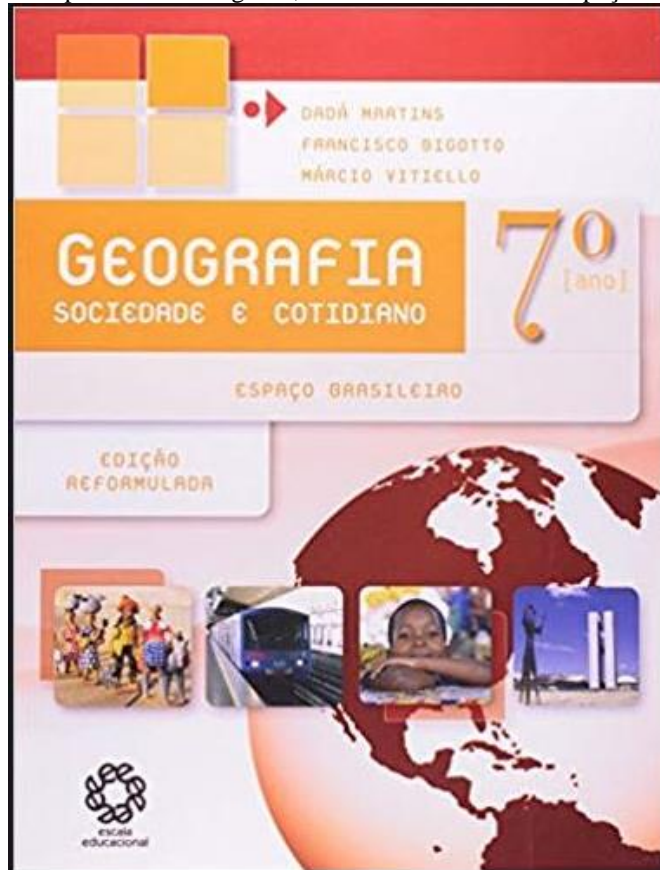
Quadro 2 Análise das ocorrências do livro didático do 7º ano – Geografia (Geografia, sociedade e cotidiano)

Geografia Sociedade e Cotidiano: espaço brasileiro, 7º ano/José Francisco Bigotto, Márcio Abondanza Vitiello, Maria Adailza Martins de Albuquerque. —1. ed.—São Paulo: Escala Educacional, 2016.		
Ocorrência	Página	Quantidade
Texto explicativo sobre a diferença entre população, raça, cor e etnia	p.92	01
Abordagem sobre a miscigenação e a diversidade racial	p.93	01
Texto específico sobre povos africanos	Não houve	-
Texto sobre a conscientização da raça e da cor	p.96	01
Texto sobre a mulher na sociedade brasileira	Não houve	-
Quadro-texto sobre a mulher no mercado de trabalho	Não houve	-
Listas de Exercício	p.97 (Questões 01 e 05)	01
Texto complementar sobre ofício desenvolvido por mulher.	Não houve	
Abordagem sobre a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho	Não houve	-
Características da população brasileira: idade e gênero	p.102 e 103	01

Fonte: Elaboração da autora

2. **Geografia Sociedade e Cotidiano: espaço brasileiro**, 7º ano. Autores: José Francisco Bigotto, Márcio Abondanza Vitiello, Maria Adailza Martins de Albuquerque

Figura 8 Capa do livro Geografia, Sociedade e Cotidiano: espaço brasileiro



Fonte: Geografia, Sociedade e Cotidiano: espaço brasileiro

O capítulo inicia na página 91. Nessa página, há a imagem de vários rostos dentro do mapa do Brasil representando a diversidade étnico racial do país por meio das características físicas diferentes entre si.

Figura 9 Abertura do capítulo: população brasileira



Fonte: Coleção Geografia sociedade e cotidiano: espaço brasileiro, 7º ano, p. 91

Abaixo da imagem, há uma proposta para abertura do capítulo convidando os alunos a refletirem sobre a diversidade populacional do país por meio de uma discussão da frase com o título “vamos discutir”. As questões propostas para discussão e apresentação do capítulo indagam sobre os grupos sociais que compõem a população brasileira; quais os grupos mais numerosos e, em seguida, pede para que o/a educando se posicione a respeito de qual grupo

social ele ou ela pertence e ainda solicita que recortem fotos ou figuras que representem suas respostas.

Consideramos a abertura do capítulo muito proveitosa, pois busca mostrar para o discente que ele, com toda sua singularidade, é parte integrante da população brasileira. Isso pode contribuir para a aceitação e/ou descoberta da sua identidade dentro e fora do ambiente escolar, além de atender os requisitos do Edital PNLD 2014. De acordo com Gomes, “a escola é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.2).

Pensando na interferência que a escola é capaz de fazer na vida de um/uma estudante é que nos preocupamos com o que pode estar escrito nos manuais didáticos que eles/elas utilizam como fonte de estudo e que podem contribuir para a formação da identidade de cada um/a deles/as, especialmente da mulher negra. Pensando nesse processo de construção da identidade, Gomes (2003) diz:

Entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p.2).

Esse olhar atento para a valorização e respeito à diferença em relação à forma como os/as educandos, professores/as e toda a equipe escolar se tratam e tratam as outras pessoas devem estar imbricados em todas as pessoas e especialmente nos profissionais da educação para que a escola seja espaço de conhecer e respeitar a diversidade.

A leitura atenciosa e reflexiva dos livros didáticos a fim de favorecer aos educandos/as e educadores/as o distanciamento de qualquer forma de preconceito e discriminação visando

sempre o respeito à diversidade e as diferenças, compreendendo que “[...] a diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização, pode se constituir um dos caminhos na construção de uma educação, de fato, emancipatória. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças” (GOMES, 2003, p.2).

Seguindo à análise do livro didático, percebemos que na página 92, há o título “População, raça, cor e etnia” e um texto que diferencia cada uma dessas expressões. O texto informa que “[...] para designar um grupo social com base nas referências linguísticas, culturais, no autopertencimento e no reconhecimento, utiliza-se a expressão etnia”. Já quando nos referimos a “grupos de acordo com sua constituição física, aparência e origem, utiliza-se o conceito de raça, como negros, brancos e amarelos”.

A referência à população se dá “Quando queremos saber quantos são e como vivem as pessoas e os grupos que compõem a sociedade de um determinado país, região, estado, cidade, bairro, entre outros, nos referimos à população”. O texto esclarece ainda que o órgão responsável pelos levantamentos de dados e pesquisas sobre a caracterização da população brasileira é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e informa que, para obter e analisar os dados, esse órgão realiza o recenseamento, a partir do qual define quem e quantos são os brasileiros.

Para que esse recenseamento seja feito, o IBGE utiliza o critério de cor e raça baseado no auto pertencimento e especifica cinco categorias: branca, parda, preta, amarela e indígena. As informações sobre o recenseamento presentes no texto do livro didático são importantes e esclarecedoras para os/as educandos/as, pois consideramos válido que eles entendam as diferenças desses termos e não os utilize como sinônimos. Também porque eles/elas precisam compreender essas diferenças para saberem se autodeclarar de acordo com o grupo ao qual pertencem.

Embora os autores do livro didático tragam dados importantes para o entendimento estatístico da composição da população brasileira, também aqui, percebemos tão somente a preocupação no cumprimento das informações básicas, postuladas pelo currículo oficial da disciplina Geografia. Fica nítido o silenciamento dado tanto à participação das mulheres, de uma forma geral, quanto das mulheres negras na composição da população brasileira. As questões relacionadas de gênero não são, sequer, citadas e o termo “raça” é utilizado de forma massificada, sem que haja uma reflexão crítica em torno do conceito.

Toda invisibilidade dada às mulheres e, em especial, as mulheres negras na composição da população brasileira não é neutra ou desinteressada. Ela é pensada a partir de ideologias de

quem (ou do grupo) que idealiza o livro didático, é carregada de intencionalidades e acaba por ecoar em todo o espaço escolar. Por estar longe da neutralidade, essa invisibilidade (que não pode ser considerada inocente), corrobora com os estereótipos de gênero e raça que relegam as mulheres, em especial às negras, o papel de subalternas na sociedade brasileira.

Figura 10 Texto: População, raça, cor e etnia

capítulo 5 > POPULAÇÃO BRASILEIRA <

Caracterizar a população brasileira não é uma tarefa fácil. Como você pôde perceber na discussão inicial, a formação do povo brasileiro é bastante heterogênea, sendo constituída por diferentes grupos.

Pesquisadores das ciências humanas utilizam conceitos diferentes para expressar a diversidade existente entre os grupos que compõem uma população.

Neste capítulo, estudaremos as características da população brasileira e sua distribuição pelo território.

POPULAÇÃO, RAÇA, COR E ETNIA

Existem muitas expressões, com concepções diferentes, para denominar os grupos que compõem uma sociedade. De forma simplificada, para designar um grupo social com base nas referências linguísticas, culturais, no autopertencimento e no reconhecimento, utiliza-se a expressão etnia. Exemplos disso são os Cariri e os Tupi, grupos indígenas brasileiros, e os Bakongo, de Angola, na África.

Para se referir aos grupos de acordo com a sua constituição física, aparência e origem (ameríndios, africanos, europeus, entre outros), utiliza-se o conceito de raça, como negros, brancos e amarelos. Atualmente, essa expressão é muito discutida, pois tem origem em definições biológicas que por muito tempo foram utilizadas para justificar preconceitos.

Quando queremos saber quantos são e como vivem as pessoas e os grupos que compõem a sociedade de um determinado país, região, estado, cidade, bairro, entre outros, nos referimos à população.

O órgão responsável pelos levantamentos de dados e pesquisas sobre a caracterização da população brasileira é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para obter e analisar os dados, esse órgão realiza o recenseamento, a partir do qual define quem e quantos são os brasileiros (veja o texto a seguir). Para fazer o recenseamento da população brasileira, o IBGE utiliza o critério de cor e raça, baseado no autopertencimento e especifica cinco categorias: branca, parda, preta, amarela e indígena.

Recenseamento

Recensar significa enumerar, relacionar. O termo recenseamento é utilizado sempre que nos referimos à contagem de dados sobre a população e às suas condições socioeconômicas.

Para fazer esse trabalho, o IBGE monta uma equipe de estatísticos, demógrafos, geógrafos e outros pesquisadores, que elaboram questionários, definem as formas de cálculo e convidam a população a responder, em casa, às perguntas feitas pelos recenseadores.

O primeiro levantamento no Brasil foi feito em 1872, sucedendo-se a cada 20 anos. A partir da década de 1940, ele passou a ser realizado a cada dez anos. No ano de 1990 houve o atraso de um ano no recenseamento da população, e o último foi realizado em 2010 que, com auxílio das novas tecnologias, obteve os resultados divulgados em tempo recorde.


[92]

Na página 93, há um gráfico que demonstra a constituição da população brasileira segundo a raça e a cor (2010). Os dados apresentados pelo gráfico permitem perceber que quase a metade do povo brasileiro se autodeclara branco (47,7%) e a segunda maior parte dos brasileiros se declara pardos (43,1%); enquanto que a de pretos é bem menor que as duas anteriores (7,6%).

Figura 11 Box: "Quem somos"

➔ No recenseamento, há dois tipos de questionário: um simples (aplicado a todas as residências, com perguntas sobre o número de pessoas moradoras do imóvel e suas respectivas idades) e um outro, mais complexo (aplicado em cada dez casas e com perguntas sobre as condições econômicas e sociais das famílias entrevistadas).

Com base nas informações obtidas pelos questionários, o IBGE elabora e publica os resultados do censo.



Almeida Rocha/Colapress

Os dados sobre a população são necessários para que se possa compreender melhor o país, assim como organizar e planejar o destino dos recursos públicos. Além disso, essas informações podem ser utilizadas por instituições públicas e privadas para diversas finalidades, como planejar o número de escolas para atender a população de uma determinada cidade.

QUEM SOMOS

A população que hoje ocupa o território brasileiro resulta de um intenso processo de miscigenação, isto é, a mistura de etnias e culturas. Esse processo intensificou-se desde a ocupação realizada pelos colonizadores portugueses, em 1500.

Desde então, três grandes grupos formaram o povo brasileiro: os indígenas (primeiros habitantes do país), os portugueses (colonizadores) e os negros africanos (trazidos como escravos). A partir da segunda metade do século XIX, imigrantes europeus e asiáticos vieram para o território brasileiro e também contribuíram para a formação do nosso povo.

Atualmente, temos na composição da população brasileira índios, brancos, negros, amarelos e mestiços (originários da mistura desses grupos).

Observe no gráfico ao lado a participação de cada grupo na composição da população brasileira, de acordo com censo realizado em 2010.

Alguns pesquisadores afirmam que antes da chegada dos colonizadores a população indígena que aqui vivia superava 1 milhão de habitantes, divididos em mais de mil grupos étnicos, com culturas e línguas diferentes.

No início do século XXI, a população total indígena foi estimada em aproximadamente 800 mil indivíduos, distribuídos em cerca de setecentos grupos por todo o país. A maioria se concentrava na região Amazônica, em áreas onde o avanço de outros grupos sociais foi menos intenso.



No recenseamento do IBGE, um dos dados demonstra a distribuição populacional de acordo com o critério de raça e cor.

Mais uma vez, percebemos aqui o silenciamento de temáticas importantes. Os autores apresentam determinados dados, sem uma real reflexão do que esses dados significam. Embora o tópico seja destinado a discussão da constituição da população brasileira, a partir da autodeclaração dos brasileiros ante os marcadores “raça” e “cor”, o texto se ocupa apenas de apresentar os grupos étnicos que compuseram a população brasileira sem apresentar, mesmo que minimamente, as lutas, resistências e contribuições dadas por esses grupos na construção da nação. Podemos entender o silenciamento dessas temáticas como um dos fatores para que um número de autodeclarados pretos seja tão pequeno se comparado àqueles que se autodeclararam brancos ou pardos.

Houve mudanças nos dados da autodeclaração: segundo dados do IBGE (2019), o número de brasileiros que se autodeclararam pretos cresceu 29,3% entre 2012 e 2019, segundo a Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada pelo IBGE. Também subiu a porcentagem de brasileiros que se consideram pardos (11,7%). A alta é bem superior ao crescimento da população total, que foi de 6%. Enquanto isso diminuiu o número de autodeclarados brancos (-3,6%).

Segundo Carneiro (2003, p. 02), os homens negros sofrem o preconceito racial. Mais ainda sofrem as mulheres negras:

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”.

As mulheres sofrem duplamente: por serem mulheres e por serem negras. É uma dupla discriminação. Geralmente, o termo “boa aparência” está relacionado às pessoas que “obedecem” ao padrão estabelecido de beleza e as mulheres negras são excluídas desse grupo. Para Gomes (1995), “a criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Não se vê nos livros didáticos, nos cartazes espalhados pela escola e na escolha para encenar números nas festinhas”, nas bonecas, nos desenhos e filmes para crianças. Preocupamos com a forma que os livros didáticos apresentam os negros e especialmente as mulheres negras em suas páginas. Espera-se que essa valorização seja capaz de reconhecer as características fenotípicas

de cada brasileiro e brasileira e não tenha o efeito contrário, de reforçar estereótipos e preconceitos.

Seguindo para a página 95, ela informa que “os negros trazidos como escravos [...]”. Observamos que os textos sempre estão lembrando dos negros na condição de escravizados e não se importam em dar visibilidade aos negros e negras lutaram e lutam para alcançar espaços e atingir objetivos na sociedade, mostrando que alguns saíram da condição de escravizados e, após muita luta, ocupam hoje papéis de destaque na sociedade, como Sônia Guimarães, Luiza Bairros, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro e tantos/as outros/as.

Figura 12 Africanos no Brasil

Os negros, trazidos como escravos no período da colonização brasileira, não compunham uma população homogênea – originaram-se de diferentes grupos étnicos africanos.

Calcula-se que, durante o período da metade do século XVI à primeira metade do século XIX (até 1850), cerca de 4 milhões de negros foram trazidos ao Brasil.

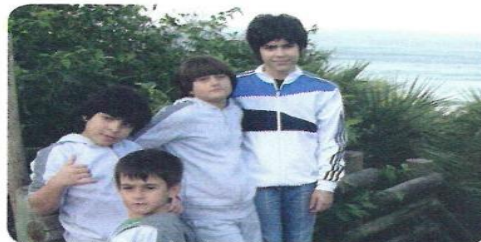
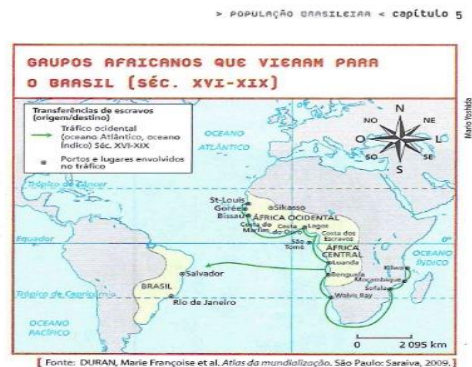
De acordo com o Censo 2010, os negros compõem cerca de 17,6% da população e se concentram principalmente nos estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Devido às condições socioeconômicas a que foi historicamente submetido, esse grupo apresenta atualmente menores índices de qualidade de vida, sendo muitas vezes vítima de atitudes discriminatórias ou preconceituosas.

A população branca é formada principalmente por descendentes de europeus que chegaram ao Brasil em diferentes épocas. De acordo com o Censo 2010, o grupo de cor branca compõe 47,7% da população brasileira.

Os primeiros europeus que se fixaram no país foram os portugueses, seguidos, ao longo da história, por italianos, espanhóis, poloneses, alemães, entre outros.

A população amarela designa os grupos de origem oriental (chineses, japoneses, coreanos) e seus descendentes. De acordo com o Censo 2010, eles compõem pouco mais de 1%, ultrapassando o número de índios no país. Concentram-se principalmente na região Sudeste, a maioria no estado de São Paulo. Esse grupo é composto de pessoas que apresentam as melhores condições de qualidade de vida, mas também enfrentam atitudes preconceituosas.

A população caracterizada como parda é resultante do processo de miscigenação e, de acordo com o Censo 2010, compreende 43% da população brasileira. Em geral, as pessoas que compõem esse grupo muitas vezes se autodeclararam morenas ou mulatas. Assim como os negros, grande parte das pessoas desse grupo enfrenta problemas econômicos e sofre com atitudes discriminatórias, especialmente as mais pobres.



[Crianças descendentes de europeus (2012).]



[Criança descendente de orientais (2009).]

Na página 95, há a informação que de acordo com o censo de 2010, a população negra compõe cerca de 17, 6% da população. Esse mesmo parágrafo fala das condições socioeconômicas que os negros foram submetidos, no entanto, não propõe uma discussão sobre essas condições a fim de debater os descasos e maus-tratos que a população negra foi submetida.

Um ponto que nos chamou a atenção nesse tópico destinado à discussão dos povos africanos no Brasil é que nenhuma das imagens ilustrativas do tópico faz menção aos povos africanos ou das populações negras. Outrossim, os autores utilizam fotografias de crianças descendentes de orientais e europeus, como ilustração do tópico. A forma como o conteúdo está disposto e as imagens escolhidas como ilustrativas da temática estão na contramão daquilo que é preconizado no Edital PNLD que tem a promoção positiva da imagem dos afrodescendentes, além da abordagem da temática das relações étnico-raciais, na luta por uma sociedade antirracista e igualitária. A invisibilidade dada aos povos africanos não é coincidência ou descuido, muito pelo contrário, segundo Silva (2001, p. 141),

a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino.

A prevalência dos padrões eurocêntricos em textos e imagens dos conteúdos nos livros didáticos distancia os/as educandos/as de saberes que não contemplam sua(s) cultura(s) e identidades, colaborando para uma cultura dominante e hegemônica, onde povos ditos “inferiores” estão condenados a invisibilidade e silenciamento. Para Foucault (2007), todo esse silenciamento imposto tem como um de seus objetivos a dominação dos silenciados.

A representação positiva das populações africanas e negras pode contribuir para a visibilidade desses povos e de suas lutas ao longo da história, de modo que os/as educandos/as tenham motivos para se reconhecerem nessas histórias de superação das condições desumanas a que foram submetidas no período da escravização e dessa forma fazer com que os/as educandos/as percebam que os negros e negras devem ser vistos como guerreiros, quebrando todo e qualquer estereótipo que favoreça a ideia de inferioridade e subjugo, marcas da discriminação racial.

No último parágrafo da página 95, há uma informação sobre a população resultante do processo de miscigenação: a população parda. Diz ainda que, em geral, as pessoas que compõem esse grupo, muitas vezes, se autodeclaram morenas ou mulatas. Mais uma vez, a miscigenação é apresentada sem maiores problematizações, desconsiderando toda a carga de violência por trás

desse processo, a fim de referendar a ideia da democracia racial no Brasil. O parágrafo finaliza afirmando que, mesmo se reconhecendo como parda, grande parte das pessoas desse grupo também enfrenta problemas econômicos e sofre com atitudes discriminatórias, especialmente as pessoas mais pobres.

Dando seguimento à análise, seguimos para a página 96 que inicia com o título “consciência de raça e cor”. Nela, há a imagem de uma criança com a pele negra e cabelos lisos. Uma legenda a identifica como descendente de europeus e africanos demonstrando como a miscigenação deu origem a uma grande diversidade de aparências físicas entre os brasileiros. Essa imagem foi a única do capítulo que mostrou uma pessoa negra do sexo feminino o que nos fez perceber o quanto que a mulher negra foi silenciada quando se trata da população brasileira.

Ainda na página 96, encontramos uma atividade que inicia com um texto para leitura e debate. O título do texto é “a cor dos brasileiros”. Esse texto trata da dificuldade que os funcionários do IBGE tiveram para identificar a cor dos brasileiros, pois “se somos meio brancos, somos também meio negros, meio índios, meio...”. Afirma ainda que “o Brasil é mestiço e não sabe definir exatamente qual a sua cor”.

A questão da classificação quanto a “cor” no Brasil é algo que fomenta muitos debates. A ideia de cor é usualmente empregada como sinônimo de raça, aqui compreendida como uma construção social. Embora esteja ligada ao conceito de raça, segundo Senkevics (2016, p. 09), “a cor é empregada para designar a classificação racial dos sujeitos sem, no entanto, se comprometer com a “raça” em si”. Para Guimarães (2003), a noção de cor foi utilizada no sentido de diferenciar os cidadãos livres dos escravizados, colonizadores dos povos nativos. Desse modo, na perspectiva das relações raciais no Brasil, foi o primeiro marcador no sentido de classificar pessoas.

Não obstante, atualmente a discussão gira em torno da noção de “etnia” que estaria mais de acordo com as diversidades existentes no Brasil. Para Senkevics (2016, p. 10), “nesse sentido, os grupos étnicos seriam aqueles dotados de algum grau de coerência e solidariedade, cuja identidade se construiria a partir do compartilhamento de uma série de atributos culturais, tais como a linguagem, a religião, as tradições, os monumentos históricos e o território”. Daí a necessidade de discussões mais aprofundadas nos espaços escolares da constituição e formação dos mais diversos grupos étnicos que compõe a sociedade brasileira, para que a partir de determinados saberes, a autodeclaração ocorra embasada teoricamente.

Figura 13 Consciência de raça e cor

capítulo 5 > POPULAÇÃO BRASILEIRA <

CONSCIÊNCIA DE RAÇA E COR

No recenseamento, ao classificar os grupos por raça e cor, corre-se o risco de não quantificar corretamente a porcentagem de cada grupo diante da população total. As pessoas podem assumir sua identidade de acordo com as suas posições políticas, condições socioeconômicas ou consciência étnica. Muitas vezes, indivíduos optam por negar a sua verdadeira origem para se proteger de discriminação racial ou econômica. Há, por exemplo, um número considerável de orientais, negros, pardos e índios que não se assume como tal.

Portanto, na realidade, não é a cor da pele que acaba definindo o grupo a que uma pessoa pertence, mas sim a consciência e a posição que ela assume diante da sociedade.

No recenseamento de 1991, os brasileiros puderam, pela primeira vez, posicionar-se em relação ao grupo de pertencimento. Os recenseadores perguntaram aos entrevistados a sua cor ou

raça sem citar opções, dando-lhes a oportunidade de responder de acordo com a sua vontade e consciência. No fim, surgiu uma diversidade tão grande de raças ou cores, que ficou difícil fazer a **tabulação** e a análise dos dados.

A partir do censo de 2010, para facilitar o trabalho, o IBGE adotou outra metodologia, determinando previamente as opções de cor.



Thomas Codrean/Alamy

Criança descendente de europeus e africanos. A miscigenação deu origem a uma grande diversidade de aparências físicas entre os brasileiros (2010).]

ATIVIDADE

LEITURA E DEBATE

• Consciência de raça e cor

Leia o texto a seguir e depois discuta as questões com os colegas.

A cor dos brasileiros

Deu na imprensa: o pessoal do IBGE está tendo o maior trabalho para identificar a cor dos brasileiros. É como se caíssemos naquela velha pergunta do programa dos Trapalhões: casada, solteira ou tico-tico no fubá? Pelas respostas que os recenseadores têm recebido, deu tico-tico na cabeça. Se somos meio brancos, somos também meio negros, meio índios, meio... O Brasil é mestiço, e não sabe definir exatamente qual a sua cor.

Até mesmo na Bahia, onde a negritude é tão louvada em música e letra e onde um dos maiores sucessos do pré-axé foi o samba-reggae “Eu sou negão”, computou-se um total de mais de 300 variantes de cores citadas nas entrevistas. Um verdadeiro efeito arco-íris na velha São Salvador, “a terra do branco mulato, a terra do preto doutor”, segundo o compositor Dorival Caymmi.

O Dia. Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2000.

[96]

Fonte: Coleção Geografia, Sociedade e Cotidiano: espaço brasileiro, 7º ano, p. 96

O texto finaliza dizendo que até na Bahia onde a negritude é tão presente nas músicas houve uma variante de mais de 300 cores citadas nas entrevistas. Ao final do texto, na página

102, há cinco questões para debate e discussão. Todas as questões, embora não se refiram a gênero e a raça especificamente, interessam para a nossa pesquisa por tratar da raça e da cor.

A lista de questões inicia perguntando aos alunos e alunas se eles concordam que nem todas as pessoas têm consciência de sua verdadeira origem, raça e cor; também quer saber por que se afirma que o Brasil é um país de mestiços; questiona também por que parte da população negra não se reconhece como tal e qual prejuízo que essa negação da origem pode trazer para a sociedade e finaliza querendo saber a que grupo o/a educando/a pertence.

Essas questões são de grande valia para abrir discussões sobre a conscientização sobre a raça e os preconceitos daí decorrentes. Atividades como essas podem contribuir para despertar a identidade dos/as alunos/as e fazer com que ele/ela perceba o seu grupo de origem/pertencimento. Para Gomes, “o trabalho com a questão racial em sala de aula representa uma forma de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes segmentos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e compreendendo suas histórias de vida (GOMES 1996, p.14).

Dando seguimento para a análise do capítulo, chegamos à página 102. Nela, há o tratamento acerca das características da população brasileira e um subtítulo sobre idade e gênero. Aqui também gênero é reduzido às características biológicas e as diferenças macho x fêmea. Os autores não abrem espaço para discussões que possibilitem o entendimento do gênero como uma construção social que ultrapassa as barreiras do masculino ou feminino.

Figura 14 Características da população brasileira

capítulo 5 > POPULAÇÃO BRASILEIRA <

ATIVIDADE PESQUISA E ANÁLISE

- **Densidade demográfica de seu município**
 - 1 Qual é a área territorial do município onde você mora?
 - 2 Qual é a população do seu município?
 - 3 Baseando-se nos dados anteriores, calcule a densidade demográfica do seu município.
 - 4 Compare a densidade demográfica do seu município com a densidade demográfica nacional.
 - 5 Elabore um texto relacionando a densidade demográfica do seu município com as atividades econômicas aí desenvolvidas.

CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

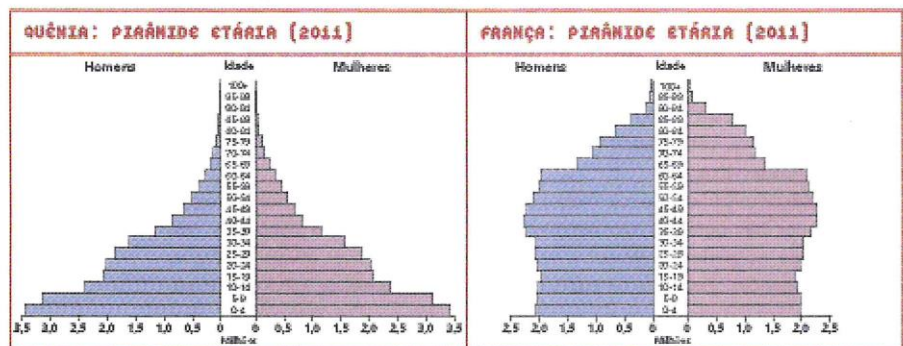
Existem vários indicadores utilizados para analisar as características populacionais. Eles estão ligados à estrutura da população, como, por exemplo, idade, gênero, nível de instrução e ocupação. Vamos analisar alguns deles.

IDADE E GÊNERO

Uma população é composta de pessoas de diferentes idades (crianças, jovens, adultos e idosos) e de dois gêneros (masculino e feminino).

A distribuição da população por idade e gênero geralmente é representada por um gráfico denominado pirâmide etária. Esse gráfico é elaborado com dados de um país, região, estado, cidade ou outro lugar, como a sua escola.

Veja as pirâmides etárias de alguns países.



Fonte: U. S. Census Bureau, International Compendium of Demographic Statistics published in International Statistics Quarterly, Agosto de 2011.

Analisando as pirâmides etárias do Quênia e da Inglaterra, é possível visualizar a estrutura etária da população desses países. A base da pirâmide retrata o número de pessoas de 0 a 4 anos de idade. Cada linha refere-se a uma faixa etária de cinco anos cada uma, que é dividida por gênero: masculino (esquerda) e feminino (direita).

[102]

Fonte: Coleção Geografia, sociedade e cotidiano: espaço brasileiro, 7º ano, p. 102

Quando vimos a palavra gênero, já nos atentamos para saber o entendimento que os autores têm sobre ela. Percebemos que os autores se atêm ao sentido biologizante da palavra.

Definem gênero tão somente como feminino e masculino, sem que haja uma maior discussão sobre as implicações desse termo socialmente.

Figura 15 Única abordagem do texto voltada exclusivamente para as mulheres

capítulo 5 > POPULAÇÃO BRASILEIRA <

Orientação cartográfica

Podemos verificar que a pirâmide etária brasileira vem sofrendo algumas alterações em sua forma e estrutura. Observando os dados relativos à natalidade, por exemplo, é possível perceber que houve uma redução significativa de 1960 para 2010.

Podemos constatar que, atualmente, o topo da pirâmide continua estreito, indicando que o número de idosos ainda é pequeno na composição da população.

Além disso, é possível observar que atualmente há um grande número de pessoas adultas e jovens no país, principalmente nas faixas etárias de 10 a 29 anos. Já a diferença entre os números de homens e de mulheres se mantém constante.

Analisando todos esses dados, podemos concluir que a população brasileira é composta, em sua maioria, de jovens e adultos. Mas, vem envelhecendo. Enquanto na década de 1960 a expectativa média de vida no país era de 52 anos, em 2010, ela atingiu 73 anos, o que demonstra alguns avanços na qualidade de vida da população do Brasil.

ATIVIDADE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Com taxa de fecundidade inferior a dois filhos, população cairá a partir de 2030
Na última década, mulheres optaram por adiar a maternidade e ter família menor; taxa de 1,86 está abaixo no nível de reposição de habitantes

As mulheres brasileiras têm tido menos filhos e engravidado mais tarde. Os primeiros resultados do questionário mais completo do Censo 2010 mostram que a taxa de fecundidade teve uma forte queda em dez anos e chegou a 1,86 filho por mulher, abaixo no nível de reposição da população, de 2 filhos por mulher.

Se a queda nos nascimentos e o envelhecimento da população mantiverem esse ritmo nas próximas décadas, a partir de 2030 a tendência será de estabilização e depois de diminuição de habitantes, diz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso porque o número de nascimentos deve igualar-se e, em seguida, ficar menor que o de mortes.

Os números apontam uma tendência de diminuição da gravidez na adolescência e aumento entre as mulheres de mais de 30 anos. Em comparação com o Censo 2000, os dados mostram que as brasileiras têm deixado de ser mães tão jovens como constatado na década anterior. (...)

“É um dado positivo que aponta a redução das mães muito jovens e a tendência de as mulheres terem filhos quando estão mais maduras não só financeiramente, mas emocionalmente também”, diz a presidente do IBGE, Wasmália Bivar. A tendência de envelhecimento da população “muda substancialmente as políticas públicas e vai requerer infraestrutura para pessoas idosas e oferta de mobilidade para a população que fica mais velha”.

Pnad. Coordenador de População e Indicadores Sociais do IBGE, o demógrafo Luiz Antônio Oliveira lembra que a tendência de queda na fecundidade se acentuou nos anos 1970 e 1980 e o Censo 2010 confirmou a tendência apontada pelas pesquisas por amostra de domicílio (Pnads) de atingir patamar abaixo da taxa de reposição da população. “Em algum momento, talvez na década de 2030, o número de nascimentos vai encostar no número de óbitos e a população vai parar de crescer”, diz. (...)

[104]

Fonte: Coleção geografia, sociedade e cotidiano, 7ª ano, p. 104

Esse texto foi o único que abordou, de alguma forma, sobre as mulheres. No entanto, de forma rápida e indireta, limitando as preocupações da mulher à quantidade de filhos que pretendem ter, uma clara alusão a ideia da mulher enquanto dona de casa e reprodutora. Em

nenhum momento, houve a preocupação de informar ao leitor os motivos que fizeram com que as mulheres tivessem diminuído a quantidade de filhos ou a ênfase em novos papéis assumidos pelas mulheres tanto no mercado de trabalho quanto socialmente.

Dando seguimento, chegamos à página 107. Ela se refere à taxa de escolarização. Inicia afirmando que “a média de anos de estudo da população - no Brasil a média é de 8,4 anos entre brancos e 6,7 entre negros e pardos (IBGE, 2010)”.

A informação sobre a disparidade educacional entre brancos, negros e pardos foi mencionada, mas não houve explicação para esses dados e isso contribui para que os educandos não compreendam e nem aprofundem nessa informação. Segundo Carvalho (2003, p. 04), “[...] pessoas negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, mulheres brancas”.

Sobre a disparidade no que se refere à escola, Carvalho (2003, p. 03) afirmou que

há algumas décadas, as estatísticas nacionais indicaram uma nítida diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas. Os primeiros tinham, em 1960, 2,4 anos em média e as mulheres 1,9, o que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior para as mulheres.

Essa estatística mudou consideravelmente. Segundo dados do IBGE (2016), as mulheres têm maior acesso à escola em comparação com os homens. No que se refere às mulheres negras, elas têm menos acesso em comparação com as mulheres brancas.

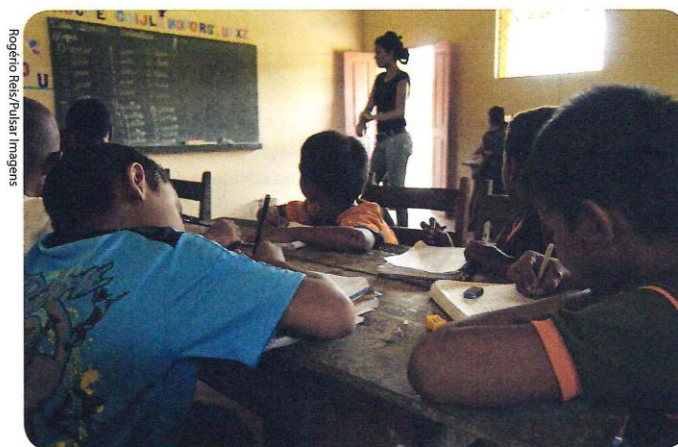
Figura 16: Sala de aula predominantemente masculina

> POPULAÇÃO BRASILEIRA < capítulo 5

- a média de anos de estudo da população – no Brasil a média é de 8,4 anos entre brancos e 6,7 entre negros e pardos (IBGE, 2010);
- atraso escolar – no Brasil essa situação chega a 60,8% na região Nordeste e 27% na região Sul de jovens cursando séries que não correspondem à faixa etária adequada (IBGE, 2010).

A partir de 1971 o Estado brasileiro foi obrigado, por lei, a oferecer às crianças em idade escolar acesso gratuito ao ensino fundamental. No entanto, ainda hoje, cerca de 3% das crianças brasileiras estão fora da escola.

Isso ocorre por vários motivos, entre eles, a falta de vagas nas escolas públicas, famílias que não têm condições financeiras para pagar o transporte nem comprar o material escolar e ainda o trabalho infantil (logo cedo crianças ingressam no mercado de trabalho ou ajudam os familiares no campo ou na cidade).



Rogério Reis/Pulsar Imagens

Escola rural em comunidade quilombola no município de Moju, no Pará, em 2009.

Mesmo tendo superado parte desse problema, o Brasil ainda apresenta dificuldades com a baixa qualidade do ensino e os altos índices de repetência e **evasão escolar**. Muitas crianças brasileiras chegam ao fim do ensino fundamental sem dominar as habilidades propostas para essa faixa etária.

No Brasil o acesso à escola funciona como um “funil”, isto é, um número relativamente grande de crianças ingressa na primeira série do ensino fundamental, mas, em virtude das condições socioeconômicas, acaba abandonando os estudos.

Esses dados indicam que o governo brasileiro ainda precisa investir muito em educação para que possa erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade de ensino e ampliar as vagas nos ensinos fundamental, médio e superior.

É importante relacionar o nível de escolaridade com a qualidade de vida da população. A educação básica (Ensinos Fundamental e Médio) contribui para melhorar as noções de higiene e saúde, o acesso ao emprego e às informações, e o reconhecimento e a luta pela cidadania plena. O ensino superior favorece o desenvolvimento do cidadão, o acesso a empregos mais qualificados e o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, a produção de novos conhecimentos e tecnologias.

[107]

Ainda na página 107, encontramos uma imagem com a legenda dizendo que é de uma escola rural em comunidade quilombola no município de Moju, no Pará, em 2009. A imagem mostra uma mesa de estudos dentro de uma sala de aula. O que despertou a nossa atenção foi o fato de não encontrarmos criança do sexo feminino nessa imagem. Sentados à mesa, estão seis meninos e do outro lado há a imagem de mais uma criança a qual não conseguimos identificar o sexo, além da imagem da professora que atende, de pronto, ao gueto: “profissão de mulher”: educar crianças.

Por que a ausência das alunas meninas nessa sala de aula? Quais os motivos que podem ter contribuído para essa ausência? As meninas não estão na sala por que são em menor número na comunidade quilombola ou é negado a elas o direito à escolarização? Estão elas destinadas aos afazeres domésticos? Essas questões permaneceram sem respostas, pois o texto da página 107 não se preocupou em explicar a imagem. O que a imagem retrata serviu para percebermos que o fato de as crianças terem sexos diferentes pode ter interferido para os direitos desiguais.

O capítulo finaliza na página 110 com uma lista de exercício composta por 7 questões. Dessas, apenas a questão 2 interessa à nossa pesquisa. A questão indaga sobre a diferença entre etnia e raça. Como resposta, espera-se que o aluno tenha compreendido o que foi explicado no início do capítulo e responda que etnia se refere a grupo social com características linguísticas e culturais semelhantes enquanto que raça se refere a características físicas, a aparência e a origem (branco, negro, ameríndio, etc.).

De acordo com Gomes (2007), o racismo não diz respeito apenas ao que o negro sofreu no passado, mas também é definido como uma aversão e certo ódio a alguns traços característicos da raça negra como, por exemplo, cor de pele, tipo de cabelo, nariz achatado, entre outros.

O terceiro livro utilizado nesta pesquisa é o de Geografia da Coleção Nos Dias de Hoje.

Quadro 3 análise das ocorrências do livro didático: Geografia nos dias de hoje, 7º ano

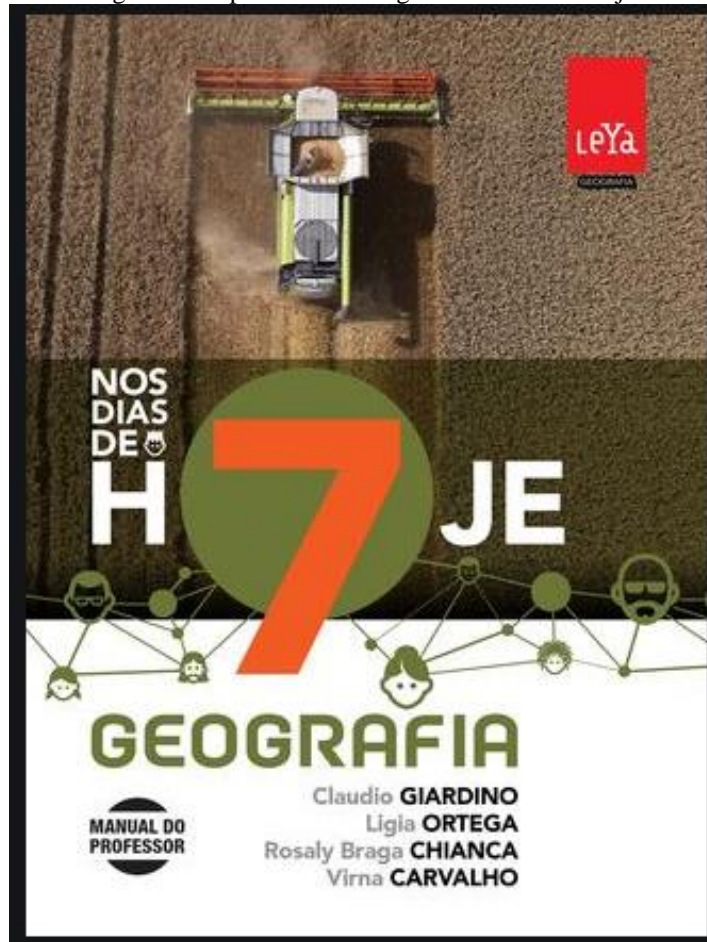
Geografia nos dias de hoje, 7º ano/ Cláudio Giardino, Ligia Ortega, Rosaly Braga Chianca. -1. ed.-São Paulo: Leya, 2016.		
Ocorrência	Página	Quantidade
Texto explicativo sobre a diferença entre população, raça, cor e etnia	Não houve	-
Abordagem sobre a miscigenação e a diversidade racial	Não houve	01

Texto específico sobre povos africanos	Não houve	-
Texto sobre a conscientização da raça e da cor	Não houve	01
Texto sobre a mulher na sociedade brasileira	Não houve	-
Quadro-texto sobre a mulher no mercado de trabalho	Não houve	-
Listas de Exercícios	p.55 (Questão 02) p.66 (questão 1,2 e 5)	
Texto sobre ofício desenvolvido por mulher.	Não houve	
Abordagem sobre a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho	Não houve	-
Características da população brasileira: idade e gênero	Não houve	01

Fonte: Elaboração da autora

3. Coleção – Geografia: Nos dias de hoje. Autores: Cláudio Giardino, Ligia Ortega, Rosaly Braga Chianca.

Figura 17 Capa do livro Geografia nos dias de hoje



Fonte: Coleção Geografia nos dias de hoje, 7º ano

O livro de Geografia da coleção Nos Dias de Hoje inicia o capítulo na página 49 sobre a população brasileira com três imagens. Uma delas é de uma mulher recenseadora do IBGE. Consideramos positiva essa ação de mostrar uma mulher trabalhando fora de casa, pois demonstra para o leitor que a mulher pode e é capaz de exercer a atividade que desejar, fugindo do estereotipo da mulher dona de casa, lançando a ideia da mulher em busca de novos espaços de trabalho.

Figura 18 Capítulo 3 A população brasileira

capítulo **3** A população brasileira

O Censo é realizado pelo IBGE a cada dez anos. Trata-se de uma pesquisa que reúne uma série de dados sobre a população brasileira. Para realizar essa pesquisa de âmbito nacional, o IBGE visita todos os domicílios do país aplicando um questionário sobre diversos temas (renda, idade, profissão dos membros da família, por exemplo) que, quando reunidos, fornecem um panorama da dinâmica social brasileira. Por meio do Censo é possível analisar a dinâmica da população brasileira e é pelos índices fornecidos pelo Censo que o Governo Federal elabora políticas e projetos para a população.

1 Você sabe o que é Censo? Quais os objetivos dos censos demográficos?

1 As crianças de Sebastião, técnica mista sobre madeira de autoria de Fátima Miranda, 2006.

270 x 100 cm. Coleção particular

2 Torcedores assistem à partida entre Brasil e Chile pela Copa do Mundo de 2010, projetada em telão em Cōpacabacana, Rio de Janeiro (RJ), 2010.

3 Recenseadora aguarda morador da casa para responder ao questionário do Censo do IBGE em bairro de Brasília (DF), 2010.

49

Fonte: Coleção Geografia nos dias de hoje, 7º ano, p. 49.

Na página 53, há uma abordagem sobre o ingresso da mulher no mercado de trabalho e as consequências deste ato refletido na taxa de fecundidade. Nessa página, há um gráfico que demonstra a taxa de fecundidade no Brasil de 1940 a 2009.

Figura 19 Taxa de natalidade no Brasil

Observando os dados apresentados nos gráficos, é possível perceber que tanto as taxas de natalidade quanto as de mortalidade diminuíram nas últimas quatro décadas do século XX. Vários fatores ligados ao contexto social e econômico de nosso país explicam essa diminuição.

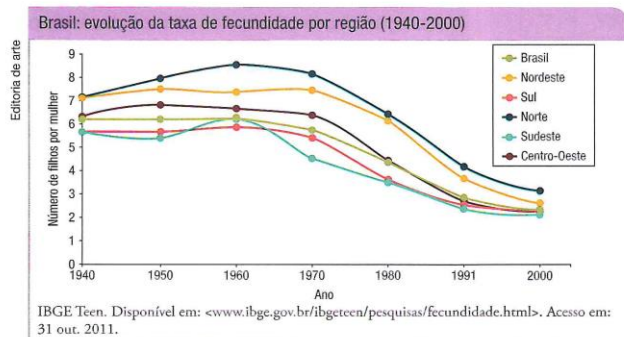
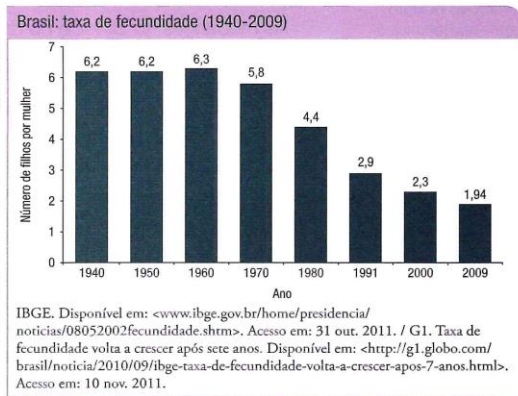
Em relação à diminuição da mortalidade, principalmente a partir da década de 1950, serviços como saneamento básico (coleta de esgoto e lixo) e distribuição de água tratada melhoraram consideravelmente nas diversas regiões do país. O atendimento médico em postos públicos foi ampliado (principalmente as campanhas de vacinação de crianças).

O decréscimo da taxa de natalidade ocorreu por causa da diminuição do número de filhos que as mulheres brasileiras vêm tendo nas últimas décadas, ou seja, a taxa de fecundidade (número de filhos por mulher) vem apresentando uma redução desde a década de 1960.

O maior número de mulheres inseridas no mercado de trabalho, bem como informações sobre métodos contraceptivos, são algumas das explicações para a diminuição das taxas de fecundidade a partir da década de 1960.

Observe o gráfico abaixo. Quais fatores explicam a diminuição de número de filhos por mulher no Brasil, principalmente a partir da década de 1960?

TEMA 1



Outro tipo de gráfico muito utilizado é o **gráfico de linhas**, como esse ao lado. Observe que o gráfico apresenta dois eixos: no eixo horizontal estão registrados os anos; no eixo vertical estão registrados os valores das taxas de fecundidade do Brasil e de cada região do país. Cada linha possui uma cor que representa o país e suas regiões. Os números da taxa de fecundidade são colocados em ordem crescente, de baixo para cima.

O comportamento da linha varia em função da modificação dos valores da informação que está sendo apresentada. No caso desse gráfico, a linha indicará se as taxas de fecundidade diminuíram ou aumentaram e em que época isso ocorreu, em cada região do país.

Ao ler o gráfico, é possível saber qual região apresentou as maiores e as menores taxas de fecundidade, se em todas as regiões do Brasil houve queda ou aumento dessas taxas e em que período as taxas começaram a crescer ou a diminuir.

Pode-se afirmar que a diminuição do número de filhos por mulher no Brasil está relacionada às mudanças ocorridas em nossa sociedade nas últimas décadas, principalmente no que se refere ao papel que a mulher desempenha atualmente.

As atividades realizadas por mulheres eram quase exclusivas ao âmbito doméstico; atualmente, muitas mulheres trabalham fora do lar, em atividades econômicas, administrativas, de governo, tanto nas áreas urbanas quanto

Observe o gráfico de linhas acima. Apesar da taxa de fecundidade brasileira vir diminuindo, isso não ocorre da mesma maneira em todas as regiões administrativas. Verifique quais regiões apresentam as maiores e as menores taxas de fecundidade.

O gráfico permite perceber que há um decréscimo da taxa de natalidade e que ele ocorreu por causa da diminuição do número de filhos que as mulheres brasileiras vêm tendo nas últimas décadas. A taxa de fecundidade apresenta uma redução desde 1960.

Os autores do livro didático afirmam que, no Brasil, a mudança no número de filhos por mulher está relacionada às mudanças ocorridas nas atividades desempenhadas pelas mulheres nas últimas décadas. O texto completa a afirmação anterior quando diz que as mulheres desempenhavam atividades quase que exclusivamente no âmbito doméstico. Essa realidade vem mudando, pois atualmente muitas mulheres trabalham fora do lar em diversas atividades nas áreas urbanas e rurais, embora os homens não se dediquem a tarefa do cuidado.

Outra realidade é a dupla jornada desempenhada pelas mulheres: muitas trabalham fora de casa, mas também cuidam das tarefas domésticas. Essa afirmação feita pelos autores poderia ser utilizada para abrir uma discussão sobre a responsabilidade dos afazeres domésticos e levantar o questionamento para problematizar o fato de que, na maioria dos lares, essa atividade acaba sendo de responsabilidade da mulher que, ao final do dia, exerce dupla jornada de trabalho. O fato de muitas mulheres assumirem a dupla jornada de trabalho e o acesso à informação sobre os métodos contraceptivos contribuíram para a diminuição do número de filhos, razão que modifica a pirâmide etária do Brasil e do mundo.

Todas essas mudanças citadas pelo texto camuflam a discussão a cerca da função da mulher na sociedade que, outrora dedicava-se quase que exclusivamente aos “cuidados do lar e filhos”.

Na página 55, encontramos uma atividade composta por 02 questões. Para respondê-las, é necessária a leitura de dois textos. O primeiro texto afirma que a taxa de fecundidade do Brasil cai 70% em 40 anos e explica que “As razões para esta queda são várias e uma das principais é a adesão das mulheres as rotinas competitivas de trabalho”. Afirma também que “[...] a quantidade de crianças que as mulheres dão à luz tem impacto direto na economia e na sociedade”.

Figura 20 Textos e atividades

TEMA 1

1. a) As vacinas obrigatórias que as crianças devem tomar contribuem para a diminuição da mortalidade infantil.
 b) Ela serve para prevenir doenças. Peça aos alunos que tragam a carteira de vacinação. Oriente-os a verificar se eles tomaram todas as vacinas obrigatórias, se elas estão em dia, se precisaram tomar doses de reforço. Discuta com a turma sobre a importância da vacinação.
 c) Melhorias no saneamento básico (rede de água, esgoto e coleta de lixo), melhoria no sistema de saúde, adoção de medidas preventivas para a saúde, como a vacinação.

Texto 2 Vacinas obrigatórias

Toda a criança ao nascer deve ser vacinada. Existem vacinas que constam da lista oficial da Funasa (Fundação Nacional da Saúde) como “obrigatórias” e são fornecidas gratuitamente pelos postos e centros de saúde públicos. Devem ser vacinados desde bebês recém-nascidos até crianças com 11 anos de idade. As vacinas obrigatórias são contra tuberculose, hepatite B, poliomielite, difteria, tétano, coqueluche e gripes, febre amarela (em regiões onde a doença existe), sarampo, rubéola e caxumba.

a) Qual é a relação entre a redução da mortalidade infantil e a vacinação obrigatória?
 b) Por que a vacinação é importante para a população brasileira?
 c) Cite outras ações que contribuíram para a redução da taxa de mortalidade infantil no Brasil.

2. Agora, leia os textos 3 e 4 e responda às questões em seu caderno.

Texto 3 Taxa de fecundidade no Brasil cai 70% em 40 anos

[...] uma pesquisa do Ministério da Saúde mostra que a taxa de fecundidade do país, ou seja, a quantidade de filhos que cada brasileira gera, chegou a 1,8 em média – contra 6,3 nos anos 60. As razões para esta queda são várias, e uma das principais é a adesão das mulheres às rotinas competitivas de trabalho. De qualquer maneira, a quantidade de crianças que as mulheres dão à luz tem impacto direto na economia e na sociedade.

Segundo especialistas, nos próximos trinta anos, a porcentagem de crianças e idosos vai ser menor em relação ao número total da população, o que faz diminuir tanto os gastos públicos quanto os dos cidadãos. [...]

A queda da fecundidade também se deu no meio rural. Parte dessa mudança pode ser explicada pelas campanhas de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e métodos para evitar a gravidez indesejada. Na década de 1990, o Ministério da Saúde distribuía anualmente 5 milhões de cartelas de pílulas anticoncepcionais e 100 milhões de preservativos. Hoje, são repassados à população 50 milhões de cartelas de pílula e 1 bilhão de preservativos todo ano.

ABRIL.COM. Taxa de fecundidade no Brasil cai 70% em 40 anos. Disponível em: <www.abril.com.br/noticia/comportamento/no_292629.shtml>. Acesso em: 3 nov. 2011.

Texto 4 Número de filhos por mulher é o menor da história

Núbia Couto Santos, de 27 anos, [é] moradora de Francisco Morato, na Grande São Paulo. Diarista e com renda média de um salário mínimo, Núbia tem apenas um filho, Gustavo, de sete anos. E prefere continuar assim. Ao contrário de sua mãe, que teve cinco filhos, e de sua avó materna, que teve oito – na época, era preciso mão de obra para trabalhar na lavoura, no interior da Bahia. “No interior, as pessoas continuam tendo mais filhos. Aqui é mais complicado, pois os gastos com moradia e educação são altos e boa parte das mulheres trabalha fora”. Separada, Núbia concentra a maior parte de sua renda nos cuidados com o filho. “Eu penso no ensino, na saúde, na alimentação e no lazer dele. Se tivesse mais filhos, certamente não poderia dar as melhores condições para o Gustavo”.

VIALLI, Andrea. Número de filhos por mulher é o menor da história. In: *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <www.estadao.com.br/estadaochoje/20090919/not_imp437618.0.php>. Acesso em: 3 nov. 2011.

2. a) De acordo com os textos 3 e 4, quais são os motivos da queda da taxa de fecundidade?
 b) Por que Núbia decidiu ter apenas um filho?
 c) Você concorda com os motivos apresentados por Núbia?

b) Ter um filho envolve gastos com moradia, educação, saúde, alimentação e lazer. Se Núbia tivesse mais filhos, ela poderia ter mais condições de vida para o Gustavo.
 c) Resposta pessoal. Espere-se que o aluno tenha visto o plano e o caso de vida em grandes cidades e as consequências na criação de filhos.

Esse texto demonstra a interferência da mulher na taxa de fecundidade e o seu efeito direto na economia. O segundo texto relata a história de vida de uma mulher e os motivos que a fez optar em ter apenas um filho - gastos com moradia e educação e o fato de boa parte das mulheres trabalharem fora-para oferecer a ele melhores condições de vida.

Um tópico do capítulo é destinado a discutir sobre as desigualdades sociais no espaço brasileiro. Sobre essa temática as páginas 66 apresenta dois textos.

Figura 21 Textos 01 e 02

ATIVIDADES

1. As desigualdades sociais no Brasil não se limitam às diferenças de renda, de região para região, ou entre o campo e a cidade; elas também se referem a diferenças de renda, de escolaridade e de expectativa de vida entre a população negra e a branca. Vamos analisar alguns dados nos textos a seguir. Leia os textos e faça o que se pede.

Texto 1 *Atlas Racial do Brasil* ressalta diferenças entre negros e brancos

A população negra brasileira continua mais pobre que a branca, morre mais cedo, tem a escolaridade mais baixa, menor acesso à saúde. Apesar desses indicadores terem melhorado desde 1991, uma análise de todos os dados sobre raça disponíveis no Brasil mostra que, em muitos casos, mesmo tendo havido progresso entre os negros, a diferença entre as duas populações não diminuiu. A conclusão é do estudo *Atlas Racial Brasileiro*, apresentado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) e a Universidade Federal de Minas Gerais, com base em dados do IBGE.

O *Atlas* mostra, por exemplo, que os negros representam, ainda, 60% dos pobres do país e 70% dos indigentes. Na contagem geral da população, 50% dos brasileiros negros ou pardos são pobres enquanto apenas 25% dos brancos estão nessa condição. Essa condição de pobreza tem reflexo nos demais indicadores, piorando a condição de saúde e escolaridade dessa população. [...]

ESTADAO.COM.BR. Atlas Racial do Brasil ressalta diferenças entre negros e brancos. Disponível em: <www.estadao.com.br/arquivo/nacional/2004/not20041201p33199.htm>. Acesso em: 4 nov. 2011.

Texto 2 *Atlas Racial Brasileiro* aponta melhorias e redução da desigualdade, mas abismo racial ainda persiste em alguns setores



Lauren Fochetto
Cristiana Cruz Virgulino, médica ortopedista pediátrica, em seu consultório em São Paulo (SP), 2012. Ainda são poucas as mulheres negras que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente.

Apesar de uma importante queda nos índices de trabalho infantil (no grupo de jovens de 10 a 14 anos) tanto para negros, como para brancos, grandes problemas persistem, como as desigualdades no mercado de trabalho. Um grupo em que a desigualdade é especialmente acentuada é o de mulheres com curso superior, apesar de se ter observado alguns avanços nos últimos anos. [...]

Composição feminina da População Economicamente Ativa (PEA)

A partir do *Atlas Racial Brasileiro* é possível destacar dois fenômenos em termos das desigualdades raciais no mercado de trabalho.

[...] É possível verificar que a inserção no mercado de trabalho das mulheres negras com o nível de escolaridade superior é notavelmente desigual, mas a desigualdade é bem menor, quando se trata de mulheres com um nível médio de estudo.

ATLAS Racial Brasileiro 2004 – PNUD. Disponível em: <www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_racial/ARB-Trabalho_Infantil_e_Feminino.doc>. Acesso em: 4 nov. 2011.

Fonte: Coleção Geografia nos dias de hoje, 7º ano, p. 66

O primeiro texto, com o título “*Atlas Racial do Brasil* ressalta as diferenças entre negros e brancos”, discorre sobre as diversas diferenças entre negros e brancos. Afirma que “[...] a população negra continua mais pobre que a branca, morre mais cedo, tem a escolaridade mais baixa, menor acesso à saúde”. Afirma também que houve melhoras nesses indicadores desde 1991, mas mesmo com progresso entre os negros, as diferenças entre as duas populações não

diminuíram. Diz ainda que “os negros representam 60% dos pobres do país e 70% dos indigentes. Na contagem geral da população, 50% dos brasileiros negros ou pardos são pobres enquanto apenas 25% dos brancos estão nessa condição”.

O segundo texto cujo título faz menção ao “*Atlas Racial Brasileiro* aponta melhorias e redução da desigualdade, mas abismo racial ainda persiste em alguns setores”, traz a imagem de uma mulher negra vestida com jaleco branco, sentada atrás de uma mesa. A legenda traz a informação de que é uma médica ortopedista pediátrica e que está em seu consultório em São Paulo e enfatiza que “ainda são poucas as mulheres negras que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente”.

As imagens e legendas utilizadas na descrição dos textos abrem espaço para a discussão das razões que dificultam a ascensão social das mulheres negras. Compreender quais os poderes que atuam e corroboram com a dificuldade de levar uma mulher negra às universidades e formá-las em funções que parecem que só as brancas têm direitos e capacidades, constitui-se elemento importante para as discussões sobre as desigualdades.

O terceiro texto que se apresenta com o título “Raça e esperança de vida” já inicia afirmando que persiste a desigualdade na expectativa de vida de negros e brancos. Com todas as diferenças presentes no modo de vida, nas profissões, nas condições sociais e de moradia entre os brancos e os negros é compreensível a diferença resultante também na expectativa de vida. Já se esperava que os negros vivessem menos que os brancos e é sobre essa desigualdade que o texto trata.

Assim como os livros didáticos que o antecederam nessa análise, aqui identificamos o “silêncio” gritante das questões de gênero e, principalmente, da participação das mulheres negras na constituição da sociedade brasileira. As abordagens destinadas às mulheres, de um modo geral, nesse LD corroboram com o ideário de que ainda prevalece aquilo que é adequado a homens e mulheres. Aquilo que não é dito sobre as mulheres diz muito nos LD: enquanto homens exercem funções de destaque socialmente ou atuam como sujeitos capazes de mudarem o percurso histórico, cabe às mulheres um outro ambiente e questões que ganham ares de menor relevância nesse debate.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, os livros didáticos de Geografia analisados, demonstram uma preocupação maior no cumprimento dos conteúdos preconizados no currículo oficial de Geografia, em detrimento do que o Edital PNL D contempla para os livros didáticos. Como vimos anteriormente, a promoção positiva da imagem da mulher e das questões referentes à imagem dos afrodescendentes e demais etnias, em suas diferentes participações na sociedade, bem como a sua valorização em textos escritos, imagens e atividades são os requisitos básicos para a escolha dos livros didáticos em questão. Não obstante, o que observamos foi uma sequência de silenciamentos de temáticas importantes para a promoção de uma educação, de fato emancipatória nos espaços escolares, onde o LD exerce influência significativa

Após identificarmos e analisarmos os elementos que nos nortearam na realização dessa pesquisa, percebemos a urgência do trato da temática da mulher e, em especial, da mulher negra nos livros didáticos de Geografia. Os capítulos escolhidos para análise foram os destinados às discussões sobre a formação da população brasileira. As mulheres representam mais da metade da população brasileira, mas esse fato não se reflete nos estudos propostos pelos livros didáticos, pois a temática da mulher tem pouca ou nenhuma visibilidade.

As imagens e textos que tratam da temática da mulher nos livros não denotam a mulher posição de destaque na sociedade brasileira. Muito pelo contrário, seguem sendo retratadas como um “apêndice” da formação da população brasileira, sendo ignorado o seu protagonismo ao longo da história.

As mulheres são representadas como donas de casa, cozinheiras, costureiras ou em funções pouco reconhecidas socialmente, além da exaltação da maternidade, tirando da mulher o direito de escolha de não a exercer. As imagens sempre a relacionam com situações de família ou relacionadas ao masculino.

Refletir sobre os estereótipos produzidos a partir dessas imagens e textos é elemento importante no processo de reconhecimento do papel das mulheres em toda construção histórica. No contexto escolar, essas reflexões são essenciais, uma vez que educandos/as são bombardeados por uma série de textos, imagens e informações, das mais variadas disciplinas, cotidianamente. Pensar criticamente sobre elas, é passo fundamental na não reprodução desses estereótipos que tanto silenciam e invisibilizam as mulheres socialmente, ainda hoje.

Os autores, de um modo geral, trabalham a categoria gênero de maneira superficial e sob o ponto de vista biologizante, resumindo somente entre as diferenças entre homens e mulheres. Não há o favorecimento de uma abordagem crítica que permita aos educandos/as o

rompimento com os estereótipos construídos social e culturalmente que acentuam as diferenças entre homens e mulheres.

Sem reflexão crítica das abordagens destinadas às mulheres, o livro didático pode reproduzir o preconceito e a ideia de subjugação do feminino. Os conhecimentos e discursos provenientes dos livros didáticos podem contribuir na consolidação do sexismo, racismo e das desigualdades de gênero, ao passo que pode oferecer ferramentas pensantes para o rompimento de toda realidade de desigualdades.

Podemos afirmar que a presença da mulher nos livros didáticos de Geografia segue insatisfatórias, uma vez que os textos e imagens presentes neles as silenciam. As mulheres seguem retratadas aos moldes do senso comum que destinam a elas funções ligadas à maternidade e ao cuidar, ignorando uma série de possibilidades destinadas a elas. Como podemos observar, todo o processo de invisibilidade e silenciamento presentes nos livros didáticos referente às mulheres e as questões de gênero são violentas e bastante presentes ainda, mencionamos as mulheres brancas. Quando voltamos os olhares para as mulheres negras, esse processo é ainda mais violento. Às mulheres negras são destinadas as imagens na condição de subalternas e as suas lutas e conquistas ao longo da história são ignoradas e/silenciadas solenemente.

As mulheres negras são constantemente representadas (quando o são) em funções sociais inferiores ou de pouco reconhecimento, como alusão aos tempos idos da escravização onde os africanos, suas populações e descendentes eram tidos como inferiores e destinados à trabalhos servis. A insistência na reprodução dessas imagens ao longo da vida escolar pode cristalizar ideários de subserviência, especialmente para mulheres negras que tem o acesso dificultado à oportunidades e posições dominados pelos/as ditos/as brancos/as.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. IN. MOREIRA, A.F.B. e SILVA. T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

AUAD, D. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BASSANEZI, C. Mulheres nos anos dourados. In: MARY Del Priore [org]. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo:Contexto,2001.

BEAUVOIR. S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C.M.F (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997b.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (Reforma Coutto Ferraz). **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte**. Disponível em: Quaestio Iuris vol. 08, nº. 04, Número Especial. Rio de Janeiro, 2015. pp. 2361-2381 DOI: 10.12957/rqi.2015.20935 _____vol. 08, nº. 04, Número Especial. Rio de Janeiro, 2015. pp. 2361-2381. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163>>. Data de acesso: 10/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>, data de acesso: 05/10/2018.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARVALHO, M. P. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. Cadernos Pagu. p.247-290,2004.

CARVALHO, R. A. **Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de História (1997-2014)**. Universidade Federal da Paraíba, 2015.

CHOPPIN, A. **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.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista de Estudos Feministas, v. 7, n. 12, 2002, p. 171-88.

DIAS, M. O. Escravas: resistir e sobreviver. In: PINSKY, C.B. PEDRO, J.M. (org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2013.

EUGÊNIO, B.G.; CORREIA, M.F. **Os usos do livro didático no currículo praticado na alfabetização**. Rev. Ens. Educ. Cienc. Humanas. Londrina, v. 17, n.3, p. 251-259, 2016.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.114, p.197-223.

_____. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação**. Florianópolis, v.21, n. 02, jul/dez.2003, p. 371-389.

FONSECA- SILVA, M. C. **Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de si e da Sexualidade**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres** (M. T. C. Albuquerque, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Ditos & Escritos: estratégias poder-saber** (Vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. 23 ed. São Paulo: Graal, 2004.

FRANÇOSO, F. G. **Os Lugares De Mulheres Negras Em Materiais Didáticos De História Da Secretaria Da Educação Do Estado De São Paulo**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2017.

FREITAG, B.; MOTA, V. R.; COSTA, V.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Edição crítica de Guillermo Giucci, Enrique Larreta, Edson Fonseca. Paris: Allca XX, 2002. (Coleção Archivos).

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos, Itajaí, v.3, n. 3, p.393-405, set./dez. 2003.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru/SP: Edusc. Uberlândia/MG: Edufu, 2004.

GIACOMINI, S. M. **Ser escrava no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, 1988.

GILL, R. Análise do discurso in: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GODOY, A. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, Março-Abril, 1995, p. 57-63.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

----- **Educação e identidade negra**. Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2003.

_____. **Educação: raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu. (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996.

_____. **Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2002.

GONZALEZ, L. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, A. S. A. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, p.93 – 107, jan/jun.2003.

HALL, S. **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. 2. ed. Universidad del Cauca, Envión, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. "Epistemologia feminista e teorização social desafios, subversões e alianças". In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup. (Orgs). *Coletânea Gênero Plural*. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 11-22.

_____. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2007.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições [online]. 2008, vol.19, n.2, pp.17-23.

MINAYO, M.C.S.(Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade.18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, N. R. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MÜLLER, T. M. P. **A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013)**. ANPED. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 out. 2015, UFSC, Florianópolis, 2015.

MUNAKATA, K. **O livro didático como mercadoria**. Pro- Posições, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

MUNANGA, K. (2002). **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de janeiro: Cadernos PENESP, Vol. 5, 2002.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Superando o Racismo na Escola**, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NADER, M. B; RANGEL, L. A S. (Orgs.). **Mulher e gênero em debate [recurso eletrônico]: representações, poder e ideologia**. Vitória: Edufes, 2014.

OLIVEIRA, G. V. J. C. **Mulheres negras no livro didático de Língua Portuguesa: Uma história a ser contada**. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2015.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Editora da Unicamp, 2007.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. V. Ribeiro. Bauru- SP: Edusc, 2005.

PISCITELLI, A. **Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez, 2008, p. 263-274.

PINSKY, C. B. (org). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, C. R. J. **Feminismo, história e poder**. Curitiba, Revista de Sociologia e Política, v. 8, n. 36, jun. 2010.

PINTO, G. **Gênero, raça e pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: 2007.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução brasileira Maria do Rosário Gregolin et al. São Carlos, SP : Claraluz Editora, 2005.

SANTOS, M. Paisagem e Espaço. In: SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

_____. Ser negro no Brasil hoje. In: RIBEIRO, W. C. (org.). **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002. Senkevics, A. S. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SCHUMAHER, S; BRAZIL, É. V. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Redeh e SENAC Editoras, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20.n.02, p.71-99,1995.

_____. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2006.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, C. F; MACHADO, R. **“Cultura negra” em Blumenau: Problematizando identidade e diferença na sala de Aula.** História & Ensino, Londrina, v. 17, n. 1, p. 183-193, jan./jun., 2011.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, autêntica, 2003.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias críticas do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro, Graal, 1983.

SOUZA, G. N. **Análise do sistema de Classificação por Cor/ raça no Brasil.** RELACult - Revista Latino-americana de Estudos em cultura e Sociedade, v. 05, ed. Especial, mai,2019.

TAVARES, F; GIUMBELLI, E. **Religiões e temas de pesquisa contemporâneos: diálogos antropológicos.** Salvador: EDUFBA : ABA Publicações, 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.