Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

A MULHER NOS DOCUMENTOS OFICIAIS CURRICULARES QUE REGULAMENTAM E CONSTROEM O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Mariana Brockes
maribrockes@gmail.com

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - Bolsista CAPES.

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6359-8827

RESUMO

Este trabalho visa a análise das discussões de gênero dentro dos documentos curriculares oficiais que regulamentam a educação e que contribuem para a elaboração dos livros didáticos de Geografia, aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Buscou-se investigar, portanto, a qualidade destas discussões de gênero e problematizar a ausência, quando necessário, tentando também compreender os processos para a construção dos discursos presentes nesses documentos curriculares oficiais.

PALAVRAS-CHAVE

Documentos curriculares, Gênero, Livro Didático, Geografia.

WOMEN IN THE OFFICIAL CURRICULUM DOCUMENTS THAT REGULATE AND BUILD THE GEOGRAPHY TEXTBOOK

ABSTRACT

This article aims to analyze gender discussions within the official curricular documents that regulate education and contribute to the elaboration of Geography textbooks approved and distributed by the National Program for Books and Didactic Material (PNLD). We sought to investigate, therefore, the quality of these gender discussions and problematizing the absence, when necessary, also trying to understand the processes for the construction of the discourses present in these official curriculum documents.

KEYWORDS

Curricular documents, Genre, Textbook, Geography.

Introdução

Para entender a importância de se estudar questões de gênero na educação, pretendo inicialmente ilustrar a situação feminina atual. Mulheres são 52,2% da população brasileira e mesmo que sendo maioria enfrenta sérios desafios diante da desigualdade de direitos, não apenas no Brasil, mas também no mundo. Focando no Brasil, "mulheres representam apenas cerca de 15% das cadeiras nas câmeras do senado e dos deputados. O Brasil ocupa o 140º lugar no *ranking* de representação feminina no Parlamento. Na América Latina, o país está à frente apenas de Belize (169º) e Haiti (186º)"[1].

A desigualdade não se restringe apenas a ausência de representação feminina no governo, mas também diretamente na vida de cada mulher, visto que seus corpos são objetificados e tidos, muitas vezes, como propriedade masculina. Afirmo isso, com base nos números de feminicídios, abusos sexuais e assédios que mulheres enfrentam cotidianamente. Respaldando o argumento, alguns dados: Três mulheres são vítimas de feminicídio por dia. Uma menina ou mulher é vítima de estupro a cada 10 minutos. 30 mulheres sofrem agressão física por hora. 97% das mulheres já foram vítimas de assédio em meios de transporte. 1 a cada 4 mulheres foi vítima de alguma violência em 2020. A casa é o local onde metade das violências foram praticadas[2].

[1] MELLO, K (2021)

[2] Dossiê Violência Contra As Mulheres. Violência contra as mulheres em dado. Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/. Acesso em: 10 maio. 2023.

Estas são as questões que podem ser vistas e postas em dados, mas o machismo é muito mais profundo e intrínseco na nossa sociedade, manifestando-se constantemente, agindo sutilmente e discretamente. O machismo enraizado em nós e na sociedade se mostra nas entrelinhas dos espaços, ações e cotidiano. Na desigualdade salarial[3], na baixa representatividade em cargos de poder, em situações como *manterrupting*[4], *mansplaining*[5], *bropriating*[6], *gaslighting*[7], na linguagem que é predominantemente masculina, e vista como a forma neutra, na representação das mulheres na mídia[8] e até na quantidade de vezes em que mulheres são citadas nas bibliografias básicas de cursos superiores[9].

Esclarecida a relevância de tratarmos questões de gênero como um assunto urgente e emergente, não só na sociedade, mas também na escola, visto que a escola é um reflexo da sociedade, pretendo encaminhar essa discussão para o contexto da ciência geográfica.

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

> A Geografia, de uma maneira geral, tem considerado a sociedade como um conjunto neutro, assexuado e homogéneo. [...] Entendido que o espaço não é neutro do ponto de vista do gênero, torna-se necessário incorporar as diferenças

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

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

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

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

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

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

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

> sociais entre mulheres e homens e as diferenças territoriais nas relações de género. (SILVA, 1998, p.108)

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

> 1. As relações existentes entre gênero e conceitos chaves na Geografia como são o espaço, o lugar e a natureza; - O espaço enquanto constructo social e de gênero; - O conceito de lugar e a importância que em sua definição introduzem as diferenças de gênero; - A relação entre gênero e natureza (o meio ambiente em seu sentido amplo); 2. As diferenças territoriais nos papéis e relações de gênero; 3. O uso e experiência diferenciais do espaço entre homens e mulheres, em distintas escalas: desde a escala local (utilização do espaço cotidiano, por exemplo) a global (movimentos migratórios transnacionais). (MARTÍNEZ, 1995, p.18)

Silva (2009) colabora, ainda, com a ideia de que:

> A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultam a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante. Durante muito tempo, as existências espaciais destes grupos ou de suas ações concretas não foram consideradas 'adequadas' como objetos de estudo do campo da geografia. A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existenciais e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas espacialidades. (SILVA, 2009, p. 26)

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

A autora também coloca que "a naturalização da desvalorização do feminino na Geografia brasileira é algo tradicional e profundamente enraizado, difundido como inquestionável pelos conteúdos curriculares obrigatórios" (SILVA, 2009, p.59).

A partir destas questões, a autora destaca como a Geografia brasileira, mesmo que desenvolvida em espaço colonizado e praticada por nós, cientistas brasileiras(os), está impregnada da subjetividade colonial.[10]

[10] "Pode-se dizer que, na busca dos melhores modelos científicos, apreendemos uma ciência geográfica pelo olhar do outro, o colonizador, caracterizado pelo homem, branco, europeu e cristão. É esta subjetividade colonial impregnada em nossa sociedade e, por que não dizer, em nossa prática geográfica que faz com que seja ainda legitimada a superioridade de brasileiros brancos em relação aos não-brancos. (SILVA, 2009, p. 79)

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

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

Compreendendo, portanto, a importância de estudarmos uma Geografia mais igualitária e feminista diante dessa realidade desigual na qual as mulheres[11] estão inseridas, e percebendo que a Geografia e o ensino de Geografia têm um papel significativamente importante diante a sociedade brasileira atual, é pertinente atentarmos para como poderíamos trabalhar na tentativa de modificar/melhorar esse cenário. Sendo a escola um ambiente de fomento à criticidade e de formação cidadã, ela se configura como um espaço apropriado para se empregar esforços em direção a uma sociedade mais igualitária.

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

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

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

> O livro didático e a educação formal não estão descolados do contexto político e cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. Sua elaboração não parte, exclusivamente, de interesses pré-estabelecidos, mas incorpora as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo. Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e

[11] Entendendo também a existência de outros tipos de desigualdades enfrentadas por outras minorias como questões intersecionais de raça, sexualidade, classe etc. Estas questões serão tratadas durante o texto, porém o foco será o gênero, para que possamos cobrir com mais profundidade o tema estudado.

> de história. Junto à arte, à imprensa e outros meios de comunicação, colaboram para a circulação e a apropriação de determinadas ideias, valores e comportamentos (FONSECA, 1999, p. 204).

Se pode observar com estas concepções que o livro didático possui ambiguidades, contudo, quando penso no livro didático penso em possibilidades. Claro que o livro didático está carregado de concepções, sendo estas concepções repletas de intersubjetividades, porém vejo o livro didático como um primeiro instrumento de pesquisa para estudantes, apresentando diversas linguagens e leituras de mundo. Estes livros podem ser interpretados como a introdução para a linguagem científica, artística, poética ou cotidiana, trazendo mapas, gráficos, tabelas, croquis, artigos etc. Surgindo-se, assim, como indispensável para essa sociedade que é de linguagens e imagens.

Se é importante destacar que os livros didáticos não são livres de subjetividade, Morin (1996) contribui refletindo que:

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

Diante deste pensamento, assumimos que os livros didáticos não são neutros, não que busquemos neutralidade como ideal, mas precisamos estar atentos e criticar nossas não neutralidades ou as neutralidades enraizadas e vistas como normais da nossa sociedade.

É importante destacar que os livros didáticos devem estar condizentes com os documentos curriculares oficiais vigentes, e que para serem nacionalmente distribuídos e considerados compatíveis com o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e cumprir com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem seguir uma série de requisitos, que tornam a produção do livro didático sugestiva a linha de pensamento social e governamental vigente. Por consequência os livros didáticos produzidos tentem a trazer em suas entrelinhas ou até mesmo nas suas linhas, conceitos, ideias e imagéticas machistas e eurocêntricas (FONSECA, 1999).

Hall (1997) respalda este argumento ao ler o livro didático como protagonista escolar e artefato cultural, o qual está envolvido em um complexo espaço político e cultural, composto por um território de disputas e poder, paralelamente sendo também

um objeto que perpassa sujeitos e instituições. O livro didático também sendo, além disso, um espaço de desenvolvimento de discursos, podendo e criando representações de gênero, classe, raça etc., a partir de diferentes linguagens.

Tomando a Geografia como a ciência que o livro didático pretende apresentar para as/os estudantes, e considerando que um dos ramos que a Geografia pode se aprofundar é a Geografia de Gênero, visto que "Qualquer ciência que tenha como foco de análise as relações humanas deve ter em conta que a humanidade não é uniforme e que a diferença entre homens e mulheres é uma das principais categorias de análise" (SILVA, 2009, p. 60), é fundamental que o livro didático de Geografia deva trazer consigo a discussão de gênero, assim como qualquer outra discussão que perpassa os ramos da ciência geográfica.

Este artigo tem como objetivo identificar as abordagens de gênero que regem a educação (LDB, BNCC e PNLD) e implicam o livro didático. Na introdução temos a contextualização da importância de se estudar gênero, do gênero na Geografia e discussões sobre o livro didático aplicada à Geografia e questões de gênero. No desenvolvimento do texto observaremos a contextualização teórica dos documentos curriculares e o levantamento das discussões de gênero dentro deles, através da leitura e levantamento das vezes que questões de gênero são mencionadas no corpo textual dos documentos, sendo considerada questões de gênero toda e qualquer alusão a mulher.

Para se refletir sobre educação, livro didático, Geografia e gênero é necessário entender e analisar as legislações e diretrizes que regulamentam e guiam a educação e produção dos materiais didáticos, considerando isto, procurarei neste artigo trazer a luz o que existe sobre gênero nos documentos curriculares oficiais e problematizar o que encontrarmos.

Entendendo as raízes de nossa sociedade e sistema educacional, inicio a discussão e análise dos documentos curriculares oficiais que regem a nossa educação brasileira atual, com foco para aqueles que influenciam diretamente o livro didático de Geografia.

Para que os livros didáticos sejam aprovados e distribuídos nacionalmente, estes precisam estar condizentes com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que deve se alinhar com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portando este artigo tem como propósito entender e refletir criticamente estes três documentos.

Documentos curriculares

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

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

A LDB teve sua elaboração entre os anos de 1986 e 1996, culminando na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, esta:

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

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

Desde a aprovação da LDB, ao decorrer dos anos e de diferentes governos testemunhamos algumas alterações no que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo uma delas a adição de temas relacionados a mulher.

> Art. 26. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (BRASIL. Lei nº 14.164, 2021)

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

Outra questão que vale destacar é quando comparamos as questões de gênero, presentes na LDB, com outras discussões de caráter social e de luta contra a desigualdade de minorias sociais, questões étnico-raciais, indígenas, de pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva e diversidade religiosa estão presentes por maior tempo e/ou em maior quantidade. Trago na Tabela 1 o número de vezes que as palavras-chave relacionadas a estas questões aparecem.

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

Palavra-chave	Nº de vezes
Mulher	1
Gênero/sexo/feminino	0
Negro/a/s	8
Racial	1
Étnico/etnias	4
Indígena/s	15
Surdo	29
Religião/religiosa/o	11

Fonte: Própria autora (2022).

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

Quando nos deparamos com questões como esta é importante nos perguntamos o porquê destes resultados, o movimento feminista não é um movimento recente, é um movimento já estruturado, que vem sendo travado a séculos, mas que continua sendo fortemente repreendido e silenciado em toda e qualquer oportunidade. Penso que enquanto o movimento étnico-racial, de indígenas, de expressão religiosa etc. existe ainda a presença de um homem, estes movimentos podem tender, assim, a ter ainda o espaço e poder carregados pelos homens em suas respectivas pautas, ao mesmo tempo que o movimento de mulheres, onde só "beneficiam mulheres", continua sendo constantemente oprimido e desaparecido.

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

Beauvoir (1970) contribui para a explicação destas diferenças com a teoria do "Um e do Outro", nossa luta de mulheres ainda perpassa por questões de classe, de raça, religião antes de perpassar pelo gênero.

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

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

Entendendo um pouco do contexto da LDB, seguiremos a discussão com a Base Nacional Curricular Comum, captando o processo de construção, sua estrutura e encaminhamentos no que se diz a respeito à discussão de gênero. Segundo o documento:

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

A estrutura da BNCC se dá na divisão entre três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o desenvolvimento deste trabalho focaremos no Ensino Fundamental, especificamente os Anos Finais na área de conhecimento de Geografia, abordaremos o documento como todo, para fins de entendimento, mas com o objetivo principal de compreender a Geografia.

Pretendo trazer um pouco das discussões em torno da formação deste documento e do contexto em que foi elaborado. Destacando-se que, como aponta Girotto (2017), o currículo não deve ser visto como apenas um instrumento de organização e razão de panejamento, é campo de disputas e lutas de concepções políticas, filosóficas, éticas, estéticas etc., em que a discussão sobre os objetivos e fundamentos da sua construção se faz essencial, na qual com a ausência destas ideias, o currículo se tornaria vazio, reproduzindo conflitos e ideologias. Arroyo (2011) discute que o currículo é um espaço de disputas, aponta que:

> As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas […] difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quanto está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos (ARROYO, 2011, p. 17).

Segundo Girotto (2017), um dos primeiros itens que deve ser problematizado quanto a BNCC é:

> necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em prática no Brasil na atualidade. Está lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares. (GIROTTO, 2017, p. 246)

Conseguimos a partir destas exposições, compreender brevemente os componentes por trás da construção da BNCC, assim como os componentes curriculares em seu corpo textual no que se refere a Geografia e também observamos alguns olhares críticos a respeito de como esse documento foi constituído e quais interesses estes podem representar.

Quando direcionamos nosso olhar para a BNCC, podemos notar que a presença da discussão de gênero teve altos e baixos durantes as 4 versões nas quais o documento foi elaborado. Trarei o mesmo sistema de busca por palavras-chave versus a quantidade de vezes que estas aparecem (Tabela 2), a palavra gênero é majoritariamente usada para se referir aos gêneros textuais, portando, esta não fez parte do levantamento.

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

BNCC	Sexo	Feminino/feminista	Mulher	Total
1ª Versão	2	4	8	14
2ª Versão	0	2	6	8
3ª Versão	1	0	1	2
Versão final	3	1	4	8

Fonte: Própria autora (2022)

Nota-se uma supressão na quantidade de menções ao gênero entre a primeira a e última versão da BNCC, o que pode ser lido como uma pressão para que assuntos de gênero sejam suprimidos e/ou incorporados ao documento de maneira genérica, por termos como, “diversidade”, “diferença”, “desigualdades” e “direitos humanos”, por mais que seja importante discutir questões como diversidade, diferença e direitos humanos, isto também causa que questões de gênero possam ser esquecidas e não aprofundadas, se não pertencer a interesses específicos de professoras/es e escolas. Como Silva (2000) argumenta, é necessário que se desenvolva uma explicação de como as identidades e as diferenças se produzem, apenas reconhecer a diferença não traduz em questionar os instrumentos que marcam os corpos e seu lugar no mundo.

Santos e Silva (2021) colocam que:

> [...] o documento desvia de um aprofundamento que permita compreender quais são os mecanismos de diferenciação, os sujeitos que o compõem e seus impactos na formação das identidades, assim como os processos que fazem emergir as desigualdades e a luta por direitos humanos (SANTOS; SILVA, 2021, p. 64).

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

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

> A proposta tinha ampla abrangência que envolvia tópicos tais como a análise dos livros didáticos quanto ao conteúdo discriminatório acerca da mulher, do negro e do índio; a inclusão na formação docente de discussões relacionadas aos temas transversais e às questões de gênero e etnia e a coleta de dados para formulação de políticas tanto na educação básica como no ensino superior. Por meio das muitas alterações realizadas, o conjunto de propostas presentes no antigo PNE se reduziu a apenas uma estratégia no PNE atual, a saber: "garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade". (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017, p.108)

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

Quadro 1 – Palavra-chave 'sexo'

Para a palavra sexo:
- (O pacto interfederativo e a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade) O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, **sexo** e condição socioeconômica de suas famílias [...] o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.
- (Habilidade de Educação Física- EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, **sexo** etc.) para a manutenção da saúde do organismo.
- (Habilidade de Geografia- EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, **sexo** e idade nas regiões brasileiras.

Quadro 2 – Palavra-chave feminino/feminista

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

Quadro 3 – Palavra-chave mulher

Para a palavra mulher/es:
- (Apresentação da área de conhecimento de Educação Física) Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por **mulheres**.
- (Habilidade de História - EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, **mulheres**, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
- (Objeto de conhecimento de História - 6º ANO – Objeto de conhecimento) O papel da **mulher** na Grécia e em Roma, e no período medieval
- (Habilidade de História - EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das **mulheres** no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Estas são as 8 vezes que qualquer menção a questões de gênero é feita, estando 4 vezes relacionada a História, 2 a Educação Física, 1 a Geografia e 1 em um contexto geral do documento. No aspecto geral do documento, expõe-se as desigualdades que

tivemos ao longo da nossa história brasileira, de grupos de raças, sexos e condições econômicas. Esse apontamento não é carregado com a sugestão de solução ou diretrizes a serem seguidas, se põe que estas diferenças devem ser consideradas para que haja a sua superação.

Entendendo isto, se espera que ao decorrer do documento o assunto seja abordado novamente para maior/melhor discussão em torno de encaminhamentos para se trabalhar conteúdos e currículos relacionados a questões de gênero. Porém não acredito que seja o que encontramos. A menção a mulher só ocorre mais 7 vezes, sendo elas apenas em 3 outros conteúdos do Ensino Fundamental.

A História é a única área de conhecimento que traz em algum ponto a mulher como um objeto de estudo e tendo protagonismo de ações, entendendo a sua história social e vendo-a como um indivíduo de própria relevância, que por suas lentes, fatos e ações mobiliza histórias e perspectivas de estudo. Enquanto o resto do documento assume que as mulheres aparecem, sem protagonismo, nos campos de estudo, visto que quando assumimos homogeneidade estamos pensando naqueles que fazem parte do poder hegemônico vigente, no caso o homem, branco, cristão.

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

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

O PNLD pode ser considerado um dos maiores programas de avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos do mundo, apenas no ano de 2020[12] contou com 32.010.093 de alunas/os beneficiadas/os, com 172.571.931 total de exemplares, totalizando R$ 1.390.201.035,55 gastos. Podemos a partir desta expressividade numérica notar a importância que este programa exerce sobre estudantes e escolas públicas

[12] FNDE. **Programas do livro didático**. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos. Acesso em: 09 jun. 2022.

brasileiras, que têm no livro didático, ainda nos dias de hoje, uma importante ferramenta para estudantes e professoras/es.

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

> O complexo processo de avaliação tem como finalidade analisar o conteúdo dos livros, verificando as ocorrências de erros conceituais e / ou informações incorretas; o respeito a um conjunto de legislações; a coerência teórica - metodológica, além de observar veiculação de estereótipos ou preconceitos. Esta avaliação criteriosa prima pela qualidade das obras didáticas que serão acessadas por estudantes e professores da Educação Básica. Assim sendo, se, por um lado, o PNLD constitui - se como um importante instrumento de avaliação das coleções didáticas, por outro, pode ser compreendido como um relevante espaço de possibilidades e questionamentos, tanto do processo quanto do próprio conteúdo dos livros didáticos (CORRÊA; MEIRELES, 2018, p. 86).

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

Primeiramente, o PNLD coloca como sendo critérios fundamentais para avaliação das obras disciplinares que estas possuam consistência e coerência entre os conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades presentes na BNCC e que contemplem todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC, sendo o não cumprimento destes critérios motivo de exclusão das obras. Reafirmando-se assim, a influência que a BNCC tem sobre a educação pública e livros didáticos.

O edital de 2020, traz algumas questões relacionadas a diversidade como critério de avaliação. Colocando que "a seleção de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos [...] deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc." contribui ainda com:

> Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações. (BRASIL, 2020, p. 50)

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

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

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

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

Visto que a BNCC é um dos principais documentos curriculares e que o PNLD segue suas diretrizes, e sabendo que a área de conhecimento da Geografia aborda questões de gênero apenas uma única vez e indiretamente, apontarei as habilidades dentro da BNCC (Anexo 1) que possibilitam abordar o gênero como um dos componentes essenciais para a compreensão dos tópicos e que possuem abertura quanto a linguística e a interpretação geográfica.

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

As unidades temáticas que notamos com maior facilidade a necessidade de inclusão da mulher como um de seus componentes principais são: o sujeito e seu lugar no mundo, mundo do trabalho, conexões e escalas. Para refletir sobre "O sujeito e seu lugar no mundo" é preciso compreender as singularidades de cada indivíduo, entender que grupos diferentes experienciam seus lugares no mundo completamente diferente, testemunhando distintas realidades, tornando o estudo geográfico, complexo e diverso.

A Geografia não pode assumir que o lugar, o espaço e as interações são homogêneas, pois ao fazer isso se entende apenas parte da realidade, invisibilizando qualquer outra relação que não faça parte da homogeneidade em poder. A BNCC coloca como objetivo para esta unidade temática:

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

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

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

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

Em anexo estão algumas sugestões de Habilidades e Objetos de conhecimento que podem ser lidos como importantes à discussão de gênero, para que haja uma completa interpretação da realidade e que possuem abertura para educadoras/es explorarem questões de gênero, mantendo-se coerente com os currículos oficiais. É importante destacar que questões de gênero não são os únicos componentes a serem considerado para uma completa interpretação da realidade, apenas o que estamos focando no decorrer deste texto.

Considerações finais

A BNCC tende a não adereçar diretamente questões de gênero, usa-se de termos genéricos para tratar de diferenças sociais, colocando-as em uma mesma categoria de discussão, frequentemente encontramos termos como ‘desigualdade’, ‘diversidade’ e ‘diferença’. Contanto:

> uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. (SILVA, 2000, p. 98)

Notamos ao discorrer das reflexões sobre os documentos curriculares oficiais, que questões de gênero não estão sendo completamente ignoradas, mas também não estão próximas de atingir o seu ideal. A generalização de diferenças dificulta que professoras/es e profissionais da educação consigam em meio sua rotina, identificar e atuar nas questões especificas de desigualdade e diversidade. Como Cardoso e Melo (2021) apresentam:

> Apesar de todas as sugestões e orientações nesses editais, a avultada vigilância sobre tais temáticas torna-se inexpressiva, uma vez que não basta eliminar preconceitos e estereótipos, mas, sobretudo, introduzir conteúdos negligenciados nas coleções e obras, extrapolando o silenciamento didático que existe em relação a gênero, diversidade e minorias sexuais, questões étnico-raciais, de classe entre outros, e transgredir a noção hegemônica e centralizadora que se tem sobre isso. (CARDOSO; MELO, 2021, p. 77)

Percebemos que ainda precisamos percorrer um caminhando árduo para uma educação mais igualitária, crítica e de qualidade. Para alcançarmos esta educação ideária não basta apenas seguir as diretrizes educacionais sem questionamento e reflexão. Entender quais são as diretivas oficiais para que possamos desenvolver autonomia quanto as interpretações dos encaminhamentos curriculares é de extrema importância para que consigamos desafiar as ordens dos padrões hegemônicos vigentes.

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

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo.** 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação da seção em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2004, v.30, n.3, p.471-473.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático** (PNLD). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld. Acesso em: 14 nov. 2021.

BOLLMANN, M. e AGUIAR, L. LDB: projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

CARDOSO, L. e MELO, R. Construção do critério gênero no programa nacional do livro didático (2006-2020). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 63-83, jan./mar. 2021.

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

DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. **Violência contra as mulheres em dado**. Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/. Acesso em: 9 set. 2021.

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

FOLTER, R. 2021. Igualdade salarial entre homens e mulheres. **Politize**, 2021 Disponível em: https://www.politize.com.br/igualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres/. Acesso em: 15 mai. 2022.

FONSECA, T. Livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: **Anais** do Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. Anais [...]. São Paulo: Humanitas. 1999. p. 203-212.

GIROTTO, E. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **GeoUERJ**, v. 0, n. 30, p. 419–439, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781. Acesso em: 9 dez. 2020.

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

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

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

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

MARTÍNEZ, A. S.; MOYA, J. R.; MUNOZ, M. **Mujeres, Espacto y Sociedad** - Hacia una Geografía del Género. Madrid: Síntesis, 1995.

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

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

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

MULHER360. **MM360 explica os termos *gaslighting, mansplaining, manterrupting* e *bropriating***. [S. l.], 18 nov. 2016.

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

REYNOLDS, M. Machine learning reveals lack of female screen time in top films. **Newscientist**. Disponível em: https://www.newscientist.com/article/2123926-machine-learning-reveals-lack-of-female-screen-time-in-top-films/#ixzz76BcjjUTZ. Acesso em: 9 set. 2021.

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

SILVA, J. M. **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, S. M. V. da. Geografia e Gênero/Geografia Feminista - O que é isso? **Boletim Gaúcho de Geografia**, 1998.

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

Recebido em 8 de outubro de 2022.

Aceito para publicação em 22 de agosto de 2023.

Anexo 1

O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	**(EF08GE01)** Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	**(EF08GE02)** Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. **(EF08GE03)** Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). **(EF08GE04)** Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	**(EF08GE13)** Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África. **(EF08GE14)** Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	**(EF08GE15)** Analisar a importância dos principais recursos hídricos da America Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. **(EF08GE16)** Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. **(EF08GE17)** Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.