

**A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD
CAMPO E SUAS POSSIBILIDADES**

**THE REPRESENTATION OF WOMEN
IN THE TEXTBOOKS OF PNLD
CAMPO AND ITS POSSIBILITIES**

**LA REPRESENTACIÓN DE LAS
MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO
DEL PNLD CAMPO Y SUS
POSIBILIDADES**

Resumo: No Brasil, os livros didáticos são os principais artefatos utilizados pelos professores da rede pública no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo substancialmente na constituição de sujeitos de determinados tipos. Com base nessa constatação, percebemos a necessidade de problematizar como esses materiais representam homens e mulheres em seus enunciados e ilustrações. Para isso, escolhemos como objeto de pesquisa a coleção de livros didáticos *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*, do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) Campo, utilizando como método de análise ferramentas arqueogenealógicas. Como resultado, percebemos que as mulheres ainda têm menos espaços de representação do que os homens nos livros didáticos e que muitas vezes os papéis reforçam estereótipos de gênero, de raça e de classe. Porém, acreditamos na força desses artefatos como rizomas que podem produzir efeitos outros nos corpos que os utilizam, desde que outras histórias sejam contadas, outras imagens sejam veiculadas. Ao final, sugerimos que histórias de mulheres brasileiras que se destacam sócio-cultural-artisticamente sejam adicionadas às coleções de livros didáticos do PNLD e encontrem igualdade de oportunidade para demonstrar seus feitos.

Palavras-chave: Livro didático. PNLD. Representação das mulheres.

Recebido em: 20/04/2022

Aceito em: 21/05/2022

Publicação em: 25/05/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.62817

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Maria Luíza Lucas dos Santos,

Mestra em Educação

Servidora pública do Instituto Federal do Maranhão, Brasil.

E-mail: marialuiza1992s@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5770-7646>

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.

E-mail: maritzacmaldonado@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6574-4463>

Odimar João Peripolli

Doutor em Educação

Professor aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.

E-mail: ojperipolli@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0596-6213>

Como citar este artigo:

SANTOS, M. L. L.; MALDONADO, M. M. C.; PERIPOLLI, O. J. A representação das mulheres nos livros didáticos do PNLD Campo e suas possibilidades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2022. ISSN 1983-1579 DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62817>.

Abstract: In Brazil, textbooks are the main artifacts used by public school teachers in the teaching and learning process, contributing substantially to the constitution of subjects of certain types. Based on this fact, we noticed the need to problematize how these materials represent men and women in their statements and illustrations. For this, we have chosen the collection of textbooks *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*, from the National Program for Textbooks and Didactic Material (PNLD) Campo, as our research object, using archaeo-genealogical tools as a method of analysis. As a result, we have realized that women still have fewer spaces of representation than men in textbooks, and that roles often reinforce gender, race and class stereotypes. However, we believe in the strength of these artifacts as rhizomes that can produce other effects on the bodies that use them, as long as other stories are told, other images are conveyed. Finally, we suggest that stories of Brazilian women who have stood out socio-culturally and artistically be added to the PNLD textbook collections and get equal opportunity to demonstrate their achievements.

Keywords: Textbooks. PNLD. Representation of women.

Resumen: En Brasil, los libros didácticos son los principales artefactos utilizados por los profesores de escuelas públicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo sustancialmente para la constitución de sujetos de determinados tipos. Con base en esta constatación, percibimos la necesidad de problematizar de qué manera estos materiales representan a hombres y mujeres en sus enunciados e ilustraciones. Para ello, elegimos como objeto de investigación la colección de libros didácticos *Novo Girassol: saberes e práticas do campo*, del Programa Nacional del Libro Didáctico y del Material Didáctico (PNLD) Campo, utilizando herramientas arqueo-genealógicas como método de análisis. Como resultado, nos dimos cuenta de que las mujeres tienen aún menos espacios de representación que los hombres en los libros didácticos, y que los roles muchas veces refuerzan los estereotipos de género, raza y clase. Sin embargo, creemos en la fuerza de estos artefactos, como los rizomas, que pueden producir otros efectos en los cuerpos que los utilizan, siempre que se cuenten otras historias, se transmitan otras imágenes. Al final, sugerimos que las historias de mujeres brasileñas que se destacan sociocultural y artísticamente, se agreguen a las colecciones de libros didácticos del PNLD y encuentren igualdad de oportunidad para demostrar sus logros.

Palabras-clave: Libro didáctico. PNLD. Representación de las mujeres.

1 INTRODUÇÃO

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

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

Como o livro didático acompanha a criança durante a sua vida escolar, ele contribui para a constituição de sujeitos de determinados tipos. Consequentemente, torna-se importante pensar sobre como esse material representa homens e mulheres em seus enunciados e ilustrações e perceber possíveis estereótipos de gênero, classe e raça ali veiculados.

Neste artigo, temos como objeto de pesquisa a coleção de livros didáticos *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*, da editora FTD. Os 11 livros da coleção, que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, foram os últimos materiais distribuídos pelo extinto Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) Campo à escola do campo do Limoeiro, localizada no município de Cáceres, Mato Grosso.

A questão desta pesquisa é a seguinte: como as mulheres são representadas nos livros didáticos da coleção *Novo Girassol*? Outras problematizações apresentadas são: o que essas mulheres fazem? Quantas são? Qual a sua importância? Em quais raças elas são representadas? Com estes

desdobramentos, pretende-se colaborar para um entendimento mais aprofundado da questão de pesquisa.

Para pensar acerca desses questionamentos, recorreremos a pesquisas bibliográficas e documentais, buscando, como afirma Leal (2011), metodologias de pesquisa técnico-científica que tecem uma investigação mais poética, móvel e flexível, mas não por isso, menos rigorosa e consistente. Trata-se, pois, de propor diferentes possibilidades de ler, dizer e escutar, de selecionar aquilo que é significativo para a produção de novos dizeres. Daí a necessidade de traçar caminhos investigativos no interior de uma linguagem que vá além de um conhecimento estritamente técnico e linear.

Como forma de entender a representação das mulheres nos artefatos citados anteriormente, como ferramenta, utilizamos inspirações de análises realizadas pelo filósofo francês Michel Foucault (2018). Referimo-nos à arqueologia dos saberes e à genealogia dos poderes. As análises arqueogenealógicas desenvolvidas por Foucault pressupõem que os sujeitos são constituídos pela linguagem. Nesse sentido, os discursos, após um processo de organização, seleção e controle, passam a produzir “verdades” que constituem sujeitos. Essas ditas “verdades” são traduzidas nas políticas públicas que regulamentam a Educação e que movimentam discursos presentes nas imagens e narrativas nos livros didáticos.

Assim, realizando uma análise arqueogenealógica desse material, mediante “procedimentos de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados” (VEIGA-NETO, 2007, p. 45), poderemos encontrar as relações de saber e poder que levaram à eleição de determinadas imagens e narrativas para compor os livros didáticos do campo. Trata-se de uma análise que busca compreender “como” (a partir da arqueologia) e “por que” (a partir da genealogia) foram constituídos certos discursos sobre a mulher no Brasil, perpassando brevemente, para isso, a história das mulheres e questões relacionadas com feminismo, gênero e identidade.

Posteriormente, trabalhamos com o conceito de representação proposto por Hall (2016), como uma ferramenta que auxilia na análise das imagens e textos de mulheres presentes nos livros didáticos em análise.

Em seguida, percorremos a história dos livros didáticos no Brasil, com foco na constituição do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) Campo, e descrevemos as obras da coleção *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*.

Depois, apresentamos os dados quantitativos e qualitativos obtidos após as análises e problematizamos como essas representações reverberam no ambiente escolar e na vida de professores, professoras, alunos e alunas que utilizam os materiais.

Por fim, na última parte, apresentamos as considerações finais, momento em que escrevemos nossas inquietações, buscando compreender como os autores e autoras escolhidos ajudaram-nos na construção de uma análise das representações das mulheres nos livros didáticos.

2 HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL

Durante o período colonial, o Brasil tinha uma economia baseada nos grandes latifúndios e na utilização de mão de obra escrava, fatores que contribuíram para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal e machista, caracterizada pela autoridade superior dos donos de propriedades em relação a mulheres, escravos e indígenas. O estilo medieval e europeu de cultura transmitido pelos jesuítas correspondia às exigências da sociedade que nascia, concebida por uma minoria dominante, quase exclusivamente de homens brancos, que acreditava e defendia ser desnecessária a existência de pessoas letradas na colônia – antes, melhor que houvesse uma massa iletrada e submissa. Apenas uma educação humanística, voltada para o espiritual, foi inserida à época (RIBEIRO, 1993).

Segundo Saffioti (2013), a atuação dos jesuítas sobre a mulher foi negativa, por não lhe oferecer nenhum instrumento de libertação. Ao contrário, ensinavam-na a submeter-se à Igreja e ao marido, o que a tornava, de modo geral, um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural, sob a filosofia da negação dos prazeres terrenos em benefício do bem-estar na vida *post-mortem*.

Nesse período, a mulher era considerada um ser inferior, fazendo parte do *imbecilitus sexus*, ou

sexo imbecil, uma característica atribuída a mulheres, crianças e doentes mentais. A autora afirma que era muito comum a utilização de versinhos, tanto pelos portugueses quanto pelos brasileiros, que diziam coisas como: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”.

O discurso sobre a mulher perante a sociedade muitas vezes foi constituído de forma desigual, com fatores negativos pendendo mais sobre o feminino do que sobre o masculino. Foucault afirma que:

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

Naquele contexto, era necessário que possibilidades outras desencadeassem mudanças reais na vida das mulheres brasileiras. Uma dessas mudanças foi a Reforma Pombalina, realizada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777), que trouxe um pequeno avanço em relação à educação das mulheres, ao menos formalmente, ao permitir que a metodologia eclesiástica dos jesuítas fosse substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. A reforma educacional diminuiu o domínio da Igreja sobre a educação, abrindo espaço para novas formas de pensar. Por outro lado, a expulsão dos jesuítas do país fez com que a educação brasileira entrasse em colapso, visto que a falta de professoras e professores qualificados impossibilitou que as aulas régias fossem ofertadas com qualidade para a população em geral e até mesmo às camadas das elites.

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

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

Porém, o projeto apresentado via com diferença os cidadãos. Enquanto aos meninos era assegurada a construção de escolas públicas em todas as cidades e vilas mais populosas, para as meninas, seriam criadas escolas apenas em locais que o presidente do conselho achasse necessário. Além disso, era negado às alunas o mesmo conteúdo dedicado aos alunos do sexo masculino.

Mesmo havendo legislação sobre o ensino escolar, a educação continuava excluindo uma grande parcela da população nesse período, já que os brancos pobres, os indígenas, os negros livres, as pessoas escravizadas e a população mestiça estavam ainda afastados da escola. Brancos pobres raramente podiam frequentá-la, devido à falta de recursos para sustentar a mobilidade exigida pelo sistema de aulas avulsas ou para o pagamento dos professores quando o Estado não o fazia (SANTOS *et al.*, 2013).

Com a virada para o século XX, a luta das mulheres começa a avançar de uma maneira muito intensa. Isso decorreu, principalmente, da presença cada vez maior de mulheres nos espaços públicos, denunciando a hegemonia masculina e contestando os papéis tradicionais de homens e de mulheres impostos pela sociedade – momento que ficou conhecido como a “primeira onda” do feminismo.

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

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

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

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

Como resultado, começam a surgir estudos que questionam as representações das mulheres nos mais variados artefatos, como, por exemplo, nos livros didáticos. Nesse sentido, por compreendermos a categoria mulher como um conceito vinculado a uma construção social e cultural, buscamos, na presente pesquisa, analisar as pessoas sociabilizadas como mulheres nos livros didáticos do campo.

3 REPRESENTAÇÃO

Segundo Stuart Hall (2016), o conceito de representação passou a ocupar um novo e importante lugar no estudo da cultura. Representação, para o autor, é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma cultura. Representar envolve, assim, o uso da linguagem, de signos e de imagens, que significam ou representam objetos. A representação é vista como ambivalente e funciona para a criação de imagens positivas e/ou negativas de algo ou alguém. Hall (2016) afirma que o conceito de representação está relacionado à concepção do estereótipo, que naturaliza e fixa as diferenças por meio do “olhar”, além de ser um processo que reduz pessoas a traços ou características.

Quando várias pesquisadoras procuraram tornar visíveis as mulheres e começaram a trabalhar para entender melhor como estas eram representadas nos mais diversos artefatos, se depararam com uma “identidade da mulher”. As estudiosas notaram que a identidade feminina era marcada pela diferença entre comportamentos tidos como próprios de mulheres e comportamentos considerados próprios de homens (LOURO, 1997).

Como Hall (2014, p. 464) enfatiza, a diferença “é necessária na produção de significados, para a criação do sentido subjetivo de si mesmo e, ao mesmo tempo, é uma ameaça, um lugar perigoso, de sentimentos negativos, de hostilidade e agressividade para com o Outro”.

No contexto de uma sociedade ocidental, machista e patriarcal, a identidade do ser mulher no nosso país foi construída com uma norma e um padrão a partir do ponto de vista do modelo masculino, dessa forma colocando o “outro” – ou seja, a mulher – à margem. As diferenças, nesse sentido, foram constituídas em uma relação de poder que favorece o homem como superior à mulher.

Françoso (2017) aponta que

[...] é necessário compreender como as diferenças são construídas histórica e socialmente para a afirmação da supremacia de alguns grupos humanos em detrimento de outros. Os valores negativos atribuídos às diferenças precisam ser transpostos, transgredidos. As diferenças precisam ser reconhecidas como outras possibilidades humanas de viver, de sentir, de ser. Desta forma, a sociedade é reconhecida em seu caráter múltiplo, plural e diverso. As pessoas não são iguais, nem desiguais. São seres singulares, coexistentes em sua diversidade (FRANÇOSO, 2017, p. 49).

Variados estudos, resultantes da militância feminista, que problematizaram a exclusão e a hierarquização do homem acima da mulher passaram a repensar a questão da diferença, vendo-a não como um aspecto negativo que diminui o outro, mas como características biológicas ou sociais. Isso levou ao questionamento da identidade do “ser mulher” e estimulou o que foi chamado de “crise de identidade”, definida por Hall (2015) como parte de uma ampla mudança que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Para Hall (2016), a representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Porém, o autor adverte que não existe um significado fixo para uma representação. Então, afirma Hall (2016), em vez de buscarmos um significado “certo” ou “errado”, a pergunta que precisamos fazer é: qual dos muitos significados uma imagem ou texto deseja privilegiar? Essa questão requer uma análise arqueogenealógica, na medida em que busca pistas de relações de saber e poder que incluem determinados discursos/imagens e excluem outros.

Nessa perspectiva, Louro (1997) diz que não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas como as representações produzem sentidos e quais seus efeitos sobre os sujeitos. Com base nesses pressupostos, buscaremos analisar a representação das mulheres nos livros didáticos do campo, a partir da arqueogenealogia.

4 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Em nosso país, a questão do livro didático é vista com destaque, e há um programa federal exclusivo para a temática, o chamado Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD). De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (2019):

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2019, p.1).

Atualmente, o PNLD é tido como um dos maiores programas de distribuição gratuita de livros didáticos do mundo. Considerado importante na Educação Básica brasileira, distribui os principais livros com os quais os estudantes de escolas públicas têm contato ao longo de sua jornada acadêmica.

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

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

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

Como resultado, afirma Munakata (2012), as editoras buscam adequar-se às exigências governamentais e às determinações específicas de cada edital do PNLD, além de considerarem as idiosincrasias dos avaliadores, para conseguir que seus produtos sejam comprados e distribuídos nas escolas. Assim, os livros acabam tendo que se conformar ao currículo vigente adotado pelos órgãos educacionais. É importante lembrar que o currículo funciona como um artefato que constitui sujeitos e práticas, podendo contribuir para reforçar diferenças e marcando aquilo que é visto como dentro da ordem ou aquilo que lhe escapa (VEIGA-NETO, 2014). O livro didático, portanto, funciona como uma extensão do currículo na constituição dos sujeitos escolares.

A distribuição dos livros, afirma o site do MEC (2019), é feita segundo contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Os livros chegam às escolas da zona urbana entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Já nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem providenciar a entrega dos livros.

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

No contexto de abertura para o atendimento de estudantes, professores e professoras com demandas específicas, foi instituído, em 2013, a partir de luta dos movimentos sociais, o PNLD Campo, com o objetivo de atender às demandas pedagógicas das populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos.

4.1 O PNLD Campo

O PNLD Campo surgiu com o objetivo de distribuir obras didáticas consumíveis para atendimento das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental situadas em áreas rurais ou que mantivessem turmas anexas nessas áreas. As escolas podiam estar organizadas sob a forma multisseriada, seriada ou por segmento de aprendizagem, devendo estar integradas às redes de ensino estaduais, municipais ou do Distrito Federal e ser participantes do PNLD (BRASIL, 2014).

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

A institucionalização do PNL D Campo representou o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade que contemplassem as perspectivas dos projetos político-pedagógicos daquelas escolas, ampliando o acesso a livros didáticos voltados a práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas. O MEC (2014) declarou que os livros didáticos do PNL D Campo visavam a atender os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia.

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

Peripolli (2017) afirma que algumas autoridades insistem, ainda hoje, que a educação do campo deve ser pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado. A proposta da escola no/do campo, no entanto, é um contraponto, buscando formar para a cidadania: formar cidadãos porque portadores de direitos.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº36/01, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, este deve ser entendido como algo mais do que um perímetro não urbano, ou seja, como um conjunto de possibilidades. Nesse contexto de existência social, destacam-se as questões presentes nas mais diversas identidades do campo, sejam elas relativas a gênero, raça, etnia, religião ou geração, pois o campo não é um local à parte, onde não existe diferença, mas sim, um local onde a identidade comum tem relação direta com a luta pela terra.

O PNL D Campo pressupõe que os materiais e metodologias utilizados na educação do campo podem e devem ser múltiplos e diversificados. O intuito é contribuir para uma prática pedagógica autônoma dos educadores, fornecendo subsídios para seu aprimoramento e para a definição de concepções pedagógicas adequadas ao projeto político-pedagógico da escola.

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

O PNL D Campo distribuiu livros de 2013 a 2018, mas foi encerrado abruptamente em fevereiro de 2018 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Informe nº 07/2018. Essa ação vai de encontro à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao não garantir o atendimento diferenciado que os povos do campo demandam pelas suas especificidades. Nesse sentido, em seu artigo 28, a LDB prega que a oferta de educação básica para as populações do campo deve promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural; além disso, em seu inciso I, garante conteúdos curriculares e metodologias apropriados para as necessidades de alunos e alunas da zona rural.

Percebe-se, assim, que as conquistas dos movimentos sociais camponeses estão sofrendo um grave retrocesso. Porém, as manifestações e lutas desses movimentos ainda resistem, em busca de reverter esse quadro.

As últimas coleções a serem ofertadas pelo PNL D Campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o triênio de 2016 a 2018, foram: *Coleção Campo Aberto* e *Coleção Novo Girassol*, sendo esta objeto desta pesquisa. A coleção, que é seriada, multidisciplinar e organizada por área do

conhecimento, é composta por 11 livros, sendo eles:

- a) Volume 1: 1º ano, com os componentes “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”, com 181 páginas.
- b) Volume 2: 2º ano, com os componentes “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”, com 202 páginas.
- c) Volume 3: 2º ano, com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”, com 192 páginas.
- d) Volume 4: 3º ano, com os componentes “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”, com 192 páginas.
- e) Volume 5: 3º ano, com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”, com 192 páginas.
- f) Volume 6: 4º ano, com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”, com 192 páginas.
- g) Volume 7: 4º ano, com os componentes “Matemática e Ciências”, com 192 páginas.
- h) Volume 8: 5º ano, com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”, com 192 páginas.
- i) Volume 9: 5º ano, com os componentes “Matemática e Ciências”, com 192 páginas.
- j) Volume 10: 1º, 2º e 3º anos, com o componente curricular “Arte”, com 223 páginas.
- k) Volume 11: 4º e 5º ano, com o componente curricular “Arte”, com 160 páginas.

Figura 1 – Alguns livros da coleção Novo Girassol - Saberes e fazeres do campo



Fonte: Guia PNLD Campo 2016.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para apresentação dos dados, procuramos seguir os seguintes critérios de seleção de imagens e textos:

- a) As imagens de cada volume foram analisadas separadamente, e ao final foi feito um quadro com os dados gerais sobre elas.
- b) Foram elaborados quadros separados, demonstrando a quantidade de vezes que homens e mulheres aparecem representados, para que fosse possível uma comparação entre os dois.
- c) Não foram contabilizadas as imagens de pessoas cujo gênero não pôde ser identificado.
- d) Foram elaborados quadros demonstrando a quantidade de vezes em que mulheres brancas, mulheres pretas ou pardas, mulheres indígenas e mulheres amarelas são representadas em imagens no livro, tendo por base a classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação à raça ou cor.

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

Após a análise, obedecendo aos critérios anteriores, conseguimos levantar algumas discussões. A primeira informação levantada foi a respeito da quantidade de imagens de homens e mulheres na *Coleção Novo Girassol*. Depois da tabulação dos dados, percebeu-se que 61% das imagens eram de homens e que apenas 39% eram de mulheres, demonstrando a baixa representação feminina nesses artefatos.

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

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

Em seguida, analisamos como homens e mulheres eram representados nas fotografias, pinturas e textos destinados a pessoas marcadas como famosas ou importantes. Após análise, percebeu-se que a grande maioria das imagens, pinturas e/ou textos era de homens, colocando-se as contribuições masculinas em maior evidência do que as das mulheres.

De acordo com Pereira e Carmo (2015), as mulheres, durante vários anos, foram preteridas da historiografia oficial, sendo isso o reflexo de uma História contada nos moldes do androcentrismo. Dessa forma, as mulheres eram representadas como sujeitos históricos marginais.

Assim, pode-se dizer que o fato de as mulheres aparecerem apenas 13% das vezes como pessoas famosas ou importantes e apenas 12% tendo sua imagem ou pintura relacionada a textos com fatos importantes permite inferir que existe um apagamento sistemático da contribuição feminina na sociedade. Dauphin *et al.* (2000) salientam a importância de nomear, identificar e quantificar a presença das mulheres nos lugares, nas instâncias, nos papéis que lhes são próprios, com o intuito de iluminar as categorias do masculino e do feminino, escondidas sob um neutralismo sexual, que só beneficia o mundo masculino.

Seguindo a análise dos dados, decidimos por quantificar quantos autores, homens e mulheres, os livros didáticos sugeriam como leitura complementar nos quadros “Dicas de Leitura” e quantos autores e autoras de textos literários, científicos ou informativos estavam presentes na coleção. Após a organização das informações, notou-se que as autoras tinham menor visibilidade que os autores. Enquanto 42% das obras de mulheres são sugeridas para leitura – sendo elas as autoras principais ou não –, os homens continuam sendo os mais apontados, com 58% das indicações. Esses dados também se refletem quando analisamos os autores e autoras de textos literários, científicos ou informativos, notando-se que apenas 35% dos textos são de mulheres.

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

Segundo Kergoat (2009), no *Dicionário Crítico do Feminismo*, a divisão sexual do trabalho é a

forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo. Essa divisão, conforme a autora, tem dois princípios organizadores: o da separação, em que existem “trabalhos de homens” e “trabalhos de mulheres”, e o da hierarquização, em que o trabalho de um homem “vale” mais do que o de uma mulher. Assim, mesmo quando o nível profissional do trabalho de mulheres e homens é o mesmo, elas recebem menor remuneração e são hierarquizadas abaixo deles.

Os dados levantados refletem essa hierarquia desigual, que prejudica as mulheres. Mesmo com inúmeras autoras competentes e adequadas para inserção no quadro “Dicas de leitura” dos livros didáticos e/ou produtoras de conteúdo, há uma evidente predileção por autores homens. A desvalorização da mão de obra feminina contribui, nesse sentido, para a continuidade da violência contra a mulher, seja ela simbólica ou física. Como resultado, “a discriminação e a violência contra o gênero feminino associam-se a representações distorcidas da mulher” (MESQUITA FILHO, EUFRÁSIO e BATISTA, 2011, p. 554), levando, no caso da *Coleção Novo Girassol*, ao pensamento de que ser autora não se caracteriza como profissão feminina.

Observa-se que a relação de poder entre o homem e a mulher, em nossa sociedade, influencia o apagamento das potencialidades femininas. Mesmo assim, é importante lembrar o que Foucault (2018) afirma sobre não haver poder sem potencial de revolta, isto é, podemos nos revoltar com a parca representação das mulheres nos livros didáticos e exigir representações que promovam a igualdade entre os gêneros e, conseqüentemente, uma educação não sexista.

Dando continuidade à análise, descrevemos a quantidade de mulheres brancas, pretas ou pardas, indígenas e amarelas presentes na coleção. Constatamos que 60% das imagens eram de mulheres brancas, 33% eram de mulheres negras, 4% eram de mulheres amarelas e apenas 3% eram de mulheres indígenas. É importante destacar que, de acordo com dados do IBGE publicados em 2018, ano em que esses materiais estavam em vigência nas escolas, 47,7% da população brasileira se autodeclaravam brancos, enquanto 50,7% se autodeclaravam pretos ou pardos, 1,1% amarelos e 0,4 indígenas. Tais dados corroboram a ideia de um racismo institucionalizado na sociedade, que reverbera no que é reproduzido nos livros didáticos, pois, mesmo com a população preta e parda correspondendo a mais de 50% da população brasileira, ela está sub-representada, dando os livros didáticos maior espaço às mulheres brancas.

Silva, Teixeira e Pacífico (2013, p. 134) observam que, nos livros didáticos de diferentes disciplinas,

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

Em relação à mulher indígena e à sua escassa representação no livro didático do campo, que também é voltado para as comunidades tradicionais indígenas, sua representatividade inferior reforça a invisibilidade que essas mulheres enfrentam em nossa sociedade. Já as mulheres amarelas, mesmo não tendo muitas imagens no livro didático, têm sua representação proporcional à quantidade de pessoas de sua raça no Brasil.

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

Como resultado, Siqueira (2014, p. 67) afirma que,

apesar da agenda política própria das mulheres no campo ter constituído

demandas legítimas de interlocução com o Estado e de organização dos movimentos sociais, outras demandas internas ao segmento representado por estas mulheres ainda necessitam de avanços muito maiores. É o caso das mulheres quilombolas e indígenas (povos tradicionais): quando comparadas às trabalhadoras rurais, as proposições, o reconhecimento e a garantia dos seus direitos estão muito distantes do êxito.

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

Como uma alternativa para que as representações depreciativas que circulam na escola sobre as mulheres sejam transpostas, França (2017) sugere questionar e desconstruir as imagens negativas e carregadas de reducionismos que as associam a papéis subalternos e erotizados, substituindo-as por identificações positivas. A escola, como espaço privilegiado de socialização, produção e crítica de conhecimentos, necessita desenvolver propostas que permitam o questionamento e a desconstrução dos discursos baseados em estereótipos e preconceitos. Para isso, as práticas de professores e professoras, o currículo e os materiais didáticos precisam ser questionados e constantemente reconstruídos ou reconfigurados, no sentido de problematizar e incorporar todas essas questões.

Indo adiante na análise dos dados, percebemos que seria importante descrever as principais atividades desenvolvidas pelos homens, para que posteriormente pudéssemos compará-las com as principais atividades desenvolvidas pelas mulheres. Após tabularmos os dados, notamos que: brincar corresponde a 24% das atividades; jogar futebol, a 20%; trabalhar na roça, a 19%; dançar, a 15%; tocar instrumento, a 9%; estudar, também a 9%; e atividades relacionadas com a construção civil, a 4%. Como resultado, fica evidente que os homens desenvolvem diferentes atividades nas imagens dos livros didáticos, principalmente brincar e jogar futebol, que correspondem, juntas, a 47% das atividades.

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

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

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

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

Já estudar e tocar instrumentos correspondem, juntas, a 18% das atividades desenvolvidas. Percebe-se que são atividades valorizadas, mas menos importantes que jogar futebol, visto que este último corresponde, sozinho, a 20% das representações.

Por fim, a última principal atividade desempenhada pelos homens é a de construir, o que os

coloca em uma posição de privilégio, ao poderem desempenhar uma ação que é a de transformar de forma concreta a realidade em que estão inseridos. Exemplo disso são imagens que mostram os homens construindo escolas, casas e hospitais.

Assim, mesmo que os livros apresentem diversas imagens de homens desempenhando diferentes atividades, os comportamentos “esperados” para o gênero masculino são representados nas páginas dos livros da coleção, sem que se promovam debates para que os alunos e alunas reflitam sobre os papéis de gênero.

Por último, analisamos as imagens que representam as principais atividades desenvolvidas pelas mulheres nos artefatos. Os dados reunidos demonstram que 31% das mulheres brincam, 26% dançam, 15% trabalham na roça, 15% realizam serviço doméstico, 7% estudam, 3% dão aula e 3% fazem compras. Esses dados apontam uma diversidade de atividades realizadas pelas mulheres, mas todas associadas ao estereótipo de papel de gênero esperado de mulheres em nossa sociedade.

Logo, brincar e dançar correspondem, juntas, a 57% das atividades realizadas pelas mulheres, enquanto correspondem a 39% das funções executadas pelos homens. Em relação a brincar, essa já era uma atividade esperada em um livro voltado para crianças, mas nas imagens se veem meninas brincando de boneca e meninos brincando de carrinho, o que ainda reforça determinada atividade para cada gênero. Como relação a esse fenômeno, Fischer e Marques (2001, p. 7) enunciam que:

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

No que se refere à atividade de dança, existe uma discrepância em relação aos homens, já que as mulheres são representadas dançando 11% a mais que os homens, o que demonstra um reforço no papel de gênero feminino, muitas vezes associado com atividades delicadas, como o balé. Segundo Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011), os estereótipos, quando associados ao gênero, agrupam características da personalidade, relacionando certos traços coletivistas ou expressivos, como, por exemplo, *amorosa, sensível e delicada*, como pertinentes à feminilidade.

Quanto ao trabalho na roça, diferentemente dos homens, que realizam as mais variadas atividades relacionadas com o campo, as mulheres estão quase exclusivamente voltadas para o plantio e colheita de alimentos, trabalhos tidos como mais fáceis. Não havia nenhuma imagem de mulheres dirigindo tratores ou maquinários agrícolas, por exemplo.

Para Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011), o sexismo costuma expressar-se na forma tradicional, em que a mulher é considerada inferior ao homem, incapaz de exercer os mesmos papéis que ele. Como consequência, o serviço doméstico, que representa a quarta atividade mais realizada pelas mulheres, evidencia o caráter sexista das imagens, pois esse tipo de atividade corresponde a 15% das atividades realizadas por elas, mas nem sequer aparece entre as principais atividades desenvolvidas pelos homens.

Nesse sentido, Saffioti (2013) observa que as mulheres agricultoras familiares, em geral, sentem diariamente o peso da cultura machista, sexista e patriarcal. A formação doméstica reafirma o poder legitimado do homem sobre as mulheres, mantendo-as oprimidas na família, como figuras subalternas. Essa dominação, de acordo com Siqueira (2014, p. 24),

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

Considerando-se o ato de estudar, nota-se que as mulheres estudam em apenas 7% das imagens, portanto, menos que os homens (9%). Além disso, esse dado evidencia que, para as meninas, o estudo não tem tanto destaque, sendo isso um ponto negativo, já que as representações demonstram mais mulheres fazendo atividades domésticas do que estudando.

No que tange à função de dar aulas, percebeu-se que essa atividade se encontra muito ligada à mulher, já que 3% das imagens são de professoras. Isso evidencia que, para a educação de crianças, é mais comum encontrarmos uma quantidade maior de mulheres que de homens, visto que tal atividade é tida como uma extensão da atividade materna, contribuindo para a visão de que a docência é uma profissão feminina.

Saffioti (2013) afirma que:

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

Por fim, a última atividade principal desenvolvida pelas mulheres é a compra de produtos, sejam eles comida ou roupa. O fato de essa atividade estar listada como uma das sete mais executadas pelas mulheres ilustra um possível estereótipo de gênero, podendo-se ver as mulheres como gastadeiras e irresponsáveis quanto ao gasto de dinheiro, ou ainda, como as únicas responsáveis pela compra dos itens essenciais de uma casa.

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

Como reflexo disso, “não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 2008, 33). Foucault (2018) alega que, onde há poder, há resistência; no entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Assim, a resistência, ou melhor, a multiplicidade de pontos de resistência, seria inerente ao exercício do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A pesquisa procurou desnaturalizar as práticas e os discursos que produzem “os diferentes” nas atuais contingências, analisando imagens e textos de pessoas nos livros, observando a diferença esmagadora entre imagens de homens e mulheres, e denunciando que: o número de autores homens é esmagadoramente superior ao número de autoras mulheres; prevalecem pessoas famosas do gênero masculino; nas dicas de leitura, predominam os autores homens; quando as mulheres aparecem nas

imagens, são eminentemente brancas; e as atividades de homens mostram maior diversidade em relação às das mulheres. Acrescenta-se, como agravante a isso, o fato de os livros analisados estarem direcionados à Educação do Campo e de as crianças que os manuseiam, muitas vezes, não se verem representadas nas imagens veiculadas.

Assim, compreendemos que o livro não é só o que ele dita, mas um instrumento capaz de gerar novas interpretações, outras potências e encontros. Apostamos na ideia de que mulheres brasileiras, sejam elas brancas, negras ou pardas, indígenas ou amarelas, que tenham destaque na história sócio-cultural-artística do país, sejam adicionadas às coleções de livros didáticos do PNLD e de que encontrem igualdade de oportunidade para demonstrar seus feitos.

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

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

Em relação à questão da educação do/no campo, cabe destacar que existe um movimento elitista que busca retirar as conquistas da educação do/no campo. Deseja-se retornar às ditas escolas rurais, locais com ênfase em saber ler e escrever/copiar, destinados aos interesses do projeto do capital, com uma educação alienada e alienante, desarticulada dos saberes e da identidade dos povos do campo (PERIPOLLI, 2017).

Reflexo dessa realidade, destacamos a interrupção abrupta que sofreu o PNLD Campo. Como consequência, as escolas públicas localizadas nas zonas rurais tiveram seu direito a uma educação diferenciada desrespeitado com a adoção de livros didáticos vindos da cidade; a consequência foi a piora na qualidade do material didático em relação aos interesses dessas escolas.

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

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1.

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

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

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB: Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Brasília. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca>

geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD Campo 2016 Educação no Campo Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº36/01**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília: 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

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

CASTRO, Maria Gabriella Mayworm de. **Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3690>. Acesso em: 5 set. 2019.

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

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/sXpYnZHpqh4qkD9GZqZvyJP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FISCHER, I. R., MARQUES, F. Gênero e exclusão social. In: FUNDAJ. **Trabalhos para discussão**. n. 113, ago. 2001. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/TPD/article/view/928>. Acesso em: 08 abr. 2022.

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

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

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150541>. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>. Acesso em: 4 set. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set. /dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gzhGQRDGBz8FmWXpdNVNxpB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2022.

PEREIRA, Maria Cecília Souza; CARMO, Lyvia Tavares Felix do. A construção de uma história das mulheres: uma abordagem transdisciplinar. In.: **XII Congresso Nacional de Educação**. Pontífice Universidade Católica do Paraná. 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21938_10874.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

PERIPOLLI, Odimar João. Formação continuada - o projeto: por entre estradas e trilhas, o caminho que se fez e se faz ao caminhar. In.: Peripolli, Odimar João; Neideck; Alceu Zoia (Orgs.). **Formação continuada: o diálogo necessário entre universidade e os educadores do campo**. Lajeado: Ed. Da Univates, 2017.

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

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2022.

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

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

SANTOS, Anderson Oramisio et al. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. In.: **II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação, SIRSSE**. Pontífice Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de set. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan. /mar., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a09.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SIQUEIRA, Ana Elizabeth Souza Silveira de. **Empoderamento de mulheres agricultoras: possibilidades e limites de um projeto de desenvolvimento rural no semiárido baiano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2015%20mestrado%20UFBA%20Ana%20Elizabeth%20Siqueira.pdf>. Acesso em 4 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo na Contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Colóquio Sobre Questões Curriculares, 11, 2012. **Anais ...** Braga: UMinho, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).