



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Larissa Corrêa Firmino

Fotoatlas: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia

Florianópolis
2020

Larissa Corrêa Firmino

Fotoatlas: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Profa. Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins, Dra.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Firmino, Larissa Corrêa
Fotoatlas : uma cartografia de gênero em imagens de
livros didáticos de Geografia / Larissa Corrêa Firmino ;
orientador, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins,
2020.
140 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Geografia. 2. ensino de Geografia. 3. livros
didáticos de Geografia. 4. cartografia de gênero. 5.
fotografias. I. Martins, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

Larissa Corrêa Firmino

Fotoatlas: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Ivaine Maria Tonini, Dr^ª.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Joseli Maria Silva, Dr^ª.

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^ª. Maria Teresa dos Santos Cunha, Dr^ª.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Robson Olivino Paim, Dr.

Universidade Federal da Fronteira Sul

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Prof. Clécio Azevedo da Silva, Dr.

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Prof^ª. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Dr^ª.

Orientadora

Florianópolis, 2020.

Para Nazle, Thales e Augusto:
territórios de minha existência.

AGRADECIMENTOS

Para que esta pesquisa de doutorado fosse realizada, algumas pessoas se fizeram presentes e me incentivaram nesta trajetória, cada qual a sua maneira. Algumas delas, já faziam parte de minha vida, outras conheci ao longo do percurso desta pesquisa de doutorado.

Manifesto aqui meu profundo agradecimento a algumas destas pessoas que não passaram em minha vida por acaso e em mim muitas coisas boas deixaram, me rodeando com todo o seu apoio, amizade, confiança, respeito e incentivo que contribuíram para que esta Tese se tornasse uma realidade.

Com carinho, agradeço:

Minha orientadora, Profª. Rosa El. Militz W. Martins pela confiança conferida a mim e pelos ensinamentos compartilhados que ultrapassam os saberes geográficos.

Às/Aos colegas do LEPEGEO – em especial, Angel, Amábili, Beatriz, Carol, Gabi, Larissa, Lucas e Suelen – pelos mais de cinco anos que nos conectam desde que iniciamos nossos estudos e jornadas de pesquisas. Desde então, nossos encontros permanecem pela admiração que construímos como grupo e que impreterivelmente invade nossas vidas em forma de amizade, diversão, apoio e bem-querer.

Meus pais, Nazle e Thales, e meu irmão, Augusto, pelo que sou, por me sentir amada e querida, pela paciência comigo ao longo desses anos de intenso trabalho, e sobretudo, pelo apoio em todos os momentos de minha vida. Sem vocês, nada seria possível, assim como a vida não seria alegre e entusiasmante.

A minha família, pelo constante incentivo e força que aqui me fizeram chegar. Pela alegria genuína que sinto ao lado de minhas tias, tios, primas e primos ao compartilhar alguma conquista por mim almejada e pelo apoio que sempre encontrei em suas casas e abraços.

Marília, pelas leituras críticas da Tese e pela gentileza sem tamanho em digitalizar as mais de trezentas imagens que compuseram inicialmente o *corpus* analítico de minha pesquisa.

Conrado, por comigo escolher grafar os mais incertos, porém igualmente alegres espaços: nunca à frente, nem mesmo atrás, sempre ao lado. Pelo cuidado leal e pela divertida parceria nos incalculáveis momentos de esgotamento meio a escrita desta Tese.

Tarcísio, pela amizade valiosa e por sempre acreditar em mim, se fazendo presente todos os dias, mesmo vivendo meio a uma pandemia do outro lado do Atlântico.

Guilherme, pelas incontáveis vezes que com sua amizade me manteve firme e forte ao longo desta pesquisa.

Às/Aos colegas de turma do curso de doutorado, especialmente Tamara e Roberto pelo gentil, disponível, afetuoso e cordial percurso acadêmico.

As/Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em especial aquelas/es que atuam na linha de pesquisa ‘Geografia em Processos Educativos’, núcleo que fui vinculada ao longo destes quatro anos de percurso investigativo.

À Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC por oferecer a estrutura que viabilizou a realização desta pesquisa de doutorado.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento – CNPq pelo apoio financeiro destinado a esta pesquisa de doutorado na área das Ciências Humanas.

Florianópolis, 06 de março de 2020.

“Escolher escrever é rejeitar o silêncio.”
(Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

A Tese – *Fotoatlas: Uma Cartografia De Gênero Em Imagens de Livros Didáticos De Geografia* – realiza uma leitura sobre a produção das representações de gênero por meio de imagens fotográficas veiculadas por livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Fundamental. As obras que selecionadas como material empírico desta investigação foram aquelas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em 2016 e que circularam nas escolas públicas brasileiras nos anos de 2017, 2018 e 2019, com foco nos exemplares mais escolhidos pelas Professoras e Professores de Geografia da rede pública no município de Florianópolis – SC. A pesquisa transitou por dois campos de produção de saberes distintos: os Estudos Culturais em Educação as Geografias Feministas em suas aproximações com vertentes pós-estruturalistas de análise, no desejo de complexificar o livro didático de Geografia como potente artefato escolar na formação das representações sociais, bem como, integrar um caminho de construção de equidade de gênero no Brasil. Os livros didáticos foram compreendidos nesta investigação como um artefato cultural que produz e veicula significados, fabricando verdades e as pondo em circulação atuando tal qual uma peça da maquinaria escolar inserta em uma arena política cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros. Imersa neste enredo e mobilizando a cartografia como método, esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta central: como as imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia criam representações sobre a relação entre espaço e gênero? Nesta direção, foram mobilizadas as noções de poder, discurso e linguagem no esforço de problematizar o livro didático de Geografia como construção cultural discursiva no processo educativo. Em seguida, foram analisadas as imagens fotográficas de mulheres e homens como componentes dos discursos de gênero, e criado um *fotoatlas* para que fossem identificadas as relações de gênero na compreensão do espaço. Por fim, a Tese apresenta o funcionamento de um conjunto de mecanismos de poder que atuam nas fotografias destes livros didáticos de Geografia e que produzem uma acentuada hierarquia de gênero, vinculando-a ao pensamento espacial geográfico.

Palavras-chave: Livros didáticos de Geografia 1. Gênero 2. Ensino de Geografia 3. Fotografias 4. Geografias Feministas.

ABSTRACT

The present thesis – *Photo-atlas: a cartography of gender in Geography textbooks images* – carries out a study on the production of gender representations through photographic images conveyed by Geography textbooks for elementary school. The empirical material selected for this investigation were the official textbooks approved by the National Textbook Program - PNLD in 2016 which were distributed in Brazilian public schools from 2017 to 2019, focusing on the most preferred textbooks by public school Geography teachers from Florianópolis – SC. This research permeated between two different fields of knowledge production: the cultural studies in education and the feminist Geographies in their approaches with post-structuralist aspects of analysis with the scope to complexify the Geography textbook as an effective learning artifact in the formation of social representations, as well as, to integrate a way of structure gender equity in Brazil. Thus, these textbooks were understood in this work as a cultural artifact that produces and conveys meanings, fabricating truths and putting them into circulation by acting like a piece of school machinery inserted into a political arena whose authorizes and disallows certain discourses. Immersed in these concepts and applying cartography as a method, this research sought to answer the following central question: how the photographic images of Geography textbooks create representations about the relationship between space and gender? Moreover, the notions of power, discourse and language, were gathered to problematize the Geography textbook as a discursive cultural construction in the educational process. Then, the photographic images of women and men were analyzed as components of the gender discourses, and finally, a *photo-atlas* was created to identify gender relations in the understanding of space.

Keywords: Geography textbooks 1. Gender 2. Geography teaching 3. Photographs 4. Feminist Geographies.

RESUMÉ

La présente thèse intitulée *Photo-Atlas: une cartographie de genre en images des livres didactiques de géographie* réalise un abordage sur la production de représentation de genre à travers des images photographiques véhiculées par des manuels de géographie destinés à l'école primaire. Les œuvres sélectionnées comme matériel empirique pour cette recherche sont lesquelles approuvées par le Programme National de Manuels Scolaires – PNLD en 2016 et distribuées dans les écoles publiques brésiliennes de 2017 à 2019, en se concentrant sur les manuels les plus préférés par les professeurs de géographie des écoles publiques à Florianópolis – SC. Ce travail a traversé par deux domaines différents de production de connaissances: les études culturelles dans l'éducation et les géographies féministes et leurs approches avec les aspects (post-) structuralistes d'analyse, où le désir de complexifier le manuel de géographie comme un objet d'apprentissage puissant dans la formation de représentations sociales, ainsi que l'intégration d'un moyen de renforcer l'égalité des sexes au Brésil. Donc, ces manuels ont été compris dans cette investigation comme un artefact culturel qui produit et transmet des significations, fabrique des vérités et les met en circulation, agissant comme une machine scolaire insérée dans une arène politique dont le jeu autorise certains discours et en interdit d'autres. Puis, plongée dans cette ambiance et utilisant la cartographie comme méthode, ce travail a cherché à répondre à la suivante question centrale: comment les images photographiques des manuels de géographie créent des représentations sur la relation entre l'espace et le genre? Dans ce sens, les notions de pouvoir, de discours et de langage ont été réunis comme une manière de problématiser le manuel de géographie comme construction culturelle discursive dans le processus éducatif. Enfin, les images photographiques des femmes et des hommes ont été analysées en tant que composantes des discours sur le genre, et puis, un *photo-atlas* a été créé pour identifier les relations entre les sexes dans la compréhension de l'espace.

Mots-clés: Manuels de Géographie 1. Genre 2. Enseignement de la Géographie 3. Photographies 4. Géographies féministes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comunidade escolar protestando no ano de 2015 contra o fechamento de escolas públicas em São Paulo.	21
Figura 2 – Djamila Ribeiro, filósofa brasileira, autografando exemplares no lançamento de seu livro ‘O que é lugar de fala?’	22
Figura 3 – ‘ <i>The Kiss - V-J Day in Times Square</i> ’, fotografia de Alfred Eisenstaedt.....	26
Figura 4 – Sequência de fotografias de autoria do fotógrafo Alfred Eisenstaedt, em 14 de agosto de 1945.	28
Figura 5 – Mapa de localização de Florianópolis, Santa Catarina.	49
Figura 6 – Quantitativo de escolas que adotaram as coleções	51
Figura 7 – Fotografias de diferentes edições da obra <i>Orbis Sensualium Pictus</i> (1658), de Comenius, em exposição no Museu Nacional de Praga, na República Tcheca	73
Figura 8 – Frequência da corporalidade feminina e masculina nos livros didáticos de Geografia selecionados.	86
Figura 9 – Frequência de figuras públicas nos livros didáticos de geografia selecionados.	88
Figura 10 - A legenda da imagem diz: “Mulheres portadoras de HIV trabalham na prevenção da Aids em um subúrbio da cidade de Johannesburgo, na África do Sul (2013).....	92
Figura 11 – A fotografia apresenta uma criança e uma mulher relacionando-as a problemas como fome, pobreza, conflitos armados e doenças (destacando a Aids).	92
Figura 12 – Médica da ONG Médicos Sem Fronteiras trata mulher na localidade de Batangafo, República Centro-Africana.	93
Figura 13 – Mulher em destaque em, segundo a legenda, um: “Bairro pobre na periferia da Cidade do Cabo, África do Sul (2014)” (ADAS E ADAS, 2015, p. 231).	93
Figura 14 - Mulheres, crianças e homens refugiados, no Zaire em 1997, atual República Democrática do Congo.....	94
Figura 15 - Mulheres e Homens adultos distribuem comida a crianças na Somália, em 2014, por conta da guerra civil iniciada em 1991.	94
Figura 16 - A fotografia mostra um campo de refugiados no ano de 2014, em Gambela, na Etiópia.	95
Figura 17 – Mulheres passeando com seus filhos em Berlim, capital da Alemanha. A imagem ilustra as medidas de incentivo à natalidade adotadas pelo país citado.	96
Figura 18 – Mulheres e crianças nas ruas da cidade de Kashgar, na China, em 2013.....	96

Figura 19 - Mulher e criança em um campo de refugiados na República Democrática do Congo, em 2012.....	97
Figura 20 – A imagem apresenta mulheres e crianças Japonesas para representar o investimento do orçamento familiar japonês na educação dos filhos.....	97
Figura 21 – Mulheres Japonesas em um mercado de peixes, em Tóquio.....	98
Figura 22 – Soldado brasileira em Missão das Nações Unidas no ano de 2013, em Porto Príncipe, Haiti.....	99
Figura 23 – Mulheres hinduístas se banhando nas águas sagradas do Rio Ganges, na cidade peregrina de Benares, na Índia.....	99
Figura 24 – Mulheres Polonesas celebram a adesão de seu país ao Acordo de Schengen. Elas vestem camisetas da União Europeia e seguram balões com as cores da bandeira de seu país e da Alemanha, celebrando a abertura de fronteiras e a livre circulação de pessoas.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2017 – Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental.	49
Quadro 2 – Coleções escolhidas pelas escolas públicas que compuseram os recortes espacial e temporal da pesquisa.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleções selecionadas para compor o material analítico da pesquisa.....	51
Tabela 2 – Frequência de corporalidade feminina e masculina no conteúdo imagético por livro didático e consolidado.....	86
Tabela 3 – Frequência imagética de homens e mulheres públicas, por livro didático consultado e consolidado em números.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
GETE	Grupo de Estudos Territoriais
HIV	<i>Human Immunodeficiency Viruses</i> (Vírus da Imunodeficiência Humana).
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEPEGEO	Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
SIMAD	Sistema do Material Didático
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE SÍMBOLOS

♀	Símbolo de Vênus	Representação simbólica do feminino
♂	Símbolo de Marte	Representação simbólica do masculino

SUMÁRIO

PREÂMBULO	18
1 INTRODUÇÃO	27
2 MOVIMENTOS DA CARTÓGRAFA	32
2.1 LACUNAS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UM PROBLEMA DE PESQUISA	33
2.2 CARTOGRAFIAR: UM MODO DE PESQUISAR E EXPERIMENTAR	40
2.2.1 Territórios que pulsam	42
2.2.2 Limites cartográficos: os recortes da pesquisa	48
2.2.3 Pistas do trajeto da cartógrafa	54
3 PODER, DISCURSO E LINGUAGEM: O TRAÇADO TEÓRICO	58
3.1 GEOGRAFIAS E LIVROS DIDÁTICOS ESCOLARES	58
3.2 O PNLD: OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	65
3.3 GEOGRAFIAS DIDÁTICAS: UM CONTEXTO IMAGÉTICO	68
3.4 <i>ORBIS SENSUALIUM PICTUS</i> : O PODER DAS IMAGENS-MUNDO	72
3.5 PENSAR COM IMAGENS: ESPAÇO E GÊNERO	75
4 GÊNERO E GEOGRAFIA: FOTOGRAFIAS PARA ‘VER’	83
4.1 MECANISMOS DE PODER E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO	83
4.2 A PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE ESPAÇO E GÊNERO	88
4.3 <i>FOTOATLAS</i> : O GÊNERO EM FOTOGRAFIAS DIDÁTICAS	101
4.4 ESPAÇOS DE PODER E HEGEMONIA MASCULINA	113
5 MOVIMENTOS CARTOGRAFADOS	119
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Levantamentos de dados	134
ANEXO A – Livros Didáticos consultados	138
ANEXO B – Dissertações e Teses consultadas para a revisão bibliográfica	139

PREÂMBULO

Uma simultaneidade de estórias-até-agora¹

“Sou uma mulher. Essa verdade constitui o fundo sobre o qual se erguerá qualquer outra afirmação.”

(Simone de Beauvoir)

Utilizo no título deste memorial uma citação de Doreen Massey (2009), pois neste texto de abertura, minha escrita se apresenta como um modo de contar de que modo chego até esta ‘vontade de pesquisa’ que minha tese apresenta, logo, pelas histórias, lugares e pessoas que aqui me trouxeram. Inspirada por Massey (2009), Geógrafa Feminista, experimento me contar a partir dos espaços que me afetaram e fizeram com que eu produzisse uma Geografia que possibilitou minha chegada às perguntas que mobilizam o trajeto desta pesquisa. Dessa forma, neste memorial tento escapar, por meio de minha escrita, da noção de espaço como uma superfície lisa buscando imaginá-lo como uma “[...] simultaneidade de estórias-até-então [...]” (p. 190).

A escrita de um memorial nos coloca o desafio de contar a nossas possíveis leitoras e leitores a forma como chegamos às perguntas que nossas pesquisas anseiam responder. Assim, para escrever este memorial, revisito alguns dos espaços que me geografizam como mulher, professora e pesquisadora imersa no campo de saberes da Geografia perpassando lugares, tempos, objetos e pessoas que, de alguma forma, me atravessaram e atuaram na construção de minha existência.

Desde criança, em minha família materna, sempre fui cercada por uma maioria de mulheres, Professoras em sua maior parte, algumas já aposentadas e outras lecionando na Educação Básica ou no Ensino Superior em variadas áreas do conhecimento. Minha avó materna, Zoê, professora de História, era uma dessas mulheres. Minha mãe, Nazle, também, pois atuava como professora de Ciências e Biologia em diferentes escolas estaduais do município que morávamos para conseguir fechar sua carga horária de trabalho.

¹ MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

Quando revisito minha infância uma imagem vem à mente: o dia em que risquei as paredes de meu quarto com os desenhos que fazia às minhas ‘estudantes-bonecas’, pois já naquela época, eu lecionava um variado temário escolar, do qual eu tomava conhecimento nas manhãs como estudante do pré-escolar. Em meio a uma dessas aulas às minhas bonecas, meu pai entrou em meu quarto e ficou estático – muito sério – ao ver que eu havia desenhado por toda a parede com variadas cores de giz de cera.

Achei que ele fosse gostar de meus desenhos feitos na parede, fiquei esperando um elogio como ele sempre fazia aos trabalhos que eu lhe presenteava em folhas sulfite, mas ele ficou um tanto quanto desconcertado frente à parede rabiscada. Seu semblante não era muito alegre. Ele não estava bravo, nem mesmo me reprimiu pelo que eu havia feito, apenas chamou minha mãe para ver e eles explicaram que eu não poderia mais desenhar na parede de meu quarto, pois aquele não era o melhor lugar para isso.

Naquela mesma tarde, quando meu pai chegou em casa após o trabalho, fui presenteada por ele com um pequeno quadro verde escolar que ele trazia com satisfação debaixo dos braços junto a uma caixa de giz colorido. No dia seguinte, eu contava às minhas amigas que havia ganhado de meu pai um quadro ‘de professora’, convidando todas a ir a minha casa para com ele brincarmos.

Aquele pequeno quadro, com cavaletes de madeira, era imenso para mim. Ele tinha lugar de destaque em minha ‘sala de aula-quarto’, onde organizava minhas bonecas enfileiradas em pequenas cadeirinhas, e assim passava as tardes lecionando a elas na ‘Escolinha’, brincadeira que eu mais gostava na infância. Acredito que naquele lugar, atravessada por uma ‘coleção de histórias’ (MASSEY, 2009) nascia em mim a força de uma ‘vontade de ser’ Professora, e que venho construindo até então.

A figura de minha ‘mãe-professora’ também me transporta para outra memória: a mesa redonda da sala de nossa casa. Sentada a essa mesa, vejo minha mãe corrigindo provas, fechando médias, conferindo os diários de classe, rodeada por pilhas de trabalhos e provas dos estudantes a serem corrigidas aos montes. Quando criança, adorava a ajudar a passar as notas deles para os diários de classe, eu ditava a pontuação, e ela registrava no diário. Acredito que também naquele momento, ao acompanhar os fazeres docentes de minha mãe, algo aconteceu me motivando sobre a ideia de ser professora.

Com o passar do tempo, deixei de morar na cidade que vivi desde a infância, Imaruí, e passei a morar em Florianópolis por conta dos estudos. Era vontade minha e de meus pais,

realizar o Ensino Médio em uma cidade que oferecesse melhores condições de estudos, bem como acesso a cursos de idiomas, dentre outras coisas.

Em 2008, ingressei no curso de Graduação em Geografia com habilitação em Licenciatura Plena, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde em 2011 me formei Professora licenciada para atuar na Educação Básica. Posteriormente, em 2014, concluí no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o curso de Mestrado em Educação.

Em meados de 2015, passei a integrar o quadro de Professoras(es) do Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da FAED/UDESC, atuando nos cursos de Graduação em Geografia e Pedagogia como Professora substituta na área de ensino de Geografia, lecionando em disciplinas como Estágio Curricular Supervisionado, Práticas Curriculares em Geografia, Geografia e Ensino, dentre outras.

Também em 2015 comecei a pensar na possibilidade de estruturar um projeto de pesquisa de doutorado a ser submetido ao processo seletivo que ocorreria ao final daquele ano no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da UFSC. Naquele momento, estava concentrada em encontrar uma temática diferente da que havia pesquisado no mestrado, e que se relacionasse intrinsecamente com o ensino de Geografia, lidando com meus interesses teóricos daquele momento, diferentes dos que havia me instigado no curso de mestrado.

O momento político que o país vivenciava era tenso. Mudanças estavam em curso e as discussões sobre diversas questões eram bastante polarizadas, porém, uma fértil e resistente mobilização em defesa da educação pública brasileira ganhava coro.

Em outubro de 2015, o governo de São Paulo, sob a atuação do governador Geraldo Alckmin, propôs uma reorganização escolar que determinava o fechamento de aproximadamente 90 escolas públicas naquele estado a fim de destinar o espaço físico daquelas unidades a outros usos.

As/os estudantes disseram ‘não’ à tentativa do governo paulista de fechar as unidades e ocuparam as escolas exigindo qualquer diálogo dos poderes públicos com a comunidade escolar antes de que qualquer reformulação ou proposta fosse realizada. A comunidade escolar atravessou, então, os muros que até aquele momento a mantinha, quase como uma instituição à parte da sociedade, ao ministrar ao país uma aula sobre política e resistência (Figura 1).

Figura 1 – Comunidade escolar protestando no ano de 2015 contra o fechamento de escolas públicas em São Paulo.



Fonte: Agência Brasil (2015).

Outras discussões também atravessaram as fronteiras dos espaços acadêmicos, as quais dividiam e segregavam determinadas discussões, e com pujança passaram a ser debatidas para além das universidades. No Brasil, pesquisadoras, professoras e teóricas de diferentes áreas ocupavam espaços da mídia e protagonizavam discussões a partir de suas pesquisas, especialmente vinculadas às Ciências Humanas, ultrapassando o grande e sólido muro acadêmico das universidades, o qual por anos manteve-se erguido a fim de isolar e restringir-se a suas próprias dinâmicas, concepções e sujeitos. Temáticas que até então eram pouco discutidas pela população brasileira, — com certa ressalva para os espaços acadêmico e escolar —, e que pouco compunham o imaginário social de nosso país, como questões relacionadas à gênero, raça, classe e sexualidade, passaram a estabelecer contato com a população em geral, abordadas em jornais, telenovelas, filmes, livros voltados ao público infantil e adulto *etc.*

Djamila Ribeiro, por exemplo, é uma dessas mulheres acadêmicas que passa a ocupar os espaços das mídias sociais (

Figura 2) ao lançar seu livro “O que é lugar de fala?”², parte da coleção de livros chamada *Feminismos Plurais*. Nesse livro a filósofa lança um questionamento sobre quem teria direito à voz ou fala em uma sociedade que tem como norma a branquitude, a masculinidade e a heterossexualidade. Ao articular um olhar didático e interseccional sobre

² RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

raça, gênero e sexualidade, Djamila passa a discutir a partir do Feminismo Negro o conceito de ‘lugar de fala’, expressão que nos anos seguintes a 2017 alcança ampla proporção tornando a autora conhecida em diferentes países.

Figura 2 – Djamila Ribeiro, filósofa brasileira, autografando exemplares no lançamento de seu livro ‘O que é lugar de fala?’



Fonte: Daisy Serena (2017).

No Brasil, cada vez mais, tornava-se pungente discussões sobre gênero e sexualidade, visto que eram (são) permeadas muitas vezes por desconhecimento, conflitos provocados pelo desconhecimento de novas palavras e termos, temáticas, situações e/ou por notável oportunismo partidário, disfarçado de protecionismo social, causando distorções em torno das discussões sobre gênero e sexualidade em diferentes espaços, sobretudo, o político-partidário e o religioso.

Imersa nesse cenário, em uma constante aproximação com leituras feministas, vinha percebendo em mim o desejo de aproximar questões relacionadas ao campo da Geografia, no qual eu costumava atuar, a temáticas de Gênero e Sexualidade.

Além disso, atuando no ano de 2015 como professora substituta no Departamento e Geografia da UDESC, algumas situações vivenciadas levantavam em mim certos questionamentos, os quais passaram a se configurar como uma necessidade a ser explorada, uma vez que percebi a presença de um potente discurso circulante, não somente naquele ambiente, sobre como ser Professora em um espaço acadêmico.

Percebia em determinadas situações, por meio de atitudes e palavras de pessoas que me rodeavam naquele ambiente universitário e fora dele, que o espaço docente destinado às

mulheres ainda era aquele do imaginário social machista, portanto, unicamente o da Educação Básica, como Professoras de crianças e adolescentes.

Assim, no ano de 2015, ao ministrar nessa universidade a disciplina de Prática de Ensino em Geografia, propus à turma uma breve reflexão sobre as imagens dos livros didáticos de Geografia que mantínhamos para pesquisa no LEPEGEO³, os quais foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2011 e 2014.

Essa aula ocorreu no dia oito de março, mais conhecido por ser o ‘Dia Internacional das Mulheres’. A proposta era que a turma se reunisse em duplas, e que cada uma delas folheasse os livros e se demorasse em suas imagens fotográficas a fim de observá-las. As perguntas que transpassavam a prática de observação eram: *‘Quais tipos de imagens compunham estes livros didáticos de Geografia?’*, *‘Qual temática era explorada pelas imagens daqueles livros de Geografia?’*, *‘Quais as presenças e as ausências inscritas naquelas imagens?’*. Naquele dia, lancei à turma a tarefa de apresentar a mim textos escritos sobre os questionamentos realizados a partir daquelas imagens para que pudéssemos discutir o que havia sido levantado pela turma de forma conjunta, sem a pressa ou a necessidade de obter respostas corretas, fixas ou limitantes.

Com os textos entregues pelas duplas, solicitei que a turma se acomodasse em um círculo para que pudéssemos debater coletivamente a respeito dos questionamentos levantados e sobre a atividade proposta naquele dia em sala de aula.

A centralidade das falas das alunas e dos alunos voltou-se para a questão da baixa frequência de aparecimento de mulheres nas imagens da maioria daqueles livros didáticos. Não só de mulheres, mas de pessoas. Aqueles livros didáticos de Geografia traziam em suas diagramações uma considerável maioria de fotografias de paisagens rurais e urbanas, tabelas, gráficos, mapas em contraste a uma minoria de ilustrações de pessoas. As poucas imagens fotográficas de mulheres e homens encontradas naqueles materiais e trazidas para debate pela turma, em sua maioria, representavam em maior número homens do que mulheres, além de explorar os contextos espaciais masculinos daquelas imagens de maneira majoritariamente positiva em relação ao feminino.

³ O Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia é formado por professoras/es, pesquisadoras/es e alunas/os vinculadas aos cursos de Graduação em Geografia, e aos cursos de Pós-Graduação em Geografia e Educação da UFSC e UDESC. O LEPEGEO localiza-se no prédio do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC.

Minha intenção com aquele debate era justamente desenvolver com a turma um momento de reflexão em suas formações que os mobilizasse frente às relações de Gênero nos livros didáticos de Geografia, os quais futuramente seriam objeto importante a compor suas aulas como professoras/es, visto que em breve teriam de realizar uma escolha acerca desses materiais.

A problematização sobre Gênero nas imagens dos livros didáticos de Geografia não iniciou com aquela atividade desenvolvida em 2015, uma vez que já havia percebido isso anteriormente quando ocupava o cargo de Professora de Geografia na Educação Básica. Demanda destacada mais intensamente quando participei, no ano de 2016, como avaliadora dos livros didáticos de Geografia voltados aos Anos Finais do Ensino Fundamental no PNLD 2017.

As imagens que encontrava naqueles livros eram de mulheres em situações de risco associadas a empregos mal remunerados, índices de natalidade e fertilidade, conflitos imigratórios, questões relacionadas ao trabalho doméstico, assim como ao analfabetismo no Brasil e no mundo. Aquelas fotografias associadas quase intrinsecamente a mulheres me desconcertavam de certo modo, contudo me movimentavam a pensar o Gênero no ensino de Geografia como uma categoria de análise (SCOTT, 1995) em meu projeto de pesquisa de doutorado.

No ano de 2015, participando do Grupo de estudos do LEPEGEO e das discussões teóricas mobilizadas pelas colegas em suas pesquisas, elaborei um pré-projeto de doutorado intitulado “Imagens e clichês de livros didáticos: problematizações e possibilidades para o ensino de Geografia” e o submeti à seleção de doutorado do PPGG da UFSC, composto por uma prova escrita e pela análise de currículo.

Nesse processo de seleção me classifiquei em primeiro lugar na área de concentração ‘Desenvolvimento regional e urbano’, para a linha de pesquisa ‘Geografia em Processos Educativos’, sob a orientação da Professora Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, iniciando meus estudos como doutoranda no PPGG/UFSC no ano de 2016.

Nos primeiros encontros de orientação, eu e minha orientadora conversamos sobre o pré-projeto de pesquisa submetido à seleção de doutorado sabendo, nós duas, que eu precisaria fazer recortes na temática escolhida para a pesquisa da tese.

As imagens contidas nos livros didáticos de Geografia sempre me chamaram a atenção, por trazerem consigo muitas possibilidades de alargamento de pensamento e de práticas em Geografia e Educação — ainda que muitas delas veiculassem discursos providos

de clichês e estereótipos a respeito de classe, raça, gênero, geração *etc.* Diante disso, passei a investigar os livros didáticos, suas políticas de inserção nas escolas públicas, bem como seu histórico na educação brasileira.

Nesses quatro anos de pesquisa de doutorado dividia-me entre as atividades docentes, no curso de Licenciatura em Geografia, e a realização e a presença nas disciplinas obrigatórias referentes ao doutorado. Além disso, debrucei-me a pensar sobre um recorte de investigação temática e temporal alcançável a partir das imagens desses livros didáticos de Geografia.

No início admito que senti medo – sim, *medo* – de assumir o Gênero como uma temática e categoria de análise em minha pesquisa de doutorado. Embora houvesse uma breve aproximação a leituras desse campo de saberes e pesquisas, ainda era bastante novo esse campo de estudos para mim enquanto pesquisadora.

Diante dessa narrativa, pude apresentar os traçados, as pessoas e as histórias-até-então que possibilitaram o alegre e privilegiado encontro que tive ao vivenciar esta pesquisa e me possibilitaram apresentar minha tese de doutorado, a qual batizei como ‘*Fotoatlas: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia*’.

É importante ressaltar que, ao construir esta pesquisa e ao encarar o problema que a contorna, me fortaleço com o que salienta Beauvoir (1916a) sobre a impossibilidade de tratar qualquer problema humano sem preconceito. Isto posto, saliento que por vezes me eximo de versar sobre determinadas questões e privilegio outras ao abordar, à minha maneira, os deslocamentos que realizo e as perspectivas teóricas que assumo e inscrevo a este trabalho. Dessa forma, todo o desenho desta pesquisa “[...] pressupõe uma hierarquia de interesses: toda qualidade envolve valores” (BEAUVOIR, 2016b, p. 25).

Simone de Beauvoir (2016b) inicia o segundo volume do seu livro ‘O segundo sexo – a experiência vivida’ com uma de suas mais conhecidas frases: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” (BEAUVOIR, 2016b, p. 11). Em consonância com a filósofa francesa apresento esta Tese, também como um movimento de emancipação que venho tecendo sobre ser e permanecer mulher. Esse movimento ganhou força e existência de pesquisa *por* e *com* as mulheres aqui citadas, mas também com tantas outras mulheres que encontrei nessa trajetória e a mim ofereceram seu apoio, amizade e lealdade: mulheres que me tornaram quem sou hoje.

Que sejamos e permaneçamos mulheres juntas, umas com as outras.

Figura 3 – ‘The Kiss - V-J Day in Times Square’, fotografia de Alfred Eisenstaedt.



Fonte: Revista *Life* (1945)

1 INTRODUÇÃO

A fotografia *'The Kiss'*, apresentada pela Figura 3, de autoria do fotógrafo Alfred Eisenstaedt, foi produzida em agosto de 1945 na *Times Square*, uma das ruas mais movimentadas e famosas da cidade de Nova York, nos Estados Unidos. A imagem mostra pessoas festejando a vitória dos países que formavam o grupo dos Aliados, os quais saíram vitoriosos da Segunda Guerra Mundial, entre eles, os Estados Unidos. Essa fotografia, em particular, muito me marcou como Professora de Geografia, pois por diversas vezes a encontrei nos livros didáticos que utilizava nas escolas em que lecionava. Geralmente, nos livros didáticos, essa fotografia era encontrada nas páginas que abordavam temáticas relacionadas à geopolítica dos países a fim de explicar sobre a participação das potências econômicas daquele período histórico, assim como suas estratégias territoriais meio às disputas que estavam postas pelo contexto da Guerra.

Recordo que a fotografia de Eisenstaedt aparecia meio a textos escritos sobre a geopolítica da Segunda Guerra Mundial, e também entre outras imagens, como mapas da guerra, fotografias dos soldados fardados nos combates sangrentos, figuras políticas fazendo acordos entre seus países, gráficos com estimativas do número de pessoas mortas, tabelas contendo os percentuais de bilhões gastos em armamentos pelos países *etc.*

O que chamava a minha atenção nessa imagem, disparadora nesta minha tese de doutorado, diz respeito ao fato de ela nos 'fazer ver' uma cena de amor: um casal formado por uma mulher e um homem se beijando em meio a pessoas que comemoravam o fim da guerra. Posteriormente tomei conhecimento que a imagem fotográfica dos livros didáticos de Geografia que por anos utilizei em sala de aula como professora era, na verdade, clique de um abuso.

A sequência apresentada na Figura 4, a seguir, veio à tona apenas décadas depois, quando a protagonista da fotografia, em entrevista, declarou que sequer conhecia o rapaz que forçosamente a beijou. Esse episódio muito me marcou, uma vez que essa famosa fotografia, durante décadas, veiculou, não só por meio dos livros didáticos, mas por meio de outros suportes, um discurso romantizado, produzindo em nós significados e sentidos estabelecidos como verdade.

Figura 4 – Sequência de fotografias de autoria do fotógrafo Alfred Eisenstaedt, em 14 de agosto de 1945.



Fonte: Revista *Life* (1945)

Como consequência, o desejo de estudar fotografias de livros didáticos gerou maiores proporções até chegar a presente tese ‘*Fotoatlas: Uma Cartografia De Gênero Em Imagens De Livros Didáticos De Geografia*’.

Assim, como evoca Simone de Beauvoir (2016b) na introdução do livro que me inspirou a produzir esta tese – *O segundo sexo: a experiência vivida* – gostaria de ressaltar algumas importantes questões iniciais que tocam palavras e categorias recorrentes neste estudo, como: mulher, feminino, homem e masculino. Quando utilizo essas categorias ao longo de minha investigação não estou me referindo a uma essência biológica imutável ou a um arquétipo fenotípico e psíquico para definir a forma que a fêmea e o macho humano assumem na sociedade, uma vez que reconheço nesta pesquisa que “[...] ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p. 18).

Minha pesquisa afirma o Gênero como uma categoria de análise social (SCOTT, 1995) e como temática necessária a ser promovida e apoiada nos currículos de formação inicial e continuada de estudantes, professoras/es e demais profissionais da Educação das redes federal, estadual e municipal no Brasil.

Meu objeto empírico de análise não é o livro didático em si, mas suas imagens fotográficas, portanto, uma significativa linguagem atuante na composição desse objeto escolar. Entretanto, cabe destacar que reconheço os livros didáticos de Geografia neste estudo como um artefato cultural, o qual oferece o cenário para o desenvolvimento de minhas análises. Dessa forma, minha pesquisa se desenvolve no âmbito da educação formal, investigando a produção das representações que envolvem os gêneros a partir de imagens difundidas pelos livros didáticos de Geografia.

Como dito, os livros didáticos são apreendidos nesta tese como artefatos culturais, pois como objetos escolares são produzidos culturalmente e emergem de uma complexa conexão entre políticas públicas, mercados editoriais e conceitos que se conectam a diferentes tempos e espaços que constroem esses artefatos.

A tessitura desta pesquisa se justifica pela necessidade e pela urgência de abordagens sobre o Gênero como uma categoria de análise social, uma vez que a área de ensino de Geografia apresenta lacunas e poucas pesquisas a respeito desse campo de estudos, consolidando uma produção ainda pouco explorada relacionada aos assuntos delineados anteriormente.

A elaboração conceitual empreendida nesta investigação se fez urgente para mim em virtude da necessidade de enfrentar questões de gênero que surgiram em meu contexto profissional como Professora de Geografia atuante tanto na Educação Básica como no Ensino Superior trabalhando em um curso de Geografia voltado a licenciar Professoras e Professores habilitados à docência. Imersa neste cenário, me sentia incomodada com o silêncio acadêmico que me rodeava frente aos estudos de gênero no ensino de Geografia. Por este motivo, me sentia teoricamente vulnerável frente às forças do mundo nos embates políticos sobre estas temáticas que permeavam a produção de nossa realidade docente, pela qual construímos nossos territórios de existenciais. (ROLNIK, 2011).

A metodologia que conduz as práticas, os conceitos e as teorias por meio das quais esta pesquisa se constrói, a partir da noção de cartografia, lido com imagens fotográficas de livros didáticos de Geografia como uma linguagem não apenas em sua existência material e visível, mas como potência de criação. Imagens fotográficas potentes em si que operam discursivamente na produção de representações sociais autorizadas por múltiplas relações de poder. Sendo assim, os escritos de Marlucy Alves Paraíso (2004, 2012), Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2012) foram fundamentais para a consolidação da metodologia escolhida para orientar esta pesquisa.

Ao consolidar o aporte teórico e metodológico desta pesquisa, os escritos de Joseli Maria Silva (2007; 2009; 2009a) também foram de inteira significância no que toca às discussões sobre as Geografias Feministas.

Quando delinheio os livros didáticos como objetos escolares produzidos culturalmente, quero dizer que são produtos criados e interpretados pelas sociedades por meio das culturas inerentes a elas, pois, de acordo com Ivaine Maria Tonini (2002), os livros didáticos são objetos escolares que atuam produzindo e veiculando significados, fabricando

verdades e as pondo em circulação, atuando tal qual uma peça da maquinaria escolar inserida em uma arena política cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros. Portanto, eles não só inventam a si próprios meio a uma cultura, como também constroem, produzem e regulam a cultura pelos discursos que ele mesmo funda e pulveriza. Nessa direção, as leituras dos estudos realizados por Tonini (2002, 2003 e 2013) foram essenciais para pensar os livros didáticos de Geografia e suas imagens, bem como as formas pelas quais as identidades culturais são construídas nesses artefatos.

Diante dessa consideração, a pergunta central que mobilizou a construção desta tese se deu a partir do seguinte questionamento: como as imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia criam representações sobre a relação entre espaço e gênero? A partir desta inquietação, quatro objetivos foram formulados com o intuito de melhor responder tal questionamento, conforme apresentado a seguir:

Geral: compreender como as imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia criam as representações sobre a relação entre espaço e gênero.

Específicos:

- . problematizar o livro didático de Geografia como construção cultural discursiva no processo educativo;
- . analisar as imagens fotográficas de mulheres e homens como componentes dos discursos de gênero;
- . identificar as relações de gênero na compreensão do espaço geográfico.

A fim de organizar a cartografia apresentada por esta tese de doutorado, é possível ter a noção dos temas abordados ao longo desta pesquisa por intermédio dos capítulos dispostos a seguir:

Preâmbulo – Nesta prefação expressa como a memória desta tese de doutorado, conto como chego ao tema investigado por mim e divulgado por esta pesquisa. Me narro como mulher, pesquisadora e professora, bem como revisito os espaços e as pessoas que me trouxeram até aqui.

Introdução – Capítulo 1 – O capítulo introdutório apresenta a tese que proponho e delinea rapidamente o tema a ser desenvolvido, bem como os conceitos e categorias a serem abordados, o problema de pesquisa, os objetivos da pesquisa e a metodologia escolhida para dar conduzir a investigação.

Movimentos da Cartógrafa – Capítulo 2 – Manifesta as linhas teóricas e metodológicas da pesquisa, que auxiliarão na compreensão da jornada investigativa que criei

e percorri, trazendo especialmente: a cartografia como método de pesquisa e experimentação, os territórios teóricos pelo qual a investigação se anuncia e as pistas criadas pela pesquisadora cartógrafa.

Poder, Discurso e Linguagem: o traçado teórico – Capítulo 3 – Revela as noções mestras – poder (FOUCAULT, 1997, 2014b, 2015), discurso (FOUCAULT, 1997, 2014a, 2014b) e linguagem (HALL, 1997, 2016) – operadas a partir de uma caixa de ferramentas, com a finalidade de consolidar o referencial teórico mobilizado ao longo da pesquisa. Também nesta seção me aproximo de livros escolares do passado para estabelecer proximidades e potências a partir das imagens vinculadas a estes materiais didáticos.

Gênero e Geografia: fotografias para ‘ver’ – Capítulo 4 – Neste capítulo examino as imagens fotográficas de mulheres e homens que encontrei nos livros didáticos de Geografia, os quais ofereceram o cenário para a minha investigação. Ademais, apresenta um *fotoatlas* em que imagens didáticas são dispostas em pranchas como uma forma de melhor as conhecer.

Movimentos Cartografados – Capítulo 5 – Compõe uma reflexão final acerca da cartografia percorrida.

Dessa forma, acredito que, ao examinar fotografias de livros didáticos de Geografia, percorro com minha escrita experimental um percurso investigativo que se anuncia na presente tese de doutoramento.

Por fim, é oportuno salientar que este trabalho se tece nas páginas a seguir, mas não se paralisa com o seu fim. Ele se coloca em aberto, à espera de novas, possíveis e outras múltiplas conexões com o porvir.

2 MOVIMENTOS DA CARTÓGRAFA

No presente capítulo apresento, a partir de uma revisão bibliográfica, a forma como chego ao problema de pesquisa que aqui será explorado. Nesse esforço, minha escrita se volta às lacunas temáticas existentes na educação geográfica no que diz respeito aos estudos de Gênero. A ausência percebida nestes levantamentos bibliográficos sobre o estudo que aqui empreendo, me auxiliaram a delinear, tanto teoricamente quanto metodologicamente, o caminho investigativo que criei e percorri, no esforço nada fácil de experimentá-lo como uma cartógrafa⁴.

Dessa forma, apresento inicialmente uma revisão bibliográfica que entrelaça três diferentes campos de saberes – Geografia, Gênero e Educação – seguida dos argumentos e noções que fiz uso para me lançar em uma pesquisa cartográfica. A cartógrafa, figura que aqui busco corporalizar, coloca-se como uma figura que acompanha processos, adentrando um território de pesquisa “[...] pelo meio, entre pulsações.” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 58), tomando como noção fundante neste caminhar uma performance em constante devir, sempre a espera de conexões outras.

Mobilizando a cartografia como um método – uma maneira de criar minha pesquisa – e como um modo de experimentação – para investigar imagens fotográficas de livros didáticos de Geografia –, produzi uma escrita com as fotografias que compõem os livros escolares selecionados como material empírico de minha pesquisa e que resultam nesta tese, uma cartografia de Gênero em imagens de livros didáticos de Geografia, por meio de um Fotoatlas. Os movimentos da cartógrafa são distintos, mas coerentes e complementares entre si. Mais adiante, apresentarei esses movimentos que, no contexto desta pesquisa, funcionam como uma prática metodológica e experimental que a faz existir.

Nas páginas a seguir, a/o leitora/o encontrará pistas que irão orientar a compreensão sobre a forma como produzi esta pesquisa, e como a criação e a escolha desse caminho foi uma possibilidade dentre muitas outras que também eram possíveis. Assim, organizei esse percurso em dois subcapítulos ou coordenadas que auxiliam na compreensão da minha pesquisa, conforme apresento a seguir.

⁴ Rolnik (2011) e Kastrup (2012) delineiam o perfil e trabalho do cartógrafo em investigações que tomam a cartografia como uma pesquisa-intervenção. Entretanto, passo a utilizar o substantivo cartógrafo no feminino, cartógrafa, no esforço de fazer uso de uma linguagem não sexista e mais equitativa.

Em *Lacunas na Educação Geográfica: um problema de pesquisa* apresento uma revisão bibliográfica sobre as Geografias Feministas entre os anos de 2002 e 2017 realizadas em dois repositórios acadêmicos em um recorte temporal de quinze anos.

Em *Cartografar: um modo de pesquisar e experimentar* esboço minha compreensão sobre cartografia auxiliada por pesquisadoras/es e autoras/es que escreveram até o momento sobre esse tema e fundamentam a metodologia a ser operada. Nessa seção percorro três etapas específicas descritas brevemente a seguir.

Em *Territórios que pulsam* busco argumentar minha aproximação com os dois campos de conhecimentos e a perspectiva teórica que minha investigação se desenvolve. Por sua vez, em *Limites cartográficos: os recortes da pesquisa* apresento os procedimentos que estabeleceram os materiais empíricos de análise e os recortes temporais e espaciais que delinearão a pesquisa. E, por fim, em *Pistas do trajeto da cartógrafa* apresento os indícios do percurso realizado pela cartógrafa, como as noções mestras que elucidaram teoricamente esta investigação, a forma como foram selecionadas as fotografias que compuseram o material empírico de análise e de que modo foram organizadas essas imagens em *pranchas* que juntas compuseram o que chamo de *fotoatlas* (DIDI-HUBERMAN, 2018) e guiam o encontro da leitora com a cartografia apresentada por esta tese.

2.1 LACUNAS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UM PROBLEMA DE PESQUISA

As pesquisas geográficas vinculadas aos estudos de gênero e sexualidade têm crescido nos últimos trinta anos no Brasil, apresentando ênfase e produtividade nos anos 2000, período marcado pela profusão de trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado nas diferentes universidades brasileiras (CESAR; PINTO, 2015).

Os temas discutidos na relação entre Geografia, gênero e sexualidades são variados⁵, conduzindo desde questões relacionadas ao mercado de trabalho, passando por estudos sobre as relações de conjugabilidade, corporeidade, espacialidades transexuais e travestis, chegando

⁵ Para uma leitura mais aprofundada sobre a produção acadêmica brasileira relacionadas às Geografias Feministas no Brasil, consultar:

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Morais. A produção intelectual da Geografia Brasileira em torno das temáticas de Gênero e Sexualidades. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 6, p. 119-132, 2015.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Morais. Relações de gênero e a Revista Brasileira de Geografia: expressões da tradição geográfica nacional (1939-2005). **GEOUSP: espaço e tempo**, v. 22, p. 366-379, 2018.

também ao enfoque temático que potencializa e movimenta a área do ensino de Geografia, problematizando a docência, seus territórios de enunciação e os objetos do escolar, como os livros didáticos.

Os debates construídos em torno dos Estudos de Gênero no Brasil são oriundos de movimentos forjados não somente por pesquisadoras e pesquisadores vinculadas às universidades, mas também por ativistas, profissionais da Educação Básica, bem como pessoas interessadas nas questões de gênero que envolvem o cotidiano da sociedade contemporânea.

Ainda que pareça ser um movimento lento, essa mudança vem tomando cada vez mais força e se tornando resistente e frutífera, pois parte da sociedade interessada em debater gênero e as sexualidades tem feito o uso de manifestações populares e das tecnologias em benefício do empoderamento desses assuntos, mobilizando e inserindo pautas que tocam esses debates no cotidiano escolar, por exemplo.

Neste subcapítulo apresento um levantamento das produções acadêmicas brasileiras⁶ que entrelaçam os campos de saberes da Geografia, Gênero e Educação, realizado ao longo do segundo semestre do ano de 2017. As fontes consultadas para esta revisão bibliográfica foram dois repositórios acadêmicos brasileiros, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), este último gerido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O recorte temporal explorado pelo levantamento dessas pesquisas acadêmicas considerou os anos de 2002 a 2017.

Nos quinze anos compreendidos pelo recorte temporal explorado pelo levantamento bibliográfico realizado, os repositórios consultados indicaram a existência de um total de dezoito produções acadêmicas, sendo doze dissertações de mestrado e seis teses de doutorado, que focalizam temas, questões e práticas relacionadas ao entrelaçamento de temáticas sobre Geografia, Gênero e Sexualidades, pesquisas estas que compõem o campo teórico das Geografias Feministas.

As pesquisas são aqui mencionadas com o objetivo de mapear, de maneira breve, o que vem sendo desenvolvido e produzido dentro da área de conhecimento da Geografia no que diz respeito às perspectivas feministas deste campo: as Geografias Feministas. Silva (2009) afirma que a própria denominação do campo, expressão plural, implica a noção da

⁶ As produções acadêmicas consideradas foram dissertações e teses em Ciências Humanas realizadas em Programas de Pós-Graduação vinculados às áreas de Geografia e Educação.

diversidade de abordagens que caracterizam as chamadas ‘Geografias Feministas’ (SILVA, 2009, p. 27).

O levantamento realizado não deve ser compreendido como uma análise cronológica de composição dessas pesquisas, mas sim como um mapeamento delas em um campo que vem se desenhando por meio de múltiplas possibilidades temáticas em sua relação com os gêneros e as sexualidades.

No âmbito das dissertações, foi identificado entre as pesquisas examinadas que duas delas se ocuparam de análises que entrelaçam os temas Geografia, gênero e mercado de trabalho. De forma mais específica, esses trabalhos articulam questões relacionadas à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Porto (2006) apresenta em sua dissertação uma análise de como o mercado de trabalho posiciona de maneira distinta mulheres e homens em ocupações de trabalho construídas historicamente a partir do gênero como categoria de análise, na cidade de Santa Maria/RS. Por outro lado, Oliveira (2007) investiga em sua pesquisa as relações entre mercado de trabalho e gênero na cidade de Fortaleza/CE, focalizando os setores ocupacionais com a finalidade de compreender, no período compreendido entre 2001 a 2005, por meio de quais maneiras as mulheres estão posicionadas.

Adentrando a temática das mulheres agricultoras, por exemplo, foram encontradas duas dissertações que abordam este tema a partir das relações de gênero, políticas públicas, trabalho feminino e agricultura familiar. Basquerote Silva (2015) analisa os processos de transformação ocorridos na agricultura familiar, a partir da investigação do deslocamento do contexto de produção convencional para o de produção de base agroecológica, procurando identificar, compreender e descrever as influências que esses processos têm causado nas relações familiares e de gênero. Nessa pesquisa, o espaço empírico analisado foi a Associação de Produtores Agroecológicos Semente do Futuro (APASF) localizada na cidade de Atalanta, no estado de Santa Catarina. Ainda explorando essa temática, Paula (2015) apresenta como objetivo de sua dissertação avaliar como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Pronaf-Mulher, o Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural (PNDTR) e o Programa Bolsa Família estão sendo operacionalizados e quais resultados têm gerado na vida das integrantes da Organização de Mulheres do Assentamento Tucano (OMAT), na cidade de Euclides da Cunha Paulista, em São Paulo.

A produção geográfica científica analisada sob a ótica das relações de gênero e sexualidade também se coloca como tema de análise pesquisado em algumas dissertações de

mestrado. Cesar (2015) salienta em sua dissertação que tem por objetivo compreender as relações de gênero como elemento da produção científica geográfica no Brasil. Aproximando-se de Cesar (2015), Pinto (2017) afirma que tem por finalidade em sua pesquisa compreender como o gênero compõe o perfil de produção científica geográfica nos espaços acadêmicos de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Paraná.

O entrelaçamento entre corpo, gênero e saúde, assim como as relações de conjugabilidade também demarcam presença em outras duas dissertações de mestrado. De acordo com Alves (2010), seu trabalho salienta que os serviços de saúde são fundamentais para a produção do espaço urbano, uma vez que podem vir a criar diferenças espaciais e de circulação nele. Neste estudo sobre as relações de gênero em temas relacionados à saúde, a autora apresenta questões que envolvem o câncer de mama captando as representações do seu processo saúde-doença, tanto do ponto de vista físico quanto subjetivo. No que diz respeito ao plexo entre as relações de conjugabilidade, gênero e teorias do patriarcado, Caetano (2013) se põe a compreender a dinâmica demográfica do município de Santa Maria/RS sob tais pontos inserindo assim sua pesquisa sob uma das óticas das Geografias Feministas.

Sob o título ‘Os terreiros de cultos afro-brasileiros e de origem africana como espaços possíveis às vivências de travestis e transexuais’, Nascimento (2016) desenvolve sua dissertação no campo dos gêneros e das sexualidades trançando relações a partir de análises geográficas. Assim, a pesquisa busca relacionar os estudos de gênero, sexualidade e religião na perspectiva geográfica, destacando, principalmente, a análise do discurso dos sujeitos travestis e transexuais que integram o espaço do terreiro de cultos afro-brasileiros e de origem africana (NASCIMENTO, 2016).

A invisibilidade das mulheres é, de forma geral, abordada de maneira expressiva nas Ciências Humanas e, nesse sentido, a dissertação apresentada por Rodrigues (2008) aborda a invisibilidade das mulheres em busca justamente dessa visibilidade geográfica e histórica nas relações de gênero na Congada da Festa do Rosário na cidade de Catalão, estado de Goiás, uma das maiores manifestações populares da cultura negra no Brasil. De acordo com a pesquisadora, a reflexão acerca das mulheres e da identidade de gênero na Congada, tendo a invisibilidade espacial da mulher como tese, ultrapassa os limites da Congada e atinge a realidade sociocultural da mulher negra e brasileira (RODRIGUES, 2008).

No que diz respeito à área de estudos de ensino de Geografia, foram encontradas duas pesquisas de mestrado relacionadas a essa área de estudos. A primeira delas intitula-se ‘Geografia e Gênero: Um Estudo no Contexto Escolar’ e tem por objetivo identificar as

representações de gênero no ensino de Geografia, compreendendo que homens e mulheres compõem, habitam e transformam o espaço (MEDEIROS, 2008). A segunda pesquisa correlaciona questões entre gênero, diversidade na escola, espaço-tempo e vida cotidiana. A pesquisadora apresenta ao longo de sua pesquisa um estudo sobre as transformações ocorridas no trabalho docente no século XXI. Seu objetivo central parte do entendimento de que a formação contínua aparece como um momento de flexibilização das relações do trabalho docente (SANTOS, 2013) e, nessa lógica, a dissertação '(Re)pensando o trabalho docente e a formação continuada de Professores/as: o curso gênero e diversidade na escola' consolida-se como mais um trabalho acadêmico na subárea de ensino de Geografia que articula questões entre gênero e docência.

Nas análises de relações de gênero sob a ótica da luta pela terra, da classe trabalhadora e dos assentamentos e acampamentos rurais, a tese de Franco García (2004) situa-se como problematizadora da diferença existente entre a produção e reprodução das relações sociais de gênero nos lugares de luta pela terra. A autora apresenta o espaço geográfico como estrutura generificada que organiza socialmente os indivíduos. Aproximando-se da problematização analítica abordada pela pesquisadora citada anteriormente, Campos (2009) discorre em sua tese sobre a relação existente entre o aumento da riqueza do agronegócio e da pobreza feminina a partir de um estudo de caso realizado em Cruz Alta, no estado do Rio Grande do Sul, um dos maiores municípios produtores de soja do referido estado. A pesquisadora conclui que o agronegócio coloca-se como um dos grandes responsáveis pela produção da pobreza e da exclusão em seus territórios; esses fenômenos não são apenas diferentes para homens e mulheres, e sim mais amplos, profundos e duradouros para o gênero feminino.

As mulheres e suas representações sociais são o tema de pesquisa de Surek (2012) no que diz respeito à forma como se estabelecem os elementos de permanência e mudança do papel feminino na reestruturação espacial das mulheres de Roça Velha, em Araucária no estado do Paraná. A investigação se insere no domínio de uma pesquisa qualitativa valendo-se de técnicas de observação assistemática e aplicação de entrevistas não estruturadas realizadas com mulheres. Além disso, a pesquisadora teve como base teórica os escritos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, a hermenêutica de Paul Ricœur, as obras e escritos de Paul Claval no que toca a Geografia Cultural, além das abordagens de gênero de Butler, McDowell e Joseli Maria Silva.

Chimin Junior (2016) aborda em sua tese de doutorado o gênero em suas relações com as redes geográficas, no caso, as eleições dos anos 2008 e 2012 esboçando questões relativas ao empoderamento feminino. Nessa pesquisa, o autor se volta à seguinte questão: como ocorre o efeito das políticas de empoderamento das mulheres promovidas no programa federal dos Territórios da Cidadania na representação feminina nas eleições de 2008 e 2012? De acordo com Chimin Junior (2016), a pesquisa aponta que a posição das mulheres nas redes de financiamento eleitoral é fundamental para o alcance do sucesso na conquista dos cargos do legislativo municipal de modo que algumas mulheres possuem tradução familiar no campo político, bem como ampla sociabilidade nas instituições locais, tornando-se, assim, alvos de financiadores. Portanto, o autor ressalta que o grande número de mulheres candidatas possui um perfil de baixa qualificação profissional, educacional e pequenas chances de atrair parcerias financeiras, prejudicando suas chances de sucesso eleitoral.

A tese de Tonini (2002) intitulada ‘Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia’, destaca-se no contexto de minha pesquisa, pois a autora inaugura a temática dos estudos de gênero no campo do ensino de Geografia. Em sua tese a autora realiza uma leitura sobre a produção das identidades de gênero, geração e etnias nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental, as quais são construídas em sua maioria a partir de uma matriz bipolar que fixam as identidades em territórios opostos e binarizados excluindo as múltiplas possibilidades de construção provenientes de tais identidades culturais (TONINI, 2002). A pesquisadora insere sua pesquisa no campo das discussões que compreende as relações entre poder e produção de significados a partir da perspectiva teórica fornecida pelo pós-estruturalismo dos Estudos Culturais em Educação.

Na mesma direção, a tese de Cunha (2012), ‘Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM’, apresenta um estudo realizado em vinte e sete escolas estaduais do município de Manaus, realizado juntamente a mulheres e homens com o objetivo de compreender as implicações de gênero constitutivas do exercício da docência, as prováveis diferenças nas práticas pedagógicas e as especificidades que determinam as características profissionais do ser professor e ser professora na construção do espaço escolar (CUNHA, 2012). A pesquisadora insere a investigação como uma pesquisa qualitativa que tem por base de interpretação a análise de conteúdos. Em parte da pesquisa foram considerados dados quantitativos obtidos por intermédio da utilização de questionários, entrevistas e observações.

Posteriormente foram realizados grupos focais com o objetivo de compreender os conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações relacionadas à docência tendo como figura fundo: o gênero. (CUNHA, 2012).

Ainda no campo de estudos do ensino de Geografia, a tese de Cunha (2012), realizada dez anos após Tonini (2002), é a segunda pesquisa que mobiliza as questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação geográfica. As duas pesquisas citadas anteriormente foram as teses de doutorado encontradas como estudos que relacionam gênero, sexualidade e o campo de ensino de Geografia até o ano de 2017, momento da realização deste levantamento bibliográfico nos repositórios acessados como fonte de informação.

É possível observar nos estudos brevemente esboçados acima que o gênero feminino é o mais evidenciado, visibilizado e discutido nas pesquisas de mestrado e doutorado compreendidas neste recorte temporal de quinze anos. As mulheres e suas identidades culturais, em suas múltiplas formas sociais de se construir — camponesas, agricultoras, transexuais, negras, pesquisadoras, mães, religiosas, trabalhadoras, dentre outras —, são o foco de análise dessas pesquisas.

A construção social de mulher e de feminino é aquilo que é abarcado no que concerne ao gênero predominante nessas pesquisas aqui delineadas, ainda que para que essas análises sejam consolidadas, os gêneros precisam ser compreendidos em uma arena de disputa social, econômica e cultural, em suas múltiplas inserções espaciais.

Ao realizar esse levantamento bibliográfico, percebi que as temáticas que se voltam ao ensino de Geografia e Educação geográfica são bastante diminutas quando comparadas aos demais assuntos explorados nas investigações realizadas no campo das Geografias Feministas, ainda que esse seja um campo potente e que vem crescendo e forjando outras formas de compreender e operar a Geografia como ciência contemporânea.

Ao mapear as pesquisas acadêmicas no âmbito de mestrado e doutorado no Brasil, as quais entrelaçam os temas referentes à Geografia, aos gêneros e às sexualidades, é possível observar a pequena produção existente na área de estudos de ensino de Geografia, bem como em outras áreas de estudo. Contudo, esse é o campo de interesses da presente pesquisa.

Em um desejo teórico e político de ampliar o debate que toca a questão da invisibilidade das mulheres nas imagens dos livros didáticos de Geografia, esta tese de doutorado se insere na perspectiva de análise das Geografias Feministas e dos Estudos Culturais no intuito de reforçar o debate em torno das relações de gênero no que diz respeito ao ensino de Geografia.

Dessa forma, tomo a escassez numérica relacionada às pesquisas de mestrado e doutorado neste amplo espaço temporal – não objetivando cair em uma análise meramente quantitativa ainda que os números nos tragam uma resposta relevante para a questão aqui levantada – como um registro de que ainda encontramos poucas produções acadêmicas na área de pesquisas das Geografias Feministas. Esse número ainda pequeno de pesquisas, embora resistente e ativo, é compreendido nesta pesquisa como uma problemática que justificativa a consolidação desta tese de doutorado.

2.2 CARTOGRAFAR: UM MODO DE PESQUISAR E EXPERIMENTAR

“Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.”

(Suely Rolnik)

A epígrafe que inicia este subcapítulo apresenta as aproximações traçadas por Rolnik (2011) entre a técnica da cartografia, bastante utilizada pelo campo da Geografia, e a noção de cartografia esboçada, inicialmente, por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em seu registro, Rolnik (2011) estabelece uma tênue relação entre a técnica cartográfica, que produz mapas, e a noção de cartografia inspirada nas proposições de Deleuze e Guattari (2017). Contudo, é importante salientar que a palavra *cartografia* assume diferentes sentidos de acordo com o contexto que a mobiliza, especialmente em pesquisas acadêmicas.

Diante da aproximação entre os múltiplos sentidos da palavra *cartografia* e sua relação com meu campo de formação e pesquisas, Geografia, sinto necessidade em delinear com uma demora maior as compreensões que minha pesquisa assume acerca da cartografia como uma noção.

Acerca da noção de cartografia manifestada por Deleuze e Guattari na introdução de *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia 2* (Vol. 1), cabe destacar que os autores a delineiam como um princípio aproximativo do pensamento rizomático – conectável, heterogêneo,

múltiplo, ruptural – que atesta no pensamento “[...] sua força performática, sua pragmática em um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real.” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 21) e que toma forma no acompanhamento de percursos, na conexão de redes ou rizomas.

Minha aproximação da cartografia como um modo de experimentar não é nova em minha ainda breve trajetória acadêmica, pois me dediquei a estudar a cartografia ao produzir minha dissertação de mestrado, mobilizando-a como metodologia operada na pesquisa, no ano de 2012.

Foi naquele período que também iniciei minha aproximação em torno dos Estudos Culturais em Educação em suas vertentes pós-estruturalistas, pois encontrei nesse território teórico maneiras menos rígidas e prefixadas de lidar com o termo ‘metodologia’. Dessa forma, as leituras realizadas durante o curso de mestrado me conduziram à compreensão de metodologia como o modo por meio do qual fazemos nossas pesquisas, como uma maneira de perguntar, experimentar, problematizar questões de pesquisa articuladas em um conjunto de procedimentos para coletar informações e produzir análises (MEYER; PARAÍSO, 2014) mais próximas e condizentes às teorizações articuladas em nossas investigações.

Nesta investigação, sigo na direção de Meyer e Paraíso (2014) buscando me afastar daquilo que me parece rígido “[...] das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever, e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.” (p. 18-19).

Em minha pesquisa, a cartografia é explorada inicialmente como uma metodologia, ou seja, um fazer que mostra a maneira como conduzo minha pesquisa e os caminhos que com ela vou percorrer. Esse fazer metodológico mostra a maneira com a qual transito em minha investigação, como, por exemplo, construo uma pergunta de pesquisa, qual perspectiva teórica assumo, qual o recorte espacial delimito para estudar, quais noções reúno para produzir um pensamento potente a fim de analisar meu objeto de estudo, em um movimento de aproximação dos pensamentos que nos auxiliam a encontrar caminhos para responder as perguntas que nos inquietam diante de um artefato escolar, por exemplo.

Embora a cartografia aqui seja atribuída inicialmente a Deleuze e Guattari (2017), os filósofos em momento algum desejaram criar um modelo metodológico a ser seguido a partir dessa noção. Entretanto, foi inspirada em pesquisadoras que se aproximaram da noção de cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2017) que passei a movimentá-la como um método de pesquisa.

Oliveira e Paraíso (2012), Passos, Kastrup e Escóssia (2012), Paraíso (2004) operam a noção de cartografia como método a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (2017) que busco mobilizar em minha pesquisa. Nesse sentido, o método cartográfico relaciona-se com uma maneira de pesquisar que se volta ao desejo de apostar no caráter inventivo das pesquisas, em um desejo de

[...] colocar a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, quem tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade. (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 56).

Minha tese, que apresenta uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia, se tece pelo método cartográfico, mas, ao mesmo tempo, movimenta em sua construção um modo de experimentação que por meio de uma escrita acompanha um processo que está em curso com o intuito de forjar uma forma de existir dentre tantas outras. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2017) salientam que a escrita é um modo experimentar político, pois escrever nada tem a ver com querer significar, mas com aquilo que os autores nomeiam de cartografia, ou seja, o exercício de acompanhar processos para mobilizar um pensamento diante do objeto que me proponho a me aproximar e analisar.

Oliveira e Paraíso (2012) salientam que um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. Nessa perspectiva, a cartografia “[...] tem uma linguagem especial, como os carpinteiros, só quer saber quais ferramentas usar, como elas funcionam, o que podem criar, nunca por que construir.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165).

Assim, a pesquisadora cartógrafa lança mão da escrita como um modo de experimentação, mas não para fixar significados ou definir verdades, pois ela está atenta de que a verdade é intensidade manifestada pelo poder e vontade do desejo, sustentada pela nossa vontade de verdade que nos arrasta para a força ordenadora do mundo.

2.2.1 Territórios que pulsam

Esta é uma pesquisa qualitativa atravessada por distintas noções teóricas, campos de saberes e sujeitos, não sendo essa uma questão que possa vir a desmerecer a consolidação deste estudo. Os territórios nos quais esta pesquisa se inscreve, como as Geografias Feministas e os Estudos Culturais em Educação, são heterogêneos em sua composição “[...] abrangendo posições e estratégias diferentes em contextos específicos, tratando de muitas questões, extraindo seu alimento de muitas raízes e moldando a si próprio no interior de diferentes instituições e locais.” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2017, p. 10).

Sendo assim, esta pesquisa priorizou um diálogo com autoras/es dos quais me apropriei de alguns noções e conceitos para dar forma à trama teórica operada em minhas análises com e por meio de imagens fotográficas de livros didáticos de Geografia. Além dessas autoras e autores, trouxe para o meu diálogo teórico outras pesquisadoras/es que movimentam os pensamentos dos autores/as citados anteriormente de maneira mais contemporânea e que me ajudaram com seus deslocamentos analíticos a operar as noções mestras que mobilizo nesta pesquisa.

Além desses autores e pesquisadores/as, também me apoiei teoricamente em outros/as estudiosos/as que lidam com vertentes teóricas que deslocam seus olhares a temas entendidos pelas tradicionais formas da racionalidade ocidental – totalizante, explicativa, fixa, hierárquica e centralizada – como temas de pesquisa marginais, menores, fronteiros e periféricos, por exemplo, gênero, corpo, sexualidade e loucura.

Os Estudos Culturais valorizam abordagens que tratam sobre tais temas ditos marginais, como gênero, sexualidade, nacionalidade, colonialismo, pós-colonialismo, raça, etnia, dentre outros. Portanto, de acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (2017), “[...] os Estudos Culturais apenas parcial e desconfortavelmente podem ser identificados por estes domínios de interesse, uma vez que nenhuma lista pode limitar os tópicos dos quais os Estudos Culturais podem tratar no futuro.” (p. 10). Esse campo de saberes se volta a pesquisadoras/es que se interessam por “quaisquer artefatos, processos e produtos que ‘signifiquem’” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 47) práticas sociais que funcionem no território da cultura, produzindo representações. É nesse princípio que minha pesquisa se relaciona com os Estudos Culturais em Educação, pois é o conceito de cultura movimentado e entendido por esse campo de saberes que permite a mim dar forma teórica e metodológica a meu estudo, uma vez que “[...] todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’.” (HALL, 1997, p. 32).

Nessa lógica, a cultura é compreendida nos Estudos Culturais como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraízam na vida popular e ajudam a moldá-la” (HALL, 1997, p. 15), portanto, a cultura produz constantemente um intercâmbio de significados, dando e recebendo essas significações entre os “[...] membros de uma sociedade ou grupo.” (HALL, 1997, p. 02). Isso não quer dizer que tudo seja cultura, “[...] mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural.” (HALL, 1997, p. 33). O que Stuart Hall defende a questão afirmando que “[...] não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (HALL, 1997, p. 33).

De acordo com Heidegger (1951 *apud* BHABHA, 2014, p. 19), “[...] uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.” Nas palavras de Albuquerque Junior, Veiga-Neto e Souza Filho (2011), aquilo que uma sociedade joga para as margens é o que constitui seus limites, suas fronteiras, sendo ali o ponto onde algo começa a se fazer presente, pois é onde encontramos os contornos, os desenhos que permitem cartografar novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade. Assim, esse deslocamento do olhar para as margens:

[...] permite constituir outras visibilidades e outras dizibilidades sobre qualquer tema ou problema que se queira colocar para o conhecimento. Conhecer é, portanto, também uma questão de localização, da abertura de um dado espaço para o pensamento. (ALBUQUERQUE JUNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO, 2011, p. 10).

Assim, minha pesquisa se inscreve no campo dos Estudos Culturais em Educação, pois compreendo os livros didáticos de Geografia como um artefato cultural que assume um lugar de produção de significados na prática cultural escolar, sendo produzido tanto como política pública educacional quanto criador de uma forma de pensar e agir geograficamente, definindo assim, aquilo que deve ser ensinado nas escolas brasileiras por meio de suas diferentes formas de significar as coisas.

As imagens fotográficas desses livros didáticos, material empírico de análise desta minha pesquisa, foram entendidas e analisadas neste estudo como uma linguagem que manifesta discursos nesse artefato escolar. Nessa lógica, minhas análises vão além do que elas mostram em sua visualidade, buscando captar e entender como essas funcionam como uma

prática de significação ao construir supostas verdades sobre mulheres e homens a partir de discursos de gênero, identificando tais relações na compreensão do espaço geográfico.

Os Estudos Culturais em Educação se interessam por temas ditos fronteiriços e marginais e esse interesse é uma das características pelas quais esse campo de estudos se encontra em minha investigação com as Geografia Feministas. Silva (2007) ressalta que dentro do campo científico geográfico, temáticas que lidam e abordam os gêneros e as sexualidades também são historicamente entendidas como marginais e fronteiriças. De acordo com a autora, o discurso geográfico científico dominante se consolidou de maneira hegemônica e foi marcado por privilégios de sexo e de raça. Tal preponderância discursiva desta ciência, dificultou

[...] 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 desses grupos ou de suas ações concretas não foram consideradas “adequadas” como objetos de estudos do campo da geografia. (SILVA, 2009, p. 26).

Os campos científicos e seus saberes são produzidos dentro de um enredo histórico e espacial, compostos e praticados por intensas relações de poder. Silva (2007; 2009; 2009a) mostra em seus estudos que a Geografia se inseriu nessa contextualização ao longo de décadas de forma não só hegemonicamente masculina e branca, mas também de maneira binarizada, fazendo permanecer fortemente na área preceitos ligados à modernidade científica: hierarquizante e totalizante, sendo essa uma das discussões levantadas pelas Geografias Feministas, assim como pelos Estudos Culturais em Educação, os quais “[...] reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes.” (COSTA, 2004, p. 25).

O campo de estudos das Geografias Feministas é nomeado no plural justamente por sua característica de diversidade teórica e metodológica. Além disso, as Geografias Feministas são parte integrante da ciência geográfica e “[...] sob essa dominação há trabalhos positivistas, marxistas, fenomenológicos, e assim por diante [...]” (SILVA, 2009, p. 95), bem como estudos orientados por vertentes pós-estruturalistas, pós-colonialistas, *Queer*, teoria psicanalista *etc.*

Essa pluralidade pode ser vista nos estudos de Silva (2007; 2009; 2009a), os quais apresentam panoramas teóricos e metodológicos da abordagem de gênero na Geografia. César e Pinto (2015) também apresentam um estudo em que é possível compreender a configuração

da produção geográfica brasileira em torno das abordagens de gênero e sexualidades, o qual, por meio de levantamento em periódicos *online*, aponta para uma vitalidade na produção nesse subcampo geográfico, especialmente nas primeiras décadas do século XX.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a Geografia foi institucionalizada majoritariamente por homens, e estes validaram por décadas um discurso generificado, racial e hierárquico do pensamento geográfico no que diz respeito à sua produtividade, difusão e significação dos conhecimentos. Acompanhando esse contexto de produção científica, o espaço geográfico conceitualmente é compreendido e visibilizado há décadas por parte da sociedade como uma *superfície* homogênea, simétrica, estável e regular de produção e modificação das sociedades construída pelo entendimento e trabalho masculino.

Um exemplo da hegemonia masculina no pensamento geográfico são as compreensões teóricas sobre escalas geográficas, predominantemente hierárquicas e ordenadoras, apreendidas e ensinadas em universidades e escolas como espaços hierarquizados entre si: parte-se sempre do menor e menos complexo para o maior. Do bairro para chegarmos ao mundo, do local para o global, reforçando uma lógica masculina para pensar o espaço geográfico: hierárquica, dicotomizada, harmônica e fixa. Em raros casos compreende-se as escalas geográficas por meio de uma simultaneidade de espaços arranjados e atuantes entre si, em toda a sua multiplicidade e heterogeneidade, conforme aponta Massey (2009).

Outro paralelo que também evidencia a consolidação de uma Geografia conceitualmente masculinizada é trazido por Silva (2009) ao explorar os estudos das geógrafas inglesas McDowell (1999) e Rose (1993), em que as pesquisadoras apontam para os entendimentos produzidos sobre o conceito de paisagem como natureza passiva, entendimento que opera a lógica essencialista do feminino, exemplificando tal questão pela noção de ‘Mãe Terra’.

As geógrafas inglesas apontam que em oposição a essa noção atribuída ao feminino, “[...] constrói-se a ideia de conquista e dominação da natureza, realizada pela razão e pelo trabalho ‘do homem’ que produz o espaço” (SILVA, 2009, p. 30). De acordo com McDowell (1999 *apud* SILVA, 2009, p. 31), as características associadas ao feminino são de irracionalidade, emoção, dependência, privacidade e proximidade à natureza enquanto as masculinas estão ligadas ao campo racional, científico, independente e público, ou seja:

As mulheres estão à mercê do corpo e das emoções, ao passo que os homens representam a superação desses aspectos considerados ‘primários’. Essa divisão binária, segundo McDowell, relaciona-se intimamente com o espaço e com a definição daquilo que é ‘natural’ e do que é ‘cultural’, e relaciona-se, ainda, com as regulações que influenciam quem ocupa determinado espaço e quem está excluído dele; por consequência, ela estrutura o pensamento e a produção científica da geografia. (SILVA, 2009, p. 31).

O pensamento geográfico se construiu a partir de um discurso hegemonicamente masculino, branco e heterossexual e se estabeleceu por meio da subordinação de outros grupos por meio de relações de poder. Dessa forma,

[...] os grupos subordinados são ativos e exercem um contrapoder à ordem estabelecida. O poder apresenta fissuras e implica múltiplos feixes de relações. Assim, a subordinação das pessoas ao discurso hegemônico se estabelece por meio de tensões, que desestabilizam a pretensa universalidade científica (SILVA, 2009, p. 26).

Também a expressão e a visibilidade das espacialidades de determinados grupos se deram, ou não, em diferentes artefatos da cultura:

A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas espacialidades (SILVA, 2009, p. 26).

Os discursos geográficos possuem forte relação de produção, significação, afirmação e difusão nos diferentes conjuntos de práticas culturais inerentes ao espaço escolar. O livro didático de Geografia é um artefato cultural e escolar que valida, afirma e faz transitar discursos por meio de relações de poder. Logo, o discurso geográfico científico, majoritariamente produzido por uma lógica hegemônica masculina, habita e se afirma na cultura escolar, não se restringindo a discussões acadêmicas.

Nessa lógica, os livros didáticos de Geografia são artefatos em que os conhecimentos geográficos se organizam, e nele são também manifestados por diferentes linguagens – verbal, visual, dentre outras – nas quais práticas de significação criam representações sobre a relação entre espaço e gênero, ou seja, as representações atravessam os sujeitos na construção de significados.

Sendo assim, minha pesquisa busca compor com as Geografias Feministas, pois se esforça para articular uma postura investigativa que entrelaça teoria e método como forma de compreender como são criadas as representações sobre a relação entre Espaço e Gênero, tomando estes dois últimos conceitos e categorias de análise centrais nas Geografias Feministas de maneira indissociável e relacional.

Dessa forma, essa pesquisa não avalia se as imagens fotográficas sobre a relação entre espaço e gênero nos livros didáticos de Geografia são válidas ou não. Minha tese apresenta como essas imagens são criadas no interior dos discursos a partir de jogos de linguagem que significam as relações de gênero por meio de uma política espacial, significando os modos de pensar no contemporâneo a partir destas imagens.

Portanto, minha pesquisa tem como anseio e está comprometida em estruturar a construção de um caminho voltado à equidade de gênero, tensionando o livro didático de Geografia como artefato importante na formação de estudantes, professoras e professores, o qual atua potentemente na criação das representações sobre a relação entre espaço e gênero.

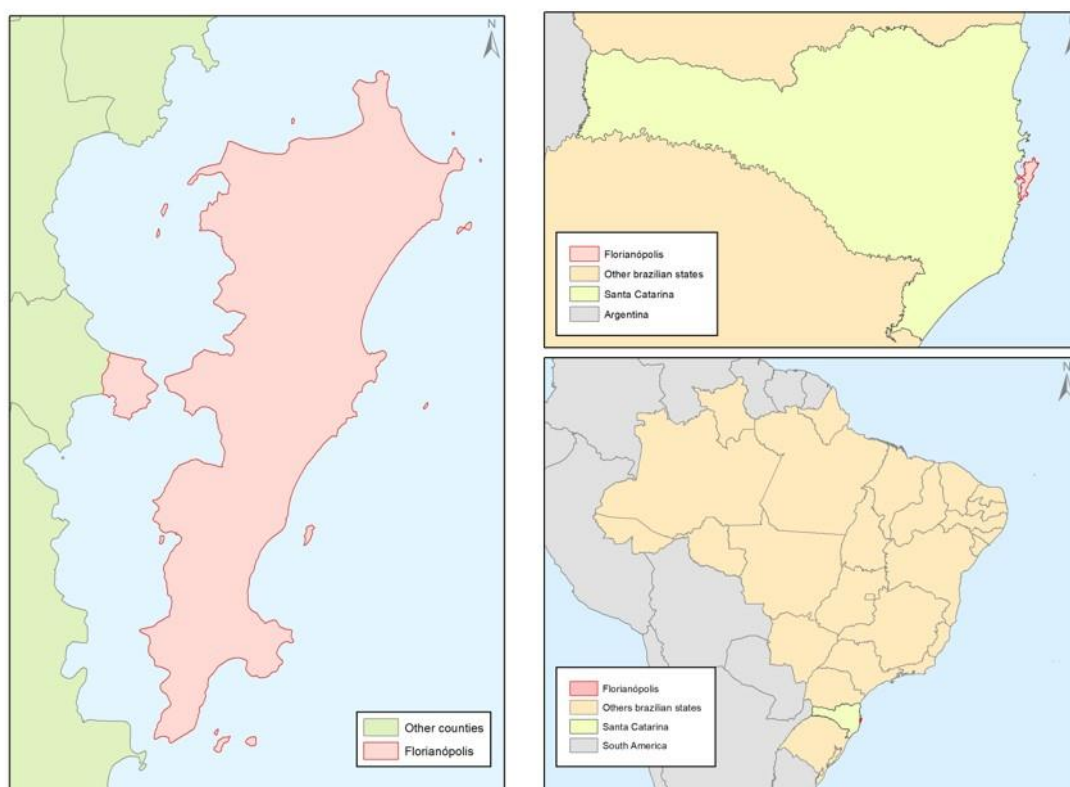
Enunciado o território teórico desta pesquisa, a seguir, passo a aprofundar e a delinear os caminhos metodológicos a serem percorridos nesta pesquisa.

2.2.2 Limites cartográficos: os recortes da pesquisa

Como forma de tornar possível as análises do volumoso material empírico a ser examinado — as imagens fotográficas de livros didáticos de Geografia — organizei critérios de inclusão e exclusão que estabeleceram características privilegiadas pelo estudo, uma vez que são numerosas as obras didáticas escolares de Geografia existentes no Brasil, bem como suas inúmeras imagens fotográficas. Esses critérios de inclusão me ajudaram a inscrever este estudo em um contexto escolar específico, de forma que eu conseguisse responder à pergunta de minha pesquisa.

O primeiro critério de inclusão se deu pelo recorte espacial em que a pesquisa abrange, que é o município de Florianópolis, estado de Santa Catarina (Figura 5). Esse recorte espacial se justifica pela necessidade de diálogo com as escolas públicas do município de Florianópolis ao longo do desenvolvimento da pesquisa, bem como o empréstimo de exemplares de livros didáticos de Geografia.

Figura 5 – Mapa de localização de Florianópolis, Santa Catarina.



Fonte: Guilherme Linheira (2019)

O segundo critério de inclusão se deu pelo recorte temporal assumido pela pesquisa, em que foram definidas as obras didáticas de Geografia aprovadas pelo PNLD 2017 – Ensino Fundamental – Anos Finais, os quais podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2017 – Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental.

Coleções de Geografia aprovadas pelo PNLD 2017			
Coleção	Autoria	Anos Escolares	Editora
Expedições Geográficas	♂ Melhem Adas ♂ Sergio Adas	6º ao 9º	Moderna
Geografia Espaço e Vivência	♀ Andressa Alves ♂ Levon Boligian ♂ Rogério Martinez ♀ Wanessa Gracia	6º ao 9º	Saraiva Educação
Por dentro da Geografia	♂ Wagner Costa Ribeiro	6º ao 9º	Saraiva Educação
Para viver juntos - Geografia	♂ Fernando dos Santos Sampaio ♂ Marlon Clovis Medeiros	6º ao 9º	SM
Projeto Mosaico - Geografia	♀ Valquíria Pires Garcia ♂ Beluce Bellucci	6º ao 9º	Scipione
Vontade de saber - Geografia	♀ Neiva Torrezani	6º ao 9º	FTD
Geografia Cidadã	♂ Laércio Furquim Jr.	6º ao 9º	AJS

Integralis - Geografia	♂ Helio Garcia ♂ Paulo Roberto Moraes	6º ao 9º	IBEP
Geografia - Homem & Espaço	♂ Anselmo Lazaro Branco ♂ Elian Alabi Lucci	6º ao 9º	Saraiva Educação
Projeto Apoema - Geografia	♀ Cláudia Magalhães ♀ Lilian Sourient ♂ Marcos Gonçalves ♀ Roseni Rudek	6º ao 9º	Editora do Brasil
Geografia nos dias de hoje	♂ Claudio Giardino ♀ Ligia Ortega ♀ Rosaly Braga Chianca ♀ Virna Carvalho	6º ao 9º	Leya

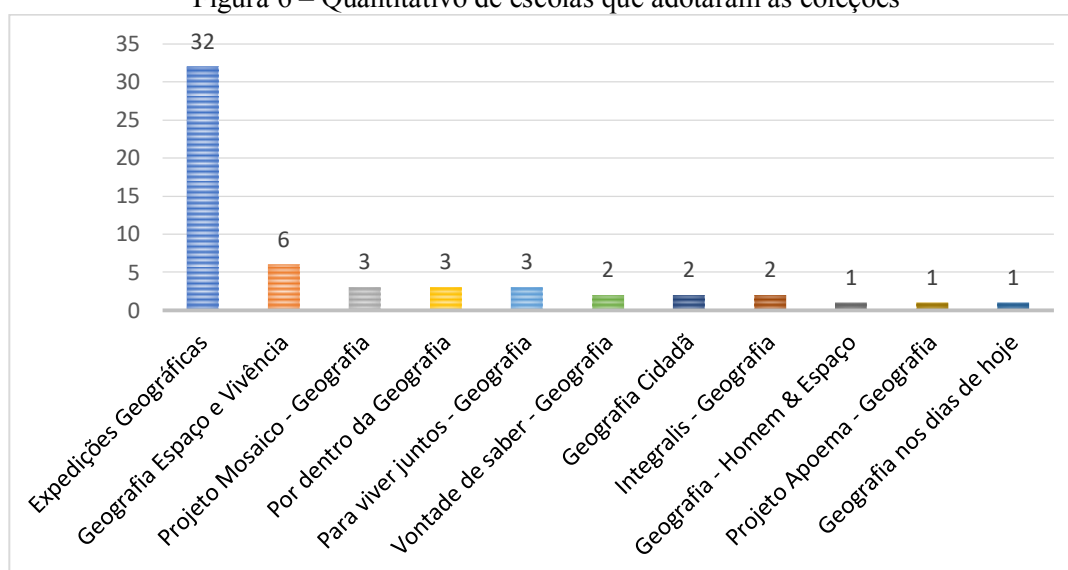
Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2016). Organização da autora.

Essas onze coleções de livros didáticos de Geografia aprovadas pelo PNLD 2017 (Quadro 1) circularam nas escolas públicas brasileiras nos anos de 2017, 2018 e 2019, período quase inteiramente contemporâneo à execução desta pesquisa, o que facilitou o acesso a esses materiais.

O terceiro critério de inclusão se deu pela escolha feita pelas/os professoras/es entre as onze coleções de Geografia aprovadas pelo PNLD 2017 – Ensino Fundamental – Anos Finais. No levantamento de dados apresentado pelo Quadro 2⁷, é possível observar as coleções de livros didáticos de Geografia escolhidas por cada uma das 56 escolas públicas do município de Florianópolis/SC. Com base nos dados coletados e sistematizados no Quadro 2, é possível identificar as coleções de livros didáticos de Geografia escolhidas por professoras/es da rede pública de Florianópolis/SC nos três níveis administrativos de governo: federal, estadual e municipal no período analisado por esta pesquisa, expressos numericamente pelo gráfico da Figura 6.

⁷ O Quadro 2 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2017 – Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental consta no APÊNDICE – A.

Figura 6 – Quantitativo de escolas que adotaram as coleções



Fonte: SIMAD – Sistema do Material Didático (2018). Organização da autora.

A expressividade na escolha das três coleções de livros didáticos de Geografia manifestadas por essas/es professoras/es e apresentada pela Figura 6, foi o segundo critério a delimitar a escolha do material analítico desta pesquisa. Desse modo, foram selecionadas as três coleções de livros didáticos mais escolhidas por essas/es professoras/es, e que, conseqüentemente, mais circularam nessas escolas públicas entre os anos de 2017 a 2019, conforme pode ser observado com mais detalhes numéricos e editoriais na Tabela 1.

Tabela 1 – Coleções selecionadas para compor o material analítico da pesquisa

Nome da Coleção	Editora	Número de escolas que utilizam
Expedições Geográficas	Moderna	32 Escolas
Geografia Espaço e Vivência	Saraiva Educação	06 Escolas
Projeto Mosaico – Geografia	Scipione	03 Escolas
Total	-	41 Escolas

Fonte: SIMAD – Sistema do Material Didático (2018). Organização da autora.

Essas coleções de livros didáticos de Geografia selecionadas para compor o material analítico desta pesquisa reúnem obras que circularam em 41 das 56 escolas públicas – federais, estaduais e municipais – no município de Florianópolis que dispõem a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e que se encontravam em atividade até o ano de 2018, de acordo com o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019). Assim, esse terceiro critério de inclusão elegeu as coleções mais utilizadas, recentes em sua vigência e atuais para o período de

realização desta pesquisa, pois privilegiou livros didáticos de Geografia utilizados em aproximadamente 73% das escolas públicas do município de Florianópolis/SC até o ano de 2018, como pode ser observado na Figura 6.

Minha escolha por pesquisar as imagens fotográficas de livros didáticos de Geografia e suas representações sobre a relação entre espaço e gênero também me levou a utilizar o quarto e último critério de inclusão, o qual se deu pela etapa e ano escolar relacionados à pesquisa por meio das temáticas curriculares da Geografia Escolar. Assim, dentre essas cinco coleções de livros selecionadas, privilegiei os exemplares de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois é nessa fase escolar que os temas geográficos explorados, também em livros didáticos, mais conversam com meu foco analítico.

São nos livros didáticos de Geografia de 9º ano do Ensino Fundamental que expressivamente são encontrados conteúdos que permitem “[...] o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.” (BRASIL, 1998, p. 39).

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem, sobre a importância da Geografia Escolar em sua relação com temas transversais nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

Situar em um mesmo patamar os papéis desempenhados por homens e mulheres na construção da sociedade contemporânea ainda encontra barreiras que ancoram expectativas bastante diferenciadas com relação ao papel futuro de meninos e meninas. Tais expectativas talvez possam ser mais bem explicadas quando se aborda o tema trabalho, em que a questão de gênero é um fator ainda de forte preconceito em nossa sociedade. Um exemplo de preconceito pode ser colocado quando se analisa a questão da maternidade. A mulher é muitas vezes menos valorizada ou excluída como força de trabalho onde o desempenho é previamente estimado a partir do sexo do candidato. Considera-se, em muitas situações, que a mulher é menos preparada. (BRASIL, 1998, p. 41).

Devido à própria designação curricular destinada a essa fase escolar, os PCN sugerem que a Geografia Escolar no 9º ano do Ensino Fundamental lide com temas como diversidade, identidades culturais e sociais de povos, etnias e nações no redesenho e reconstrução de suas fronteiras identitárias. Além disso, tais temáticas são exploradas nesse ano escolar com o objetivo de compreender como minorias identitárias foram enclausuradas

em certos espaços das sociedades majoritárias desencadeando por vezes lutas para adquirir uma autonomia territorial e social.

O 9º ano do Ensino Fundamental se caracteriza pelo processo de construção do mundo desse jovem estudante, o qual se encontra em um processo de passagem que ocorre em virtude da transformação da criança em adolescente (BRASIL, 1998). Este se consolida por meio de significações e atravessamentos culturais que se constroem a partir de uma busca por formas de expressão de identidades de múltiplas categorias, como gênero, classe, geração, etnia, nacionalidade *etc.* O espaço escolar se consolida nesse contexto como um importantíssimo território de formação e compreensão desse jovem na sociedade da qual ele faz parte, influenciando esses em suas condutas e gerando efeitos concretos na sociedade. A Geografia Escolar é fundamental nesse processo, pois permite a esse jovem compreender a sua própria condição identitária na sociedade, bem como contribui para criação de perspectivas futuras de vida destes por meio da construção de valores culturais.

O Ensino Fundamental é a etapa escolar mais longa da Educação Básica brasileira, resultando em nove anos de duração, que compreende os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano). O Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) indica que os Anos Finais do Ensino Fundamental vêm se caracterizando de maneira problemática no que diz respeito à permanência de estudantes nas salas de aula, mostrando que os números de matrículas do 9º ano do Ensino Fundamental caíram em 14,2% entre 2013 e 2017 no Brasil. Além disso, a taxa de reprovação no 9º ano, por exemplo, ultrapassou os 11%. Entre o 6º e o 9º ano, a soma da taxa de reprovação e abandono em 2017 foi de 12,6%, em média, bastante superior, por exemplo, aos dos Anos Iniciais (5,8%).

O Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018) aponta que quase um terço dos alunos, ao final do Ensino Fundamental, repetiram pelo menos dois anos e essa questão acaba por contribuir para o abandono escolar desses jovens ao final do 9º ano, sendo este, muitas vezes o último contato que esses jovens têm com o ambiente escolar e conseqüentemente com livros didáticos. O Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018) apresentou variados problemas a serem enfrentados na etapa final do Ensino Fundamental, como por exemplo, a evasão escolar destas/es alunas/os. Ainda assim essa etapa da Educação Básica têm recebido pouco investimento de políticas educacionais e apresenta pouca demora investigativa de

pesquisadoras/es e universidades, conforme afirmou a Fundação Carlos Chagas⁸ (FCC) em sua justificativa ao lançar um edital de pesquisa no ano de 2018 voltado às problemáticas enfrentadas pelos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por fim, cabe ressaltar que a escolha pela cartografia, como método de pesquisa, implica em um caminho investigativo que insere esta pesquisa em um determinado percurso ao mesmo tempo que o exclui de outros, criando um trajeto singular e subjetivo construído a partir de minhas leituras e escolhas teóricas e metodológicas.

2.2.3 Pistas do trajeto da cartógrafa

Mobilizando a cartografia como método e modo de experimentação, busquei tramar nesta pesquisa uma outra forma de imaginar o espaço geográfico. Na busca desse anseio, estava fortemente inspirada por Doreen Massey (2009), geógrafa feminista que me auxiliou a pensar o espaço como um emaranhado de trajetórias que coexistem, se cruzam, se conectam e desconectam em um complexo exercício de significar o espaço de maneira relacional.

Assim, com as estórias que até então me atravessavam e me constituíam (MASSEY, 2009) procurei me colocar nesta pesquisa como uma cartógrafa, apresentando a você leitora, a) o modo como inventei meus procedimentos de pesquisa; b) a maneira como busquei me movimentar como uma cartógrafa e c) as pistas criadas a fim de consolidar minha tese, que apresenta uma cartografia de gênero em imagens fotográficas de livros didáticos de Geografia.

Utilizo por vezes a palavra ‘inventar’, pois ela se relaciona de maneira direta com a cartografia como um modo de experimentação, em meu caso, atuando com as imagens fotográficas de livros escolares de Geografia para com minha escrita forjar uma forma a dar existência a uma cartografia de gênero, por meio de um *fotoatlas*.

Assim, a cartografia como um modo de experimentar se colocava por conta de um desejo de ir um pouco além do que a mim já estava posto, caminhar quem sabe alguns passos

8 De acordo com o site do Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública, o Itaú Social e a Fundação Carlos Chagas lançaram esta iniciativa com o objetivo de apoiar pesquisas que apontem recomendações para a superação dos desafios dos 6º ao 9º ano. O objetivo da iniciativa é fomentar, apoiar e disseminar investigações que estejam comprometidas com a construção de soluções para os desafios e obstáculos à melhoria da qualidade das políticas educacionais e ao funcionamento cotidiano das escolas, com foco na ampliação das oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes e na mitigação e superação de desigualdades educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

adiante do que até então me era conhecido, me colocando diante de um desafio como pesquisadora: inventar o meu modo de fazer uma pesquisa.

Nessa busca, assim como Rolnik (2011), sentia em mim uma “[...] necessidade de enfrentar a difícil elaboração conceitual e existencial da dimensão micropolítica, bem como sua articulação com a macropolítica, nos embates entre as forças que permeiam a produção da realidade.” (ROLNIK, 2011, p. 11). Assim, a leitora e o leitor perceberão que me demoro na maneira como apresento a quem me lê – ou acompanha – a maneira como construí minha pesquisa de forma não tão estática ou prescritiva, pois acredito que nessa aposta de me inventar como cartógrafa, também coloquei em prática uma escrita bastante subjetiva, que entendo como uma política, pois apresenta algumas pistas de como o mundo me toca, ou, inspirada em Massey (2009), como o espaço em toda a sua dimensão e expressão política, me grafa, produz, subjetiva.

Imersa nesse cenário, mergulhei nas intensidades da cultura escolar. Foi a partir de então, que busquei dar língua e narrar nesta tese, por meio de minha escrita experimental – e cartográfica – os afetos que me pediam passagem (ROLNIK, 2011) como professora e pesquisadora.

Com minha escrita busquei marcar os movimentos que teci ao longo dessa investigação. Mais adiante, mostrarei como minha pesquisa, que apresenta uma tese, irá se apropriar com mais especificidade do método da cartografia para traçar seus procedimentos e caminhos investigativos, pois em uma cartografia, essa análise “[...] das linhas, dos espaços, dos devires.” (DELEUZE, 2013, p. 48) que são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos “[...] pode-se apenas marcar caminhos [e movimentos [...]]” (DELEUZE, 2013, p. 48).

Em uma pesquisa cartográfica algumas pistas são criadas pela cartógrafa para guiar o caminhar deste percurso no desejo de responder à pergunta central que mobiliza esse modo de pesquisar: como as imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia criam representações sobre a relação entre espaço e gênero?

Com a pergunta mobilizadora estabelecida, passei a reunir os materiais, as autoras e os autores que me ajudariam a tornar possível minha proposta de tese ao doutorado de apresentar uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia, por meio do que chamo de *fotoatlas*.

Meu objetivo principal era compreender como as imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia criam as representações sobre a relação entre espaço e gênero. Esse

anseio de pesquisa relacionava-se diretamente com o trabalho da pesquisadora-cartógrafa, pois seus movimentos de pesquisa buscam entender o processo de construção e criação representacional, que “[...] não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar [...] o que há em cima, embaixo e por todos os lados, [pois] são intensidades buscando expressão.” (ROLNIK, 2011, p. 66). É nesse sentido que método da cartografia lida com o acompanhamento de processos e com as representações destes em sua imersão nas culturas (KASTRUP, 2012).

Nessa perspectiva, fiz uso de três noções mestras que me auxiliaram, como uma caixa de ferramentas, a problematizar o livro didático de Geografia como uma construção cultural discursiva no processo educativo. Com essa caixa opero as noções de poder (FOUCAULT, 1997, 2014b, 2015), discurso (FOUCAULT, 1997, 2014a, 2014b) e linguagem (HALL, 1997, 2016) para tal problematização.

Não utilizei somente as noções supramencionadas, mas me apropriei delas para estabelecer um diálogo teórico com a problematização explorada, para, posteriormente, analisar as imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia como linguagem que produz significados em uma dada cultura. Como já salientei, minha pesquisa não tem a intenção de explicar e nem mesmo de analisar se as representações sobre espaço e gênero são verdadeiras, corretas ou não, mas sim compreender como tais representações são produzidas por meio do funcionamento dessas imagens fotográficas, compreendidas neste estudo como linguagem que constrói significados (HALL, 2016).

Meus objetivos seguintes eram analisar as imagens fotográficas de mulheres e homens como componentes dos discursos de gênero, bem como identificar as relações de gênero no espaço geográfico. Nessa lógica, realizei uma breve sistematização dessas imagens com a intenção de classificá-las de acordo com o seu conteúdo discursivo, possibilitando uma aproximação quantitativa sobre frequência masculina e feminina dessas fotografias nos livros didáticos. Em seguida, também examinei essas imagens a partir de quatro distintas temáticas, inspirada em Michelle Perrot (1998): Mulheres e Homens Públicos, o espaço militar, o espaço religioso e o espaço da política.

Com os resultados da sistematização em mãos, criei o que chamo de *fotoatlas*, inspirada por Didi-Huberman (2018) em *Atlas ou O Gaió Saber Inquieto – O olho da História III*. A noção de atlas estabelecida por Didi-Huberman (2018) lida com uma maneira de pensar com imagens, sendo estas jamais tomadas como ilustração ou explicação de algo, mas como potência de criação que nos convida a ler o mundo pela imaginação, aceitando o múltiplo.

Assim, o *fotoatlas* funciona nesta pesquisa como “[...] uma forma visual do saber que inquieta e introduz uma impureza fundamental.” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 19) e como um argumento filosófico, mas não para resumir o mundo ou esquematizar, catalogar ou esgotar suas potências, mas para com ele “[...] detectar novas relações [...] e novas analogias que serão elas mesmas inesgotáveis, assim como é inesgotável todo pensamento das relações que uma montagem inédita, cada vez, será suscetível de manifestar.” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 20).

Dessa forma, apresento nesta investigação quatro diferentes *pranchas* nas quais estão dispostas as imagens fotográficas selecionadas e que atuaram como *corpus* de análise desta pesquisa. A partir dessas *pranchas* discuto as fotografias de mulheres e homens como componentes dos discursos de gênero e as identifico em sua relação com o espaço geográfico.

Sendo assim, o *fotoatlas* foi organizado da seguinte maneira:

- . Prancha 1 – Mulheres e Homens Públicos;
- . Prancha 2 – Espaço e Gênero: o Militar;
- . Prancha 3 – Espaço e Gênero: a Religião;
- . Prancha 4 – Espaço e Gênero: a Política.

As imagens fotográficas selecionadas para compor o *fotoatlas*, ou o *corpus* de análise desta pesquisa, foram aquelas que evidenciam mulheres e homens em sua relação com o espaço geográfico, ou seja, imagens fotográficas que trazem à tona a corporalidade feminina e masculina, a fim de estabelecer uma análise relacional nessas fotografias por meio de sua potência em compor discursos de gênero.

É importante salientar que as imagens do *fotoatlas* não estavam diretamente relacionadas nos livros didáticos com temáticas e assuntos sobre as relações de gênero, entretanto, essa relação é estabelecida pela própria potência da imagem ao representar o feminino e o masculino em sua relação com o espaço geográfico.

Portanto, foram privilegiadas nas fotografias do *fotoatlas* os planos fotográficos que permitiram a visualização do feminino e do masculino em sua complexidade espacial geográfica, assim, foram excluídas imagens que por conta do plano e enquadramento fotográfico não fosse possível evidenciar a temática estabelecida para análise.

3 PODER, DISCURSO E LINGUAGEM: O TRAÇADO TEÓRICO

No presente capítulo estabeleço as tramas teóricas de minha investigação por meio de três noções mestras que interagem e atuam de maneira complementar entre si, e não isoladamente. Essas noções possibilitaram a mim experimentar uma escrita que problematizou livros didáticos de Geografia e suas imagens fotográficas como uma construção cultural discursiva intrínseca ao processo educativo escolar brasileiro.

Inspirada pelo diálogo⁹ entre Michel Foucault (2015) e seu colega filósofo Gilles Deleuze mobilizei de minha caixa de ferramentas as noções de poder (FOUCAULT, 1997, 2014b, 2015), discurso (FOUCAULT, 1997, 2014a, 2014b) e linguagem (HALL, 1997, 2016), as quais funcionaram nesta pesquisa como instrumentos disparadores de uma prática que conduz à cartografia de gênero que apresento em Tese.

3.1 GEOGRAFIAS E LIVROS DIDÁTICOS ESCOLARES

Em conversa com Foucault (2015), Deleuze diz que “[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas [...] é preciso que sirva, é preciso que funcione.” (p. 132). Nessa conversa, os dois tomam a mesma direção ao falar sobre o papel do intelectual no contemporâneo em sua relação com a dimensão prática da teoria, pois esta [...] não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática.” (FOUCAULT, 2015, p. 132).

Os filósofos comentam que uma teoria precisa funcionar para pessoas como uma prática, a começar pelo próprio pesquisador ou intelectual, que a opera como instrumento de combate, como uma prática que luta contra o poder, “[...] luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde é mais invisível e mais insidioso [...] não para uma ‘tomada de consciência’, mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los.” (FOUCAULT, 2015, p. 132).

A partir do exposto Foucault (2015) ressalta que o papel do intelectual no contemporâneo se difere do que era praticado por estes nos séculos XIX e XX, em que se dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles não podiam dizê-la. Para Foucault (2015), as massas não necessitam de intelectuais para ter acesso a um determinado

⁹ Esta conversa pode ser encontrada na obra *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault, no capítulo intitulado “Os intelectuais e o poder”.

saber, mas o filósofo ressalta que existe um sistema de poder que regula os saberes, impedindo, proibindo e invalidando determinados discursos. Dessa forma, Foucault (2015) ressalta que há um sistema de poder atuante nas sociedades, que se exerce por diferentes meios e formas, como instituições e artefatos, pois o poder não se encontra ou é unicamente praticado por instâncias superiores, pois o poder “[...] penetra profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade.” (FOUCAULT, 2015, p. 131).

É a partir da noção de poder em Foucault (2015) que toda a trama teórica desta investigação é construída e permeada, estabelecendo a partir de então, diálogo com as noções de discurso e linguagem com o intuito de problematizar livros didáticos como construções culturais discursivas.

Alguns dos trabalhos de Foucault, como ‘As palavras e as coisas’ (1966), ‘A Arqueologia do saber’ (1969) e ‘A Ordem do Discurso’ (1970), me ajudaram a problematizar o livro didático, especificamente o de Geografia, como uma produção cultural discursiva.

Em sua aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, Michel Foucault apresentava as elaborações teóricas que consolidaram sua obra *A Ordem do Discurso*. Pode-se considerar esse estudo como um texto de ligação entre outras três de suas obras datadas da década de 60: *História da loucura*, *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*. Nesse estudo o autor buscava compreender a produção dos discursos nas sociedades, afirmando que esta “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2014a. p. 8-9).

Nessa finalidade de compreensão, Foucault (2014a) se voltava a apresentação de formas pelas quais o poder, em suas complexas relações, definia determinados discursos a fim de produzir efeitos de saber e verdade nas sociedades. Nessa perspectiva, para o autor, o discurso é:

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas aplicações práticas), a questão do poder; um bem que é por natureza, objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 1997, p. 136-137).

É pelo princípio teórico de discurso anunciado por Foucault que compreendo o livro didático de Geografia, pois esse objeto, tão próprio e característico do escolar, se produz, se

consolida e é concebido discursivamente por meio de suas regras, condições e normas de utilização, apropriação e existência em escolas públicas brasileiras.

Assim, o livro didático de Geografia é um privilegiado espaço de funcionamento de discursos, permeando de maneira atuante o processo educativo, materializando-se discursivamente, ou seja, um “[...] conjunto de saberes e práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 2014a, p. 56).

De acordo com Foucault (2014b), é pelo aspecto disciplinar das instituições das sociedades modernas e de suas práticas que as relações de poder se tornam mais facilmente captáveis. Seminários católicos e evangélicos, quartéis, fábricas e escolas, todos são exemplos de instituições modernas que resistem no contemporâneo e em que tais práticas disciplinares buscavam moldar os corpos dos sujeitos. Sistemas diversos, em diferentes tempos e espaços, como o judiciário, o religioso e o educacional, foram organizados pelas sociedades e julgados como necessários para a defesa dos direitos privados e públicos, punindo aqueles sujeitos considerados inadequados por esses sistemas.

Esses sistemas, cada qual a sua época e espaço, criou suas próprias normas e leis, fazendo uso das mais variadas práticas de controle e dominação, por meio de processos punitivos, a fim de formar sujeitos dóceis e úteis para integrar uma determinada sociedade, como, por exemplo, as escolas, instituições modernas que resistem no contemporâneo. A cultura escolar é composta por um aparato educacional que por intermédio de uma ampla rede de mecanismos e condutas “ensinam” determinados discursos.

Sobre tal questão, Foucault (2014a) reflete:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014a, p.42).

Assim, o que quero destacar é a complexa arena cultural e política na qual o livro didático de Geografia está inserido: um território de poder e disputas, no qual, ao mesmo tempo, ele é objeto que atravessa instituições e sujeitos e é atravessado por esta e outras instituições e sujeitos.

Segundo Foucault (2014b), as relações de poder são postas por instituições marcadas pela disciplina, como a escola. Nesse sentido, o livro didático de Geografia não é isolado

desse sistema e, por isso, não é germinal nem mesmo fundante ao veicular discursos que produzem significados e efeitos de verdade nos sujeitos escolares.

O livro didático de Geografia está inserido em uma complexa maquinaria escolar, também constituída por discursos outros em suas relações de poder, uma vez que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

Dessa forma, a escola, como instituição disciplinar, constrói valores a partir de uma cultura específica, no caso, a da escola e de seus sujeitos, tendo em vista que é na prática cultural e social do escolar que se consolida o caráter discursivo dos livros didáticos.

Nesse processo, a linguagem tem um importante papel, uma vez que, segundo Hall (2016), ela é o meio de expressão dos discursos. Hall (2016) salienta que a linguagem está atrelada a um processo representativo e cultural, assumindo papel fundamental na cultura, pois atua como meio de representação no processo de construção de significados e sentidos. Nesse viés, nas palavras de Foucault (2016), “[...] se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (FOUCAULT, 2016, p. 306).

A relação entre o discurso e a linguagem pode ser entendida dentro do contexto relacional aqui estabelecido entre livros didáticos de Geografia e suas imagens fotográficas, respectivamente, uma vez que esta última funciona como meio de expressão que manifesta e traduz os muitos discursos veiculados e expressos pelos livros. Nessa lógica, as imagens fotográficas são tomadas como linguagem, que, segundo Hall (2016),

[...] constroem o significado e o transmitem. Eles[as] significam. Não têm qualquer significado claro em si. Em vez disso, são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (*i.e.*, simbolizam) os significados que desejamos comunicar. Usando outra metáfora, eles[as] funcionam como sinais. Os sinais significam ou representam nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que possibilitam que outros “leiam”, decodifiquem ou interpretem seu significado mais ou menos do mesmo jeito que nós o fazemos. (HALL, 2016, p. 05).

De acordo com Hall (2016), é na cultura que se dá a produção de significados, e que estes são construídos por meio de um sistema de representação, sendo colocados em funcionamento por meio da linguagem. Sendo assim, a linguagem é entendida nesta pesquisa como meio de manifestação dos discursos, a qual está “[...] enraizada não na coisa percebida,

mas no sujeito ativo. É mais o produto do desejo e energia do que da percepção e da memória” (SHERIDAN, 1980/1981, p. 306).

Assim sujeitos pertencentes a uma mesma cultura tendem a interpretar de maneira similar os signos de uma linguagem, construindo sentidos e significados entre os sujeitos envolvidos e imersos nesta cultura. Conforme afirma o autor,

Pertencer a uma cultura é pertencer, *grosso modo*, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele (HALL, 2016, p. 43).

Em suma, Hall (1997) afirma que a noção de discurso elaborada por Foucault e aqui relacionada aos livros didáticos lida tanto em relação “[...] [à] produção do conhecimento através da linguagem (...) quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.” (HALL, 1997, p. 29). Assim, discurso e linguagem são coisas distintas, na medida que o discurso inventa e cria significados dando sentido às coisas dispostas na cultura, e a linguagem manifesta esta invenção discursiva, construindo-se como prática de significação que estabelece valores sobre as coisas.

Nesta investigação, o livro didático de Geografia é compreendido como uma produção e construção cultural discursiva e, nesse sentido, Tonini (2002) afirma que a relação contida entre o discurso e a linguagem nos livros didáticos funciona como

[...] uma operação circular em que ambos se apoiam para funcionar como regime de verdade. O que é definido como verdadeiro deve ser entendido como um problema de poder, pois os significados nunca flutuam livremente no discurso. Eles movimentam-se num contexto de relações que tentam impor seus valores (TONINI, 2002, p. 35).

Dessa forma, discurso e linguagem são noções diferentes, mas que estão bastante relacionadas entre si e se fortalecem para fazer funcionar um regime de verdade, o qual se estabelece por meio de relações de poder e ‘vontades de verdade’.

Buscando aproximação com essa trama teórica, as representações que lidam com espaço e gênero foram analisadas pela linguagem imagética presente nos livros didáticos de Geografia. As fotografias selecionadas para compor o corpus de análise desta pesquisa são

compreendidas como uma linguagem que manifesta discursos e que se constitui como uma prática de significação que fabrica regimes de verdade.

A escolha por uma análise com centralidade na imagem fotográfica como linguagem também se dá por conta de que “[...] o significado surge não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos”. (HALL, 1997, p. 29). Sob o mesmo prisma, Tonini (2002) afirma que as imagens são veículos dos significados e das mensagens simbólicas produzidas discursivamente. Assim, os discursos “[...] não são, em si, nem falsos nem verdadeiros, mas definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário [...]” (VEIGA-NETO, 1995, p. 36), mas, como nos aponta Foucault (1999),

[...] aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo do poder? O discurso verdadeiro, a que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdadeira que ela quer não pode deixar de mascarar-la (p. 20).

Foucault e Hall compartilham a noção de que o discurso inventa e constrói o assunto, definindo e produzindo os objetos da cultura. Portanto, ambos salientam que é necessário mostrar como o discurso opera na construção desses significados, logo, quais são suas práticas de funcionamento:

Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 29).

De acordo com Foucault (2014a), o discurso produz significados e sujeitos nas sociedades. Ademais, a partir dos discursos, supostas verdades ou regimes de verdade são produzidos em diferentes tempos e espaços da cultura. Essas supostas verdades atuam na constituição dos modos de ser dos sujeitos contemporâneos. Nessa lógica, o discurso, compreendido como um conjunto e prática de saberes que molda as formas pelas quais os sujeitos se relacionam com/na cultura, construindo e ressignificando significados, se materializa pelo exercício do poder.

O discurso é forjado por um desejo de verdade e estabelecido pelas relações de poder. Assim, conforme salienta Foucault (2014a), “[...] a produção do discurso é, ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade” (p. 8).

Se a cultura é compreendida como o terreno das práticas, das representações, das línguas e dos costumes das sociedades e suas formas contraditórias de ‘senso comum’, as quais se consolidam na vida dos sujeitos e as moldam, então é também na cultura que se dá a produção e o câmbio dos significados em meio a uma sociedade ou grupo (HALL, 1997). Desse modo, toda prática social possui um caráter discursivo.

Nessa direção, é possível afirmar que os discursos inventam representações de gênero por meio de relações de poder. Para Hall (2016),

[...] o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais (p. 40).

Conforme ressaltado anteriormente, várias esferas culturais estruturam formas de representação dos gêneros e, portanto, de mulheres e de homens. São supostas verdades construídas e postas em circulação predominantemente por homens brancos heterossexuais de classe média, aqueles que detêm historicamente, lugar de fala, fontes, documentos e vestígios (PERROT, 2017). Estes sujeitos construíram ao longo dos tempos, a partir de suas vontades de verdade, representações sobre o mundo e as sociedades, fabricando assim verdades sobre espacialidades de mulheres e homens: como devem se vestir, onde devem trabalhar, como devem se comportar ou quais espaços são destinados a ambos os sexos.

Diante disso, a escolha por investigar livros didáticos e suas imagens fotográficas se deu em razão de sua ampla circulação e presença em escolas públicas brasileiras, transitando em variadas esferas que estruturam múltiplas representações, como por exemplo, as de gênero. Entretanto, antes de transitar amplamente meio aos sujeitos escolares, no Brasil, os livros didáticos passam por um processo de avaliação realizado pelo Ministério da Educação (MEC), para então passarem a ser distribuídos em todo o território nacional, mediante a escolha de Professoras e Professores da Educação Básica, por meio do PNLD.

Mediante o exposto, passo a explorar na próxima seção a particularidade contextual inerente ao livro didático brasileiro, a partir das noções mestras já utilizadas acima, mas que também permeiam o PNLD, política pública educacional que regula a existência deste artefato escolar no Brasil.

3.2 O PNLD: OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

O livro didático brasileiro configura-se como um privilegiado espaço de funcionamento de discursos, os quais, atravessados por múltiplas relações de poder, produzem efeitos de verdade atuando de maneira potente na produção de significados.

Esse objeto do escolar, no Brasil, possui um contexto bastante próprio e singular. Ressalto de início sua singularidade, pois os livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras são regulados por uma política pública educacional: o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD.

O PNLD caracteriza-se por ser um conjunto de ações voltadas à avaliação e distribuição de livros didáticos, assim como obras pedagógicas e literárias, destinadas a estudantes e professores das escolas públicas de Educação Básica de todo o território nacional. Essa política de Estado objetiva fazer a gestão dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras, a fim de que estas os recebam gratuitamente.

No Brasil, os interesses do Estado, voltados às obras didáticas utilizadas em escolas públicas, deu-se por meio de variados decretos, leis e medidas governamentais, as quais se modificaram em seus nomes, siglas e formatos de execução ao longo dos tempos. Entretanto, é no governo de Getúlio Vargas¹⁰ que foi instituída a primeira política pública de estado que legisla e controla a produção e circulação de livros didáticos no Brasil, exercida naquele momento pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

Ao longo desses mais de 80 anos em que o poder público brasileiro faz a gestão dos materiais didáticos de escolas públicas brasileiras, a criação do PNLD¹¹ é bastante recente, datando de 1985 e entrando em vigor apenas no ano seguinte. O PNLD trouxe com sua criação modificações significantes no que diz respeito à essa política pública educacional, por exemplo, a garantia da participação de professores atuantes no ensino de 1º grau¹² no

¹⁰ Decreto-lei nº 1.006, de 10/12/1938 (BRASIL, 1939).

¹¹ O PNLD¹¹ foi criado com a edição do Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985).

¹² Atualmente o extinto 1º grau é o que conhecemos por ensino fundamental.

processo de escolha dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas públicas mediante análise e indicação desses materiais, bem como a adoção de obras reutilizáveis (BRASIL, 1985), dentre outras alterações.

Dessa forma, essa política pública educacional — o PNLD — conduz a relação entre o Estado e o livro didático escolar, antes mesmo deste chegar às mãos dos professores e posteriormente de estudantes. Logo, o PNLD estabelece um mecanismo político de controle, certa forma de exercitar o poder.

Nesse sentido, a noção de poder em Foucault (2015) permeia esta investigação para problematizar e pensar o livro didático brasileiro como um objeto escolar que se consolida, tanto histórico como culturalmente, em uma perspectiva política macroscópica – o PNLD e o Estado – quanto microscópica em seu espraiamento na sociedade contemporânea, mas que não se confina ou se limita a esse cenário.

Longe de ser produto de uma conjuntura uníssona como objeto de controle e exercício de poder somente por meio do Estado, o livro didático, se pensado por uma perspectiva genealógica foucaultiana, escapa e transborda a qualquer análise totalizante e ordenadora que se propõe a desvendar sua natureza macrofísica, uma vez que o poder funciona e se exerce em rede “[...] como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem.” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Entretanto, o complexo, longo e constitucional contexto de enunciação política do livro didático brasileiro nos induz, muitas vezes, a pensar este objeto unicamente pelo poder de sua macrofísica estruturante. Portanto, a perspectiva genealógica de Foucault me ajuda a salientar que pensar o livro didático de maneira unidirecional, é abrir espaço para uma análise desconexa. O livro didático escolar se funda a partir de uma superestrutura estatal – o PNLD, mas ao mesmo tempo transita entre os sujeitos escolares, circulando em espaços difusos e heterogêneos, manifestando-se como um artefato permeado por relações de poder exercidas em rede, em que

[...] não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1999, p. 35).

É na microfísica do poder, a qual permeia o livro didático, que minha pesquisa se concentra. Entretanto, reitero aqui a necessidade de trazer brevemente um pouco de sua ‘macro’ narrativa. Nas palavras de Gallo (2004), quando falamos sobre o poder em uma sociedade a partir de uma perspectiva Foucaultiana, estamos a falar de uma particular arquitetura que as correlações de forças determinantes dessa sociedade assumem em um momento específico, baseadas nos micropoderes enredados em seu tecido.

É importante salientar que a concepção Foucaultiana de poder escapa do entendimento deste por meio de uma concepção negativa, como repressão, proibição ou dominação, comumente concebido em algumas vertentes teóricas da filosofia política ou do campo jurídico, por exemplo.

Para Foucault (2015), o poder se exerce em rede e, por isso, deve ser analisado como algo que circula no tecido social e funciona em cadeia. Diferentemente na concepção clássica, por meio da qual o poder é concebido como materializado ou fixado a um lugar específico, Foucault é combativo a esta noção e o afirma como transeunte e onipresente no tecido social. Assim, para Foucault (2015) são nas malhas desse tecido social ou rede que o poder se exerce, atuando não como uma força estruturante uníssona, mas sim em poderes múltiplos e múltiplos contra poderes que só se definem em sua intrínseca relação uns com os outros (GALLO, 2004).

Assim, o poder em Foucault, segundo Gallo (2004), nunca é somente repressão ou privação, mas o responsável por produzir saberes por meio de uma série de agenciamentos de significações que se expõem no corpo, no desejo e no prazer:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível (sic) do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível (sic) do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (...) O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de todos estes vínculos. É por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos de poder, me parece muito insuficiente, e talvez até perigosa (FOUCAULT, 2015, p. 148-149).

É também nessa rede, na qual o poder se exerce, que os indivíduos circulam e “[...] estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte

ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.” (FOUCAULT, 2015, p. 183).

Desse modo, é a partir de Foucault (2015) que o livro didático de Geografia se afirma nesta pesquisa como construção cultural discursiva imersa no processo educativo, tendo em vista que é construído a partir de uma cultura institucional e acadêmica para habitar o escolar, se consolidando por múltiplas relações de poder que o definem como artefato detentor de supostas verdades.

Em virtude do exposto, o livro didático de Geografia, tanto por ser produzido a partir de uma política pública, quanto por consolidar-se como objeto que protagoniza a cultura escolar, acaba tornando-se potente ao prescrever e definir os conhecimentos geográficos que devem ou não compor o currículo escolar.

3.3 GEOGRAFIAS DIDÁTICAS: UM CONTEXTO IMAGÉTICO

Apesar do esforço empreendido por diferentes campos em tentar fixar o livro didático como um objeto escolar tradicional e ultrapassado, a pesquisa de Moreira (2012) mostra, por meio de um mapeamento da produção acadêmica em História da Educação no Brasil, o quanto é expressivo o número de estudos que tem o livro didático como fonte de pesquisa. Essa expressividade mostra o que esse insistente protagonismo do livro didático em pesquisas ao longo dos anos configura pela sua relevante presença na cultura escolar e na prática docente em diferentes disciplinas escolares atualmente. Esse protagonismo é controverso e discutível, porém é justamente ele que o coloca como um objeto escolar polissêmico, em constante construção e resignificação, que nunca se fixa e se limita a uma área, conceito, entendimento ou perspectiva.

A partir de então, as imagens passam a ser exploradas neste capítulo, como uma linguagem que adquire seu espaço de existência em livros didáticos, no seio de uma política neoliberal capitalista, também discursiva, a qual, pela linguagem imagética fotográfica, constrói representações em livros didáticos de Geografia, este completo artefato cultural discurso.

Ao pesquisar o traçado histórico do ensino de Geografia no Brasil, Azambuja (2014) ressalta que é após a elaboração dos PCN para a Educação Básica (BRASIL, 1998) que o livro didático dessa disciplina, voltado ao Ensino Fundamental, passa a apresentar mudanças qualitativas no que diz respeito ao projeto gráfico.

Até a década de 1990, os livros didáticos eram majoritariamente produzidos por uma majoritária linguagem textual, apresentando em raros momentos outras linguagens. A partir da implantação dos PCN (1998) o projeto gráfico dos livros didáticos de Geografia passaram a explorar linguagens até então pouco ou nunca utilizadas em suas páginas, como imagens fotográficas, gráficos, mapas *etc.*

Dessa forma, a inserção de imagens fotográficas em livros didáticos de Geografia, que data da década 1990, coincide com a inserção do Brasil em um processo de reformas neoliberais, ainda que o livro escolar ilustrado não seja uma invenção recente, conforme será explorado mais adiante. Nesse contexto, a educação pública brasileira passa por um intenso processo de privatização passando a ser mobilizada como mercadoria em diferentes dimensões, tanto em relação à oferta educacional, quanto à privatização de sua gestão e currículo.

Assim, foi no contexto brasileiro pós implantação dos PCN (1998) juntamente ao fomento e regulamentação oficial dos programas de distribuição de livros didáticos: PNLD, para o Ensino Fundamental, em 2005, e para o Ensino Médio em 2009, que as editoras de livros didáticos ampliaram formalmente o mercado voltado ao sistema educacional brasileiro e passaram a trabalhar para tornar esse artefato escolar o principal veículo de implantação das novas bases curriculares estabelecidas naquele momento.

Atualmente no Brasil, os livros didáticos são produto desta política educacional de estado, o PNLD, o qual passou a configurar esse artefato não somente como um objeto escolar, mas como uma política pública que passou a concebê-lo como mercadoria (BITTENCOURT, 1998), diante desse cenário de privatização curricular, em parceria com editoras.

Imerso nesse contexto, o livro didático brasileiro é produzido a partir de práticas políticas e econômicas que se configuram por meio de instituições e sujeitos em suas relações com a produção de verdades. O livro didático é, antes de mais nada, um complexo objeto do escolar, de caráter político, uma vez que é produzido e moldado pelas relações de poder que o atravessam. Nesse sentido, Tonini (2003) salienta que

O livro didático tem funcionado como a engrenagem principal da prática pedagógica. Por seu intermédio o conhecimento se organiza, quer adotando-o, quer seguindo-o como fonte de consulta. Nele se entrecruzam práticas de significação, identidade e poder. O livro didático, ao estar inserido na política educacional, atua, como macro discurso, por expressar as visões e os significados do projeto dominante, ajudando a reforçá-las, a dar-lhes

acolhida e, como microtexto, como prática de significação em sala de aula, pela escolha e maneira de trabalhar seus conteúdos pelos professores e pelas professoras (TONINI, 2003, p. 36).

Desta forma, os livros didáticos de Geografia são entendidos neste estudo como um artefato cultural, pois assumem um lugar de produção de significados na prática cultural escolar, sendo produzido tanto “[...] a partir dos critérios avaliativos elaborados pelos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto é produtor de uma forma de pensar e fazer Geografia” (TONINI, 2003, p. 36). Além disso, por conta de ainda funcionar como a principal orientação da prática pedagógica de professores/as este artefato também acaba por definir “[...] uma pauta daquilo sobre o que é necessário ser ensinado na escola” (TONINI, 2003, p. 36).

Assim sendo, foram por meio de políticas de caráter neoliberal que o livro didático brasileiro encontrou bases sólidas para se firmar como uma mercadoria em uma sociedade capitalista. Sob esse contexto de produção capitalista que as imagens adentram livros em grande escala, não somente os escolares. Diante dessa perspectiva, Sontag (2004) afirma que

A sociedade capitalista requer uma cultura baseada nas imagens. Ela necessita fornecer uma ampla quantidade de entretenimento, de forma a estimular o consumo e anestesiar os danos causados a determinadas classes sociais, raças e sexo. Além disso, ela também necessita reunir uma ilimitada quantidade de informações para melhor explorar os recursos naturais, aumentar a produtividade, manter a ordem, fazer guerra e dar emprego aos burocratas. (...) A produção de imagens também fornece uma ideologia dominante. A mudança social é substituída por uma mudança nas imagens. A liberdade para consumir inúmeras imagens e produtos é equiparada à liberdade em si. O estreitamento entre liberdade de escolha política e liberdade de consumo econômico exige um consumo e uma produção de imagens ilimitadas. (SONTAG, 2004, p. 57).

Coexistindo a esse cenário histórico e econômico uma cultura da visualidade nos atravessa, priorizando cada vez mais um “mundo-imagem”, como nos fala Sontag (2004), que se incorpora às culturas fabricando verdades por imagens, o cotidiano escolar não se descola desse contexto. Em vista disso, Martins (2017) ressalta que as relações do ambiente escolar têm mudado substancialmente por conta das constantes mudanças que estamos vivenciando. Dessa forma, novas realidades e discussões caracterizam novas exigências para a profissão docente, por exemplo, a educação com e pelas imagens.

Nesse viés, a sociedade industrial permitiu que a fotografia fosse incorporada e reproduzida em diferentes artefatos. Com o advento da industrialização, a fotografia tornou-se acessível e reprodutível, funcionando também como objetos simbólicos e fontes de informação (SONTAG, 2004). Em exemplo da dimensão alcançada pelas fotografias está a “catalogação burocrática do mundo, em que muitos documentos importantes não são válidos a menos que tenham colada a eles, uma foto comprobatória” (SONTAG, 2004, p. 32) de um rosto, lugar ou acontecimento.

A cultura escolar, certamente, não se encontra à parte da emergência da cultura visual que nos interpela. De acordo com Hernández (2007),

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me as maneiras subjetivas e intersubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (p. 22).

Ao pensar sobre a cultura visual no contemporâneo, é possível perceber que práticas culturais em torno das imagens aumentam a cada dia que passa, se tornando cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Nos anos 1970, a sociedade era atravessada por imagens do cinema, da televisão, da pintura e da fotografia, por exemplo. Atualmente, as plataformas sociais de interação se constroem fortemente por meio de imagens fotográficas. A escola, imersa nesse cenário, é intensamente atravessada por esse movimento que orienta a reflexão, assim como as práticas a respeito das maneiras de visualizar as representações culturais, como as que tocam questões de gênero e sexualidade, por exemplo.

Observando esse cenário, Hernández (2007) ressalta a importância da escola para estabelecer situações, materiais e práticas que “[...] auxiliem meninas a compreender que as imagens das mídias e da cultura visual sobre a feminilidade e sobre o que é ser mulher dão forma a suas identidades e influenciam meninos e rapazes na construção de sua masculinidade” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 77).

Ainda que muitos duvidem, os livros didáticos são “[...] intensamente produtivos na constituição de padrões e referências sociais” (COSTA, 2004, p. 74) e é em virtude dessa realidade que se dá a importância em estudar artefatos escolares e suas linguagens, ao longo dos tempos, uma vez que esses transitam entre práticas, sujeitos e instituições, em um

constante movimento de ressignificação do mundo e das coisas. Em consonância, Veiga-Neto (2007) afirma que “[...] cada um de nós nasce num mundo que é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91), pois a construção de nossas identidades perpassam os discursos que são autorizados e veiculados na cultura.

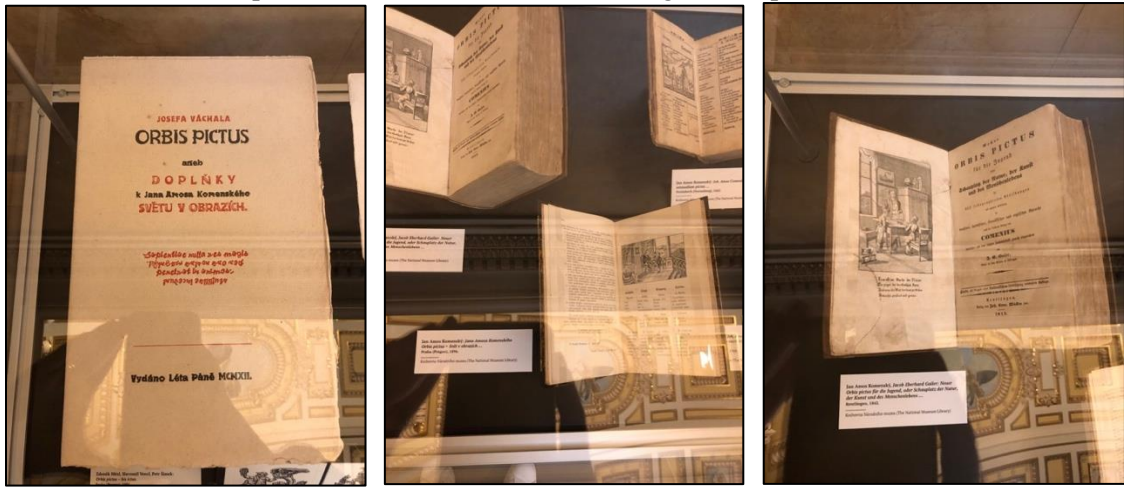
Wortmann, Costa e Silveira (2015) afirmam que são nos estudos que atuam na ressignificação de questões, discursos e artefatos tradicionalmente relacionados ao campo pedagógico escolar que a “[...] produtividade da cultura em processos educativos ganham força” (p. 35). Em vista disso, Salerno e Cunha (2011) destacam que “[...] as imagens produzem uma pedagogia, uma forma de ensinar as coisas do mundo; produzem conceitos e pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e de relacionar-se com ele.” (p. 132). Nessa direção, Cunha (1999) exemplifica a questão ao citar as imagens que estampam as capas de livros didáticos, e afirma que estas

[...] podem ser decifradas como um conjunto de signos, como um suporte para representações ideológicas; a linguagem dos títulos aguça a imaginação e faz pensar no seu conteúdo, e a linguagem das disposições tipográficas pode dar uma organização mais ou menos clara à leitura. Isso nunca escapa aos leitores (CUNHA, 1999, p. 51).

Diante do exposto, faz-se importante ressaltar que as imagens se fazem pedagógicas ao produzir significados e sujeitos, pois atuam como “[...] veículos dos significados e das mensagens simbólicas produzidas discursivamente.” (TONINI, 2013, p. 179). Além disso, ao fazer circular discursos e produzir significados, as fotografias que compõem esses materiais didáticos atuam também como uma prática de significação, que nos atravessa e constitui como sujeitos no contemporâneo.

3.4 *ORBIS SENSUALIUM PICTUS*: O PODER DAS IMAGENS-MUNDO

Figura 7 – Fotografias de diferentes edições¹³ da obra *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Comenius, em exposição no Museu Nacional de Praga, na República Tcheca



Fonte: Larissa Corrêa Firmino (2019)

Por vezes a vida se organiza de forma a nos passar a impressão de que a profusão de imagens hoje é maior do que em períodos anteriores da história. Quantitativamente essa afirmação pode ser verdadeira, segundo Georges Didi-Huberman (2008). Milhares de imagens nos atravessam todos os dias: imagens sobre lugares, guerras, pessoas *etc.* Entretanto, para Didi-Huberman (2008), a ideia de que essa profusão de imagens seja uma invenção contemporânea, atual, é equivocada. Equivocada pois, por exemplo, ao adentrar uma igreja medieval estamos rodeados de imagens por todos os lados: rostos e corpos de anjos, santos, divindades, os quais nos olham e que olhamos. A questão é que o poder das imagens é bastante antigo, entretanto, a potência de imagens no contemporâneo, como a fotografia, é recente se pensada na ampla historiografia das imagens.

Da mesma forma, a presença de imagens em livros didáticos escolares também não é uma invenção recente ou unicamente contemporânea. Desde o século XVII, a concepção pedagógica do educador Tcheco Comenius, já tinha como foco o uso da linguagem visual nos manuais didáticos criados pelo Professor e Intelectual Tcheco, denotando o poder das imagens já naqueles tempos em que é apresentada, no ano de 1658, a obra *Orbis Sensualium Pictus* ou *Orbis Pictus*, o primeiro livro didático infantil a fazer uso de imagens em sua composição. A

¹³ O *National Museum*, localizado na cidade de Praga, na República Tcheca, recebeu no ano de 2019 a exposição '*Orbis Pictus/Throughout the Ages*', assinada por Richard Šípek e originada de um projeto conjunto entre o Museu Nacional, o Museu Pedagógico e da Biblioteca Pedagógica Nacional Comenius, em Praga. A exposição trazia a público a obra de Comenius não apenas em suas edições mais valiosas, entre os séculos XVII e XVIII, mas também os volumes mais recentes dos séculos XIX e XX.

fotografia, técnica recente, se comparada ao advento da imagem, pode vir a ser uma presença considerada recente em livros didáticos.

Na tradição ocidental, a palavra “imagem” tem origem na palavra latina *imago*, que por sua vez correspondia ao significado atribuído a uma máscara mortuária. Essa atribuição léxica fundada pelo mundo ocidental da palavra imagem nos apresenta a estreita relação entre morte e imagem, ou também, entre pessoas e imagens, pois os povos da Antiguidade Ocidental produziam máscaras de cera moldadas pelo rosto de pessoas mortas, criando assim uma maneira de responder à necessidade da época de preservar a memória da pessoa que estava morta. É dessa prática cultural específica que a imagem se funda em sua relação com as pessoas, conforme endossa Régis Debray (1994), pois permitia um ressurgimento de algo ou alguém que não existia ou não estava mais no mundo ‘real’.

Naquela cultura, a imagem tinha função de imortalizar uma pessoa, fazer com que aquela que já não está mais no mundo ‘real’ continue existindo, valendo-se da criação de uma máscara moldada no rosto da pessoa morta, simbolizando a duplicação da pessoa morta pelo princípio da semelhança. Assim, criando uma máscara moldada no rosto da pessoa morta, esse objeto que permanecia em posse da família da pessoa morta atuava como um símbolo que permitia imitar a presença de alguém que existia no mundo real, por meio da noção de mimese (KERN, 2006), a qual se relaciona também com a noção de representação como uma cópia do real, então, “[...] nasceu, assim, da morte para prolongar a vida e apresentou, com isso, as noções de duplo e memória. A imagem tinha o papel de recompor o homem, cujo corpo se decompõe pela morte. [...] Ela teve o caráter mágico de proteger os vivos da visão do corpo putreficado” (KERN, 2006, p. 23).

Nessa lógica, a Geografia, existente desde os Gregos, mas formalizada somente no século XIX, é definida como um estudo gráfico (*graphein*) da Terra (*gê*), em que mapas são representações gráficas do espaço geográfico, assim, “[...] o raciocínio geográfico sempre esteve associado a um imprescindível aparelhamento visual, atendendo, desde seus primórdios, a um verdadeiro imperativo gráfico” (GOMES; RIBEIRO, 2013, p. 28-29).

Nos milhares de anos que se passaram desde a Antiguidade, diferentes culturas atribuíram significados às imagens. O conhecimento geográfico se delineou fortemente por meio de imagens, como os mapas, por exemplo, que em sua variedade díspar em tecidos, tabuletas, desenhos ou gravuras, os quais ofereciam uma compreensão espacial dos eventos no mundo humano (BROTTON, 2014).

O que quero elucidar é que há uma imaginação geográfica atuante em nós que se reproduz por meio de discursos, tanto de ordem política quanto popular. A problemática de uma imaginação geográfica por meio da qual a Geografia é transformada em História, ou seja, quando os discursos realizam essa operação, marca que o que está em jogo é a desvalorização das diferenças. Massey (2009) exemplifica tal problemática:

Quando em nossas visões mentais localizamos o Chade, Brasil e Estados Unidos da América numa sequência histórica (subdesenvolvido, em desenvolvimento, desenvolvido) estamos resistindo ao reconhecimento das diferenças (histórica, real e potenciais) que existem entre eles. O fato de que esses lugares podem ter trajetórias distintas é obscurecido. É somente quando reconhecemos que, de fato, estes três países não formam uma sequência histórica, é que podemos investigar a extensão de sua distinção individual e, com certeza, a sua interdependência (MASSEY, 2017, p. 39)

A imagem fotográfica e sua técnica são invenções relativamente recentes, entretanto, seu advento modificou as relações estabelecidas pelas imagens até então, passando esta a ser centro de discussão de diversos teóricos desde o fim do século XIX, como Walter Benjamin (2012), Roland Barthes (2015), Charles Baudelaire, Aby Warburg, dentre outros.

Entretanto, essa compreensão espacial dos eventos do mundo humano elaborada por meio de imagens-mapas, por vezes lida muito mais com o tempo do que com o espaço, pois significam esses eventos do mundo humano de forma sequencial, passiva, hierárquica e escalar.

Dessa forma, a noção de espaço, na qual invisto nesta pesquisa, é proposta por Doreen Massey (2009; 2017), quem nos instiga a construir uma nova e potente forma de imaginar o espaço, diferente da concepção afirmada pela tradição ocidental cristã, que o significa de forma estática, lisa, fixa *etc.* Massey (2009) afirma que pensar geograficamente relaciona-se com a forma que imaginamos o mundo, pois carregamos conosco, em nossas mentes, imagens do mundo, sobre países, cidades, paisagens, lugares *etc.* Dessa forma, o pensamento geográfico parte inicialmente de uma articulação entre noções de inter-relação, contemporaneidade, heterogeneidade, abertura radical, coetaneidade, dentre outras.

3.5 PENSAR COM IMAGENS: ESPAÇO E GÊNERO

É nesta complexa arena da cultura escolar que o discurso veiculado pelos livros didáticos, em especial suas fotografias de mulheres e homens, que minha investigação se

debruça e começa a tomar forma. Entretanto, tomar as imagens contidas nesses manuais didáticos como aleatórias e despropositais, isentas de valores, princípios e concepções políticas, como se sua escolha e presença em nada significara nada mais é que uma negação que, como já salientou Beauvoir (2016), não se configura como uma libertação para os interessados, mas sim uma fuga inautêntica.

As relações existentes entre os três campos de estudos explorados aqui demonstram as possíveis aproximações e compreensões com a temática abordada por esta pesquisa: as relações de gênero em sua tocante para com o espaço geográfico. Nesse sentido, este estudo busca aproximar-se de perspectivas que relacionem espaço e gênero em imagens de livros didáticos de Geografia a fim de pensar estas tanto no âmbito da produção de sentido, quanto como potencialidade para ensinar e aprender Geografia no campo do escolar.

A escola é uma invenção da Modernidade e que resiste ao mundo contemporâneo. Poucos lugares da experiência humana evocam ao mesmo tempo um caos de sentimentos, memórias e sensações como a escola, uma vez que muito de nossa identidade é forjada por ela ou nela. A escola tem por premissa instruir, ensinar, construir um corpo de conhecimentos que atua na postura dos sujeitos sociais. O contemporâneo foi construído de modo que a escola, instituição disciplinar e de controle, preparou-se para educar e corrigir sujeitos de corpos dóceis, docilizados. A escola foi e ainda é um espaço que concorreu com o mundo contemporâneo para a educação de pessoas. Portanto, a educação é um processo amplo que permeia a vida dos sujeitos, e que acontece tanto dentro da escola como fora dela, logo, um “[...] conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura”. (MEYER, 2012, p. 50).

Simbolicamente, a escola trabalha desde nossos primeiros anos de vida com nossa forma de ser, estar e pensar no mundo que atuamos e nos construímos. A cultura escolar nos produz subjetividades e se integra a nós por intermédio da prática do discurso em toda a sua materialidade e imaterialidade.

Assim, a educação escolar, munida de seus múltiplos, coesos e organizados discursos, atua em nossa construção como sujeitos generificados. Dessa forma, uma percepção dos nossos modos de ler, ver e viver o espaço geográfico atuam por meio de um complexo contexto cultural no qual estamos situados e que situam nossas maneiras de experimentar o mundo e suas urgências, como as relações de gênero.

No caso de minha pesquisa, importa pouco refletir sobre a qualidade imagética dos livros didáticos de Geografia, sobre sua veracidade ou grau de fidedignidade às espacialidades

de mulheres e homens. Pelo contrário, minha pesquisa toma força a partir das imagens fotográficas, por vezes clichês e encharcadas de preconceito de raça, gênero, classe, geração e etnia, que encontrei nos manuais didáticos escolhidos para esta investigação. No desejo de problematizar essas fotografias me demorei nessas imagens com a intenção de arrastá-las para fora de seu lugar habitual de representação, ilustração, verificação, todos lugares comuns que buscavam elucidar a vontade de verdade que o texto manifestava, que ensinavam Geografia por uma espacialidade generificada em um contexto escolar por vezes sexista.

Nessa perspectiva, as imagens têm assumido um espaço cada vez mais central na cultura escolar contemporânea. As imagens fotográficas de mulheres e homens presentes nos livros didáticos de Geografia lidam com o que Louro (2000; 2008) chama de Pedagogias de gênero. O regime fotográfico que lida com mulheres e homens nos livros didáticos cria representações sobre a relação entre espaço e gênero, e, portanto, nos educam de maneira generificada. No interior desse regime imagético são forjadas representações de mulheres e homens que compõem os discursos de gênero do contemporâneo.

Nesse sentido, as imagens fotográficas dos livros didáticos atuam de forma intensa na fabricação de imagens de mulheres e constituem uma profícua problemática no campo das teorias feministas e dos estudos de gênero.

O gênero é uma temática que entra na arena cultural do contemporâneo com uma urgência arrebatadora, e a escola, não se exime deste constante e difuso processo de forjar subjetividades, atuando por meio de práticas e aprendizagens.

Nossos modos de ler, ver e viver o gênero em sua relação com o espaço é atravessado por uma complexa rede de significações, negociações, instituições e práticas sociais e culturais que nos situam, bem como situam nossa compreensão sobre a relação entre espaço e gênero. A escola é apenas uma destas instâncias, ainda que uma instituição privilegiada nesta arena de disputa e que resiste da modernidade ao contemporâneo, concorrendo com outras variadas instâncias e espaços sociais pelo poder de inscrever corpos femininos e masculinos em normas a serem seguidas.

Na contemporaneidade marcada por uma profusão de imagens produzidas e difundidas por mídias e tecnologias digitais, publicidades em massa e redes sociais, os livros são vistos como obsoletos. Entretanto, as imagens fotográficas de mulheres e homens encontradas nos livros didáticos de Geografia me convidaram a um exercício do pensamento: problematizá-las em sua atuação como componentes dos discursos de gênero.

O regime imagético dessas fotografias atua em nossas imaginações em sua relação com o espaço, portanto, em uma dimensão geográfica. Assim, as fotografias desses manuais didáticos criam representações sobre espaço e gênero atuando em nosso cotidiano como Pedagogias de gênero (LOURO, 2000; 2008). A construção dos gêneros por meio de aprendizagens e práticas não se dão de maneira explícita, mas em um “[...] processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p. 18). Entretanto, não estou a afirmar que a fotografia substitui algo, mas sim que atua como um regime imagético o qual desempenha papel como meio e mediador dos discursos de gênero.

Os livros didáticos de Geografia, de maneira geral, ainda trazem muito pouco em sua abordagem temática questões sobre a temática do gênero. O que quero dizer é que as temáticas da Geografia, exploradas na escola, ainda muito pouco ou em quase nada lidam com o gênero como categoria analítica ou conceito. Entretanto, muitas práticas vêm sendo elaboradas por Professoras da Educação Básica em seus cotidianos escolares, em um esforço para lidar com uma Geografia que lide com a urgente questão de gênero em nossa sociedade.

Foucault (2016), em *As palavras e as coisas*, elucida que a modernidade posicionou o sujeito “homem” de maneira ambígua: hora como objeto para um saber (trabalho, economia, biologia), hora como sujeito que conhece algo (gramática, técnica). Foucault argumenta que essa ambígua condição que a modernidade associou o sujeito – “homem”, ao se referir de maneira generificada aos sexos – se tece quando este é dominado pelo trabalho, pela vida, pela linguagem. Um sujeito que de maneira subjacente a si mesmo é instrumento de produção, um “[...] veículo para palavras que lhe preexistem.” (FOUCAULT, 2016, p. 432).

Ao me demorar nas imagens fotográficas selecionadas para compor o material empírico de minha investigação, percebo que aqueles livros didáticos apresentam os conteúdos geográficos de maneira muito aproximada à arqueologia das ciências humanas que o autor desenvolveu em seus estudos. As imagens de pessoas, sejam femininas ou masculinas, são reduzidas numericamente quando comparadas ao número de fotografias, mapas, ilustrações e desenhos de lugares, paisagens e objetos esvaziados do componente humano. Espaços e lugares esvaziados de seu caráter político, expressos por pessoas e suas coleções de trajetórias e histórias-até-então (MASSEY, 2009).

Desse modo, o gênero — conceito e categoria — é compreendido nesta pesquisa como uma construção social permanente, renovada e diferenciada espacial e temporalmente, e

por esse motivo, gênero e espaço são aqui entendidos como categorias de análise indissociáveis e complementares, pois

[...] cada grupo social em diferentes tempos e espaços, num campo de lutas, constrói e renova incessantemente as representações de gênero. Algumas representações tornam-se hegemônicas, tendem a instituir padrões de conduta e configuram os elementos fundantes da representação de gênero: o sexo, o gênero e o desejo. (SILVA, 2007. p. 102).

Além disso, entender o gênero como uma categoria de análise (SCOTT, 1995) implica em uma postura relacional dos complexos universos femininos e masculinos. Essa postura lida com o entendimento “[...] de que os seres são estão isolados e estáticos, e que os recortes sociais estabelecidos no processo de pesquisa devem ser considerados de forma relacional e processual na estrutura socioespacial a que pertencem.” (SILVA, 2009, p. 94).

Nesta pesquisa compreendo os gêneros “como construções sociais e históricas ligadas às distinções percebidas entre os sexos” (LOURO, 1995, p. 126). A historiadora estadunidense Joan Wallach Scott desenvolve em um de seus estudos uma análise sobre o gênero enquanto categoria de análise histórica. Nesse artigo, Scott salienta que o termo gênero “[...] torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.” (SCOTT, 1995, p. 75).

Scott (1995) afirma que “[...] estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo.” (p. 75). Dessa forma, ao estudar mulheres e homens em fotografias de livros didáticos de Geografia, abordo o gênero de maneira relacional, uma vez que analisar o masculino ou o feminino de maneira isolada, me distanciaria da perspectiva e dos entrelaçamentos que aqui proponho. Também ancorada nos estudos de Silva (2009), entendo o gênero como construções sociais que vão além da representação de papéis a serem desempenhados por corpos de homens e mulheres, fortemente construídos sob a hegemonia da heteronormatividade.

Nessa direção, inspirada em Massey (1984, 2009), passei a identificar o masculino e o feminino a partir de relações de gênero em seus entrelaçamentos com o espaço geográfico nessas imagens de livros didáticos, a fim de mostrar que essas relações se constroem por meio de uma política da espacialidade, organizando o espaço de forma sexista e funcionando como

um elemento de organização, significação e produção de verdades sobre as relações de gênero. Massey (2009) compreende o espaço como “[...] aberto, múltiplo e relacional. Não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política.” (MASSEY, 2009, p. 95). Nessa direção, a autora argumenta que “[...] a noção de espaço deve compreender processos e relações em constante movimento e que, sendo assim, é na dimensão espacial que podemos compreender a dinâmica da vida cotidiana, que abre perspectivas tanto à conduta infracional quanto à transformação da realidade violenta.” (MASSEY, 2009, p. 220). Assim como Massey (2009), também compreendo que o espaço é necessariamente político e em constante movimento de tensão, superando a visão estática e acabada da estrutura material” (p. 220-221).

O projeto gráfico dos livros didáticos de Geografia e, conseqüentemente, as imagens fotográficas inseridas nos mesmos se modificam ao longo da história de existência (AZAMBUJA, 2014) desse artefato quando imerso em larga escala de reprodução na cultura escolar. Tais mudanças se consolidaram tanto quando essas imagens fotográficas foram inauguradas na potente materialidade nas páginas dos livros didáticos, quanto na medida que compunham representações diversas, contraditórias e particulares sobre, por exemplo, aquelas que tocam as relações entre espaço e gênero.

Neste estudo penso as imagens como uma, dentre outras tantas, formas de representação de realidades sociais múltiplas. Sendo assim, as imagens fotográficas contidas nos livros didáticos de Geografia criam representações sobre as relações de gênero e estas se tecem por meio de uma conceituação geográfica inscrita nessas imagens e que atuam em sua significação: o espaço. Assim, as representações sobre as relações de gênero encontram no espaço geográfico uma maneira de produzir e de validar, por meio de imagens fotográficas, um discurso sobre mulheres e homens.

Desse modo, este estudo assinala inicialmente que as representações criadas pelas imagens fotográficas dos livros didáticos de Geografia não apenas significam e validam as relações de gênero, como também as produzem por meio do conceito de espaço geográfico, demarcando, por exemplo, quais espaços são endereçados aos universos feminino e masculino. É nesse sentido que entendo o espaço geográfico como conceito que consolida a composição dos discursos de gênero, pois tanto cria essas relações por meio de representações imagéticas quanto as produz.

O discurso e a linguagem que envolvem as imagens fotográficas de livros didáticos de Geografia atuam de maneira conjunta nesse contexto, pois significam essas representações, apresentando por meio do espaço geográfico um processo social e cultural em que o feminino e o masculino são produzidos. Em outras palavras, as representações fabricam espaços do feminino e do masculino, pois dão significado e sentido às relações de gênero por meio do espaço inerente ao geográfico.

O que ressalto aqui é que as representações das relações de gênero que tocam o feminino e o masculino não são produzidas somente histórica, mas também geograficamente por diferentes práticas políticas e culturais articuladas entre si. Não somente existe um discurso histórico que cria representações sobre a relação entre espaço e gênero, mas também uma Geografia.

Assim, o discurso dos livros didáticos de Geografia cria representações por meio de suas diversas linguagens, por exemplo, a imagética, encontrando eco dentro da cultura escolar e se reverberando para fora dela. É evidente que os livros didáticos atuam em conjunto com outros artefatos na construção de uma cultura não somente escolar, mas também política e social, e o contrário também me parece prudente de ser pontuado, pois os livros didáticos também são impregnados de elementos culturais não escolares.

A concepção de espaço de Doreen Massey (2009), que o designa como “[...] a esfera da possibilidade e da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem” (p. 29), lida com uma imaginação espacial potente com e pelas imagens, se construindo por meio de múltiplas e possibilidades. Assim, para Massey (2009), o espaço é um produto de inter-relações que ocorrem “[...] como uma ‘coleção de trajetórias’.” (p. 190).

Nesse sentido, Massey (2009) argumenta dizendo que quando há apenas uma história, não há nenhuma geografia. Essa tendência em uniformizar o espaço lida com a forma como construímos nossa imaginação geográfica e que nem sempre condiz com um pensamento geográfico, mas sim histórico. Essa maneira de imaginar o espaço é bastante característica da modernidade ocidental e encontra-se alinhada ao que Foucault (2016) delineou ao analisar a gênese e filosofia das ciências humanas, mostrando o aparecimento do “homem” na história do saber.

Para Doreen Massey (2009), essa insistência de compreensão do espacial como aberto e em processo “[...] é baseada em tentativa de escapar da inexorabilidade que, tão frequentemente, caracteriza as grandes narrativas ligadas à modernidade” (p. 32). Para tanto,

tal postura teórica implica em uma “[...] insistência constante, cada vez maior, dentro dos discursos políticos, sobre a genuína abertura do futuro” (MASSEY, 2009, p. 31), pois segundo a autora, apenas se o futuro for aberto haverá campo para uma política, também espacial, que possa fazer a diferença.

4 GÊNERO E GEOGRAFIA: FOTOGRAFIAS PARA ‘VER’

Neste capítulo examino as imagens fotográficas de mulheres e homens que encontrei nos livros didáticos de Geografia, os quais ofereceram o cenário para minha investigação. Neste momento, meus objetivos estão centrados em compreender estas fotografias como imagens componentes dos discursos de gênero, bem como identificar tais relações na compreensão do espaço geográfico.

Por meio de uma escrita experimental e analítica, pretendo mostrar os mecanismos e estratégias de poder que possibilitam compreender estas imagens fotográficas como componentes atuantes nos discursos de gênero.

Além disso, ao examinar as fotografias e identificar as relações de gênero na compreensão do espaço geográfico, percebi nestas imagens a predominância do que Perrot (1998) identifica como as três ordens da Idade Média, as quais constituem os santuários medievais que fogem às mulheres ao longo da história: o militar, o religioso e o político.

Nesta pesquisa, entendo esses santuários, designados por Perrot (1998), como espaços de poder que ainda hoje são veiculados por meio das imagens fotográficas desses livros didáticos, predominantemente vinculadas ao masculino. São eles: o espaço militar, o espaço religioso, o espaço da política acrescido, por fim, ao espaço das mulheres e homens públicos.

O enfoque que privilegio em minha escrita é a frequência feminina e o conteúdo discursivo destas fotografias, bem como as condições e características que fabricam as representações de mulheres nesses livros escolares quando relacionadas ao masculino.

4.1 MECANISMOS DE PODER E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

Ao examinar as fotografias dos livros didáticos de Geografia, apresento argumentações teóricas de maneira relacional, com o objetivo de mostrar os mecanismos de poder que estruturam as representações de gênero nesses materiais.

A partir de minha escrita, apresento estas fotografias tanto a partir do feminino quanto do masculino, pois o gênero, quando mobilizado como categoria de análise social (SCOTT, 1995), se estabelece sempre de maneira relacional entre os sexos.

O primeiro mecanismo de poder que estrutura as fotografias de mulheres e homens como componentes do discurso de gênero se dá justamente pela questão de que estas imagens,

quando dispostas em livros didáticos, atuam como uma representação (HALL, 2016), logo, “[...] produzindo os significados dos conceitos de nossa mente por meio da linguagem” (p. 34). Hall (2016) salienta que é por intermédio da conexão que estabelecemos entre os conceitos e a linguagem (nesse caso, a imagética) que podemos fazer referência ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos.

A imagem fotográfica, quando mobilizada como representação em livros didáticos de Geografia, atua como um dos principais mecanismos de poder na produção de discursos de gênero, pois é designando as relações sociais entre os sexos (SCOTT, 1995) de maneira hierárquica – quanto à frequência, posição e características – e as vinculando a determinados espaços geográficos, que essas imagens atuam discursivamente como verdades que comprovam e ilustram narrativas do ‘real’.

Ao atuar na produção das representações e compor os discursos sobre gênero, a linguagem fotográfica desses materiais tem importante função, pois elas expressam os discursos (HALL, 2016), conforme já salientado. Nesse sentido, a linguagem está atrelada a um processo representativo e cultural, pois atua como meio de representação na construção de significados e sentidos pelo *status* de verdade ao “[...] se colocar como o mundo” (HALL, 2016, p. 34).

Essa lógica, pela qual um sistema de representação se consolida, torna-se problemática quando faz referência ao mundo a partir de discursos hierárquicos, como ocorre nas imagens examinadas nesta pesquisa.

Ao mobilizar a cartografia como o método que conduz esta investigação, me distancio da pretensão de representar ou fixar os objetos e relações que aqui examino. O que apresento em minha escrita são as aproximações que estabeleço com as fotografias analisadas, na intenção de mostrar como a produção de significados sobre o gênero se dá a partir de discursos sexistas que se vinculam à determinados espaços de poder.

Conforme ressalta Veiga-Neto, os discursos “[...] não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 1995, p. 36), pois atuam na produção dos regimes de verdade em uma determinada cultura, como a escolar. Os discursos produzem verdades que são garantidas por mecanismos de poder e que atuam sob o livro didático, colocados em funcionamento por meio da linguagem – como a imagética, textual, por exemplo – e que nesta arena cultural estabelecem representações como verdades que comprovam e afirmam a realidade do mundo.

A partir deste ponto de vista, Tonini (2011) afirma que o movimento de compreender fotografias de livros didáticos como linguagem manifestada pelo discurso é entender este

último como elemento disciplinar, o qual funciona para tentar fixar um determinado significado como natural, por esse motivo

[...] tornam-se tão relevantes as indagações iniciais sobre o que se está vendo com o que está sendo produzido como conhecimento da imagem. Examinar a imagem veiculada nos livros didáticos de Geografia como produtora de significados, que utiliza diversas estratégias implicadas em relações de poder para tecer uma malha privilegiada para determinados conhecimentos (TONINI, 2011, p. 153).

A fotografia é uma linguagem constituidora de um sistema de significação, atuando como mecanismo de poder que fabrica de discursos “que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário” (Veiga-Neto, 1995, p. 36). A fotografia quando mobilizada como representação e comprovação da realidade é uma das principais estratégias de poder que institui os discursos de gênero em imagens nos livros didáticos, pois o regime de visualidade desses artefatos não é praticado somente pela linguagem da fotografia, mas por um arsenal de imagens outras, como mapas, tabelas, gráficos e ilustrações variadas.

Essas imagens transitam cotidianamente na cultura escolar e nos constituem sujeitos, sobretudo, dada a centralidade exercida pelas imagens em artefatos escolares, nos últimos vinte ou trinta anos, tanto em quantidade como em tamanho (TONINI, 2014). Além disso, o protagonismo dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras “[...] permanece na centralidade da prática pedagógica e com seu irresistível desejo: de comunicar-se” (TONINI, 2014, p. 150) questão que realça ainda mais a força política desse artefato e seu enraizamento na cultura escolar.

Para Perrot (2017), a invisibilidade das mulheres ao longo da história se deu, em primeiro lugar, por elas serem menos vistas que os homens no espaço público, ficando em sua maioria confinadas ao espaço privado, como a casa e a família. Dessa forma, é por serem “[...] pouco vistas, que pouco se fala delas.” (p. 17). A constatação de Perrot (2017), estabelecida em uma perspectiva histórica a partir da Idade Média, ainda hoje muito se relaciona com a forma que mulheres aparecem nas fotografias dos livros didáticos de Geografia que aqui examino.

Ao sistematizar as fotografias analisadas de acordo com a presença do feminino e do masculino nestas imagens, percebo uma frequência desigual entre os sexos nestas fotografias, o que se configura também como uma estratégia de poder que privilegia e constrói nesses objetos escolares um discurso hegemonicamente masculino. Nessa perspectiva, conforme

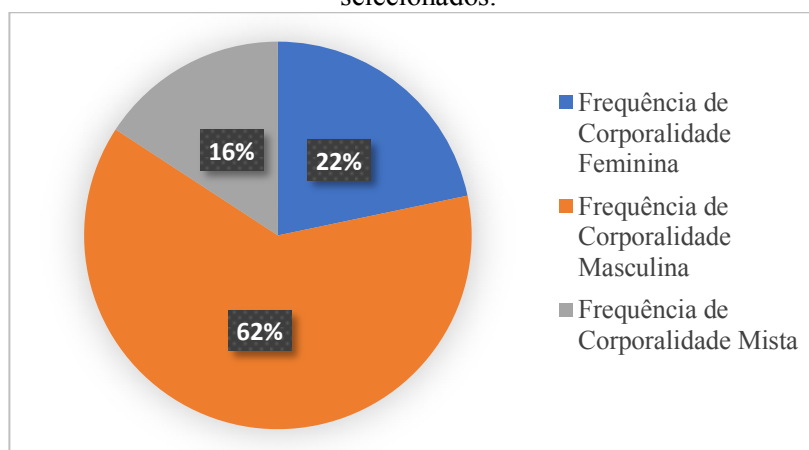
pode ser observado na Tabela 2 e na Figura 8, as fotografias de homens e mulheres aparecem de maneira desigual nesses livros, no que diz respeito à frequência da corporalidade destes, uma vez que imagens masculinas aparecem cerca de 3 vezes mais do que as femininas.

Tabela 2 – Frequência de corporalidade feminina e masculina no conteúdo imagético por livro didático e consolidado.

Livros didáticos analisados	Frequência de Corporalidade Feminina	Frequência de Corporalidade Masculina	Frequência de Corporalidade Mista	Fator desigualdade (Masc/Fem)
Expedições Geográficas	14	44	6	3,14
Geografia Espaço & Vivência	7	21	7	3
Projeto Mosaico	12	30	11	2,5
Consolidado	33	95	24	2,88

Fonte: Larissa Corrêa Firmino (2019).

Figura 8 – Frequência da corporalidade feminina e masculina nos livros didáticos de Geografia selecionados.



Fonte: Larissa Corrêa Firmino (2019)

Portanto, ao destinar ao masculino um maior número de fotografias nesses livros didáticos, estas imagens funcionam de maneira reducente em relação à presença de imagens de mulheres, estabelecendo um descompasso entre a frequência dos sexos. Isso reforça uma presença masculina hegemônica, resultando em uma certa invisibilidade do feminino em relação ao masculino nesses artefatos escolares.

Nas obras *Geografia Espaço & Vivência* (BOLIGIAN *et al.*, 2015) e *Projeto Mosaico* (GARCIA; BELLUCCI, 2015) é possível que a presença de autoras mulheres tenha contribuído para amenizar as assimetrias relacionadas à frequência da corporalidade. Apesar

disso, em todos os livros analisados, permanece a preponderância de imagens masculinas quando comparadas às femininas.

Na breve amostragem que realizei no âmbito desta pesquisa, também busquei quantificar a frequência com que figuras públicas e notáveis personalidades do universo feminino e masculino foram retratadas naquelas obras. Os resultados que obtive foram igualmente desiguais, tendo em vista que as figuras públicas masculinas foram retratadas oito vezes mais que as femininas, atreladas sempre a espaços de poder.

As fotografias de homens públicos aparecem numerosamente quando a temática geopolítica é explorada nesses livros didáticos, em temas como a Revolução Russa ou sobre acordos geopolíticos internacionais.

Nas diminutas vezes em que mulheres aparecem em imagens de livros didáticos de Geografia estão atreladas a temáticas da Geografia da População, meio a gráficos de natalidade, constituição familiar, ao trabalho de baixa remuneração em fábricas e à questão de refugiadas na Europa.

A frequência imagética das identidades públicas do universo feminino e masculino nas obras amostradas estão dispostas na Tabela 3 e na

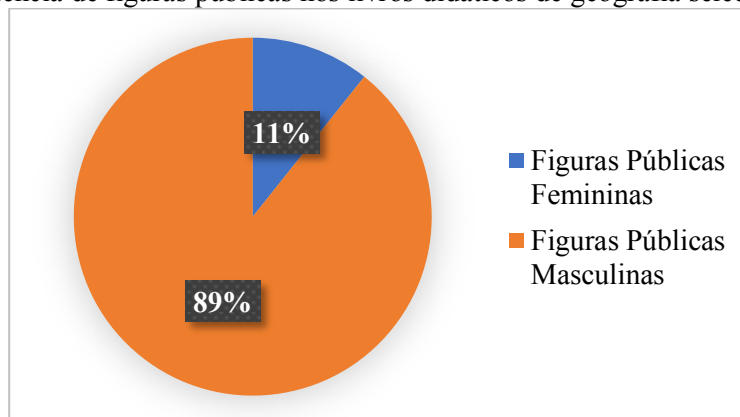
Figura 9. Como se observa, nos livros *Geografia Espaço e Vivência* (BOLIGIAN *et al.*, 2015) e *Projeto Mosaico* (GARCIA; BELLUCCI, 2015) não há relevantes referências às imagens de mulheres e homens públicos.

Tabela 3 – Frequência imagética de homens e mulheres públicas, por livro didático consultado e consolidado em números.

Livros Didáticos Consultados	Fotografias de Mulheres Públicas	Fotografias de Homens Públicos
Expedições Geográficas (ADAS; ADAS, 2015)	1	21
Geografia Espaço & Vivência (BOLIGIAN <i>et al.</i>, 2015)	0	2
Projeto Mosaico (GARCIA; BELLUCCI, 2015)	2	2
Consolidado	3	25

Fonte: Larissa Corrêa Firmino (2019)

Figura 9 – Frequência de figuras públicas nos livros didáticos de geografia selecionados.



Fonte: Larissa Corrêa Firmino (2019)

Contudo, ao manusear o livro didático de Geografia mais utilizado e escolhido por 57% por escolas da rede pública do município de Florianópolis, por exemplo, identifiquei que Christine Lagarde é a única mulher pública retratada entre 21 outras imagens de homens, como George W. Bush, Boris Yeltsin, Ronald Reagan e outros.

A fotografia como representação, a frequência desigual encontrada entre imagens de mulheres e homens e o conteúdo discursivo inscrevendo e veiculando estereótipos sexistas a essas fotografias foram os três mecanismos de poder identificados na estruturação destas imagens como componentes nos discursos de gênero.

Dessa forma, minha escrita concentra-se no subitem a seguir em identificar as relações de gênero na compreensão do espaço geográfico.

4.2 A PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE ESPAÇO E GÊNERO

Ao trabalhar na seleção das fotografias que compuseram o corpus de análise desta pesquisa, percebi ao folhear por repetidas vezes os livros didáticos de Geografia que privilegiei como cenário de minha investigação (ADAS E ADAS, 2015; BOLIGIAN *et al.*, 2015; GARCIA E BELLUCCI, 2015) o quanto aqueles materiais exploram a corporalidade de mulheres e homens de maneira diminuta quando as comparo com fotografias de paisagens, países, cidades e lugares.

Percebi que fotografias de pessoas, públicas ou anônimas, são reduzidas nesses materiais didáticos, se comparadas a fotografias esvaziadas de pessoas. Essa constatação é interessante para iniciar alguns delineamentos acerca dos mecanismos de poder que produzem

os gêneros em livros didáticos de Geografia, uma vez que tal esvaziamento de pessoas produz uma noção de espaço como uma superfície lisa, homogênea, que nos faz significar o geográfico como um espaço fixo, morto, coerente e estático desprovido de pessoas.

Os livros que menciono são voltados ao 9º ano do Ensino Fundamental, os quais abordam temáticas curriculares da disciplina escolar de Geografia a partir de continentes, países, territórios, paisagens e regiões polares, privilegiando fotografias esvaziadas de relações sociais e que significam essas temáticas a partir de simbolismos físicos e naturais que produzem uma imaginação geográfica estática e homogênea, que significa o espaço como uma superfície lisa, sequencial e ordenadora na qual as relações ocorrem desprovidas de tensionamentos e disputas.

Um exemplo de fotografias desprovidas de pessoas são geralmente aquelas vinculadas ao continente Europeu, o qual é retratado massivamente em fotografias didáticas por conta de suas características físicas e naturais de lugares e paisagens: cidades cosmopolitas, ambientes naturais, rochas exóticas, formações vulcânicas, geleiras, castelos e cavernas. Nesse sentido, Martins (2014) chama a atenção de que “[...] o modelo de escola existente tem deixado muito a desejar em razão da visão homogênea e padronizada dos conteúdos e práticas desenvolvidas no seu dia a dia, assumindo uma visão monocultural da educação.” (p. 66).

A noção de espaço proposta por Massey (2009) compõe de maneira potente minha investigação, pois ao identificar nestas fotografias as relações de gênero a partir de um enfoque geográfico, lidando com o espaço como o produto de relações construídas entre múltiplas e plurais existências por relações de disputa, e que por sua vez consolidam um pensamento geográfico que preza por uma outra imaginação espacial (MASSEY, 2009; 2017).

Essa outra forma de imaginar o espaço, não como uma superfície lisa e estática, mas como uma coleção de trajetórias e histórias-até-então, na qual o espaço não existe antes de identidades/entidades e de suas relações, pois “[...] as relações ‘entre’ elas e as espacialidade que delas faz parte são todas co-constitutivas.” (MASSEY, 2009, p. 30).

Nesse sentido, ao colocar em questão as fotografias dos livros didáticos de Geografia, movimento-me teoricamente no esforço de construir uma imaginação e um pensamento geográfico com imagens que não funcionem “[...] somente fortalecendo e repetindo imagens-clichês nos faz reprodutoras de discursos e posicionamentos que podem vir a imobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico.” (FIRMINO; MARTINS,

2017, p. 106). Assim, as relações de gênero inscritas nas fotografias de mulheres e homens desses livros escolares de Geografia tratam a noção de espaço geográfico que incorpora “[...] as geometrias de poder que constroem este mundo de maneira altamente desigual”, como explica Massey (2017, p. 34).

A questão que está posta por meio dessa análise com fotografias de livros didáticos de Geografia é a “[...] forma como nós pensamos o planeta, na verdade, a forma como pensamos sobre o próprio espaço geográfico.” (MASSEY, 2017, p. 03), uma vez que essas imagens criam, autorizam e fazem circular discursos sobre mulheres e homens em sua relação com o espaço.

Dessa forma, percebo que, em primeiro lugar, há um mecanismo de poder que funciona discursivamente de maneira desigual ao veicular imagens de mulheres e homens nos livros didáticos que explorei. Desigual, pois, inicialmente, veiculam narrativas hierárquicas estabelecendo o masculino de maneira hegemônica em relação ao feminino.

Se me deparo com grupos invisíveis a estes artefatos imagens, quando procuro pela presença de mulheres, percebo uma invisibilidade ainda maior. As vezes em que estas aparecem nas páginas desses livros, pensando em relação aos homens, é nitidamente menor, em menos imagens e assim, “[...] porque são pouco vistas, pouco se fala delas.” (PERROT, 2017, p. 17) também imageticamente.

Portanto, as representações das mulheres em imagens trazem em si uma lógica predominantemente masculina para contar esse gênero, pois são verdades “[...] produzidas por homens, [logo], elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais.” (PERROT, 2017, p. 17).

Apesar dos livros didáticos trazerem imagens de mulheres e estas aparecerem de forma diminuta (quantitativamente e qualitativamente) em relação aos homens, o contemporâneo comporta uma abundância de discursos sobre as mulheres, os quais, na maioria das vezes, são “[...] obra dos homens, mas ignora-se quase sempre o que as mulheres pensavam a respeito, com elas se viam ou sentiam.” (PERROT, 2017, p. 22).

O questionamento sobre a invisibilidade das mulheres e do feminino nas imagens de livros didáticos não se dá unicamente pela irrisória presença na quantidade de imagens que encontramos do referido gênero nesses materiais, mas também pela existência da desigual presença em relação aos homens nessas imagens os quais aparecem ocupando diversificados e privilegiados espaços na sociedade. Perrot (1998) nos afirma que a invisibilidade das

mulheres, ligada ao espaço, se dá também porque “[...] as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato” (p. 24).

O universo masculino e os homens aparecem, nas imagens estudadas, quantitativamente mais do que mulheres, e a presença deles se faz marcada por espaços de poder, nos quais aparecem líderes políticos, personalidades influentes no Brasil e no mundo, representantes religiosos e manifestantes políticos engajados em causas que repercutem na grande mídia, pois “[...] os homens são indivíduos, pessoas, [que] trazem sobrenomes que são transmitidos. Alguns são ‘grandes’, ‘grandes homens’. As mulheres não têm sobrenome, têm apenas um nome. Aparecem sem nitidez na penumbra dos grupos obscuros.” (PERROT, 1998, p. 17).

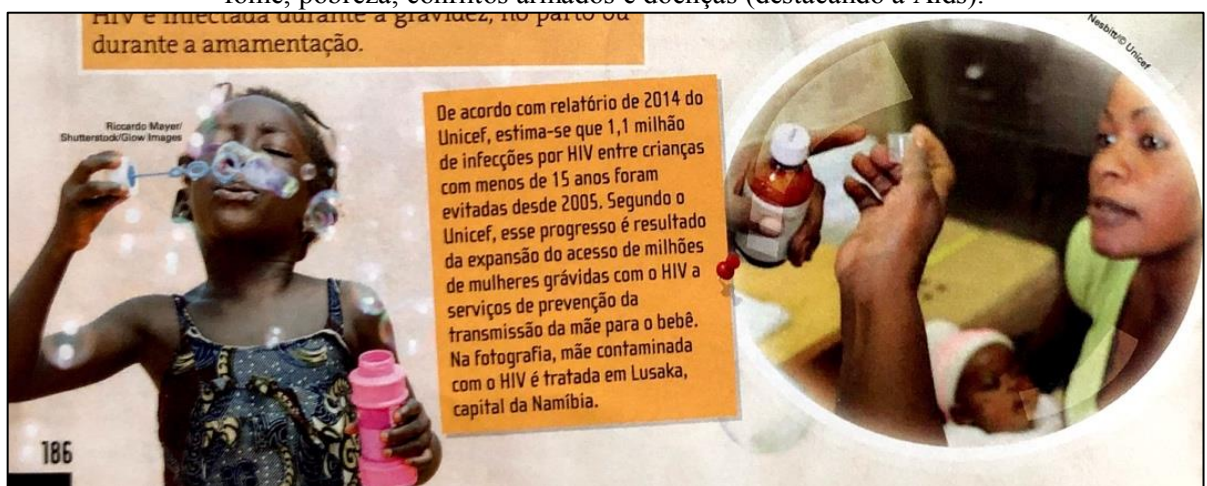
Um mínimo olhar interseccional a estas imagens fotográficas, percebe-se que, não somente no Brasil, como também em outros países da África, é impossível descolar as categorias analíticas gênero e raça. Nas fotografias que examinei, encontrei casos, em diferentes livros didáticos, mulheres negras sendo representadas nestas imagens em situações de pobreza e vulnerabilidade, relacionando sua corporalidade a doenças (como, a Aids), empregos de baixa remuneração, situação de rua, refugiadas de guerras, conforme mostram as figuras 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

Figura 10 - A legenda da imagem diz: “Mulheres portadoras de HIV trabalham na prevenção da Aids em um subúrbio da cidade de Johannesburgo, na África do Sul (2013).



Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 11 – A fotografia apresenta uma criança e uma mulher relacionando-as a problemas como fome, pobreza, conflitos armados e doenças (destacando a Aids).



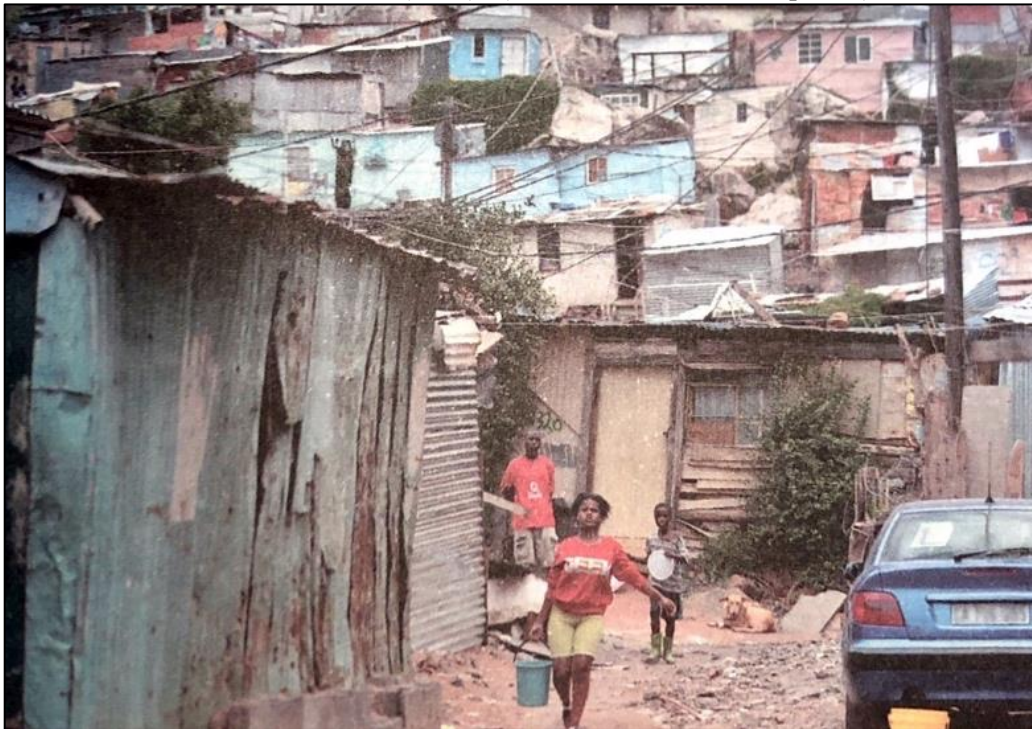
Fonte: Garcia e Bellucci (2015)

Figura 12 – Médica da ONG Médicos Sem Fronteiras trata mulher na localidade de Batangafo, República Centro-Africana.



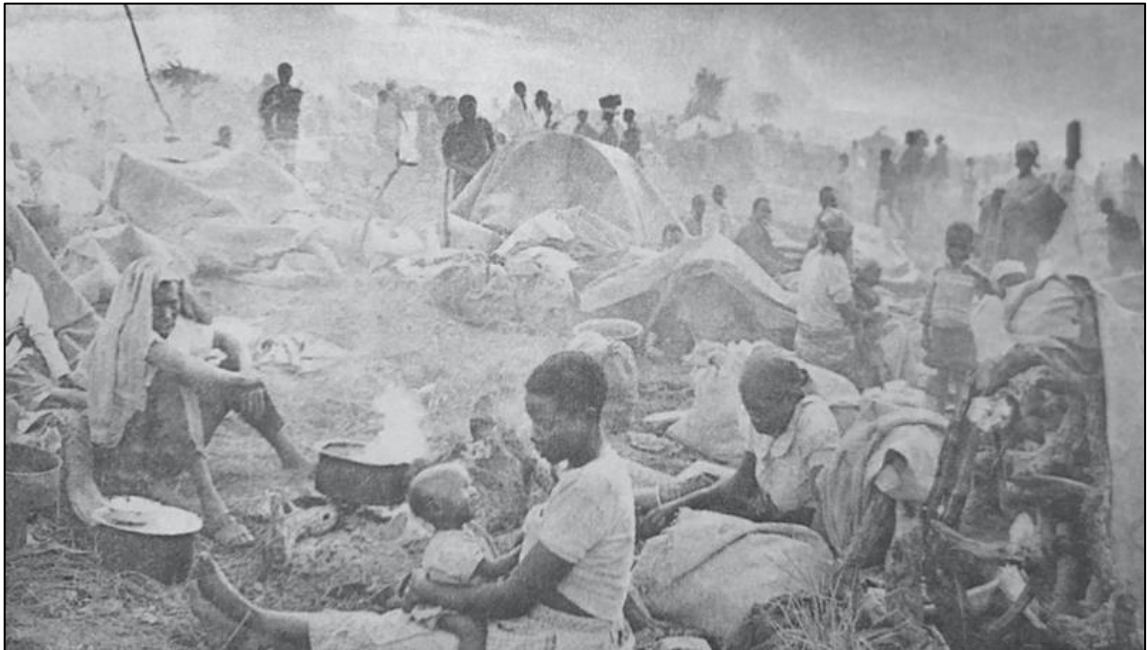
Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 13 – Mulher em destaque em, segundo a legenda, um: “Bairro pobre na periferia da Cidade do Cabo, África do Sul (2014)” (ADAS E ADAS, 2015, p. 231).



Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 14 - Mulheres, crianças e homens refugiados, no Zaire em 1997, atual República Democrática do Congo.



Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 15 - Mulheres e Homens adultos distribuem comida a crianças na Somália, em 2014, por conta da guerra civil iniciada em 1991.



Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 16 - A fotografia mostra um campo de refugiados no ano de 2014, em Gambela, na Etiópia.



Fonte: Garcia e Bellucci (2015)

A presença dessas imagens torna frágil a possibilidade de criação de narrativas de empoderamento e autonomia de mulheres negras, as quais são constantemente associadas, nessas fotografias, ao estereótipo de mães e de donas de casa, se dedicando, sozinhas, ao cuidado com os filhos e os familiares reforçando o familismo.

Na questão salientada no parágrafo anterior, são poucas ou inexistentes as imagens de homens na mesma situação, pois, comumente, apenas as mulheres aparecem cercadas por crianças ou desempenhando papéis domésticos e/ou privados, sozinhas realizando as tarefas relacionadas ao trabalho e ao ambiente doméstico, como podemos observar nas figuras a seguir.

Figura 17 – Mulheres passeando com seus filhos em Berlim, capital da Alemanha. A imagem ilustra as medidas de incentivo à natalidade adotadas pelo país citado.



Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 18 – Mulheres e crianças nas ruas da cidade de Kashgar, na China, em 2013.



Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 19 - Mulher e criança em um campo de refugiados na República Democrática do Congo, em 2012.



Fonte: Boligian *et al.* (2015)

Figura 20 – A imagem apresenta mulheres e crianças Japonesas para representar o investimento do orçamento familiar japonês na educação dos filhos.



Fonte: Boligian *et al.* (2015)

Figura 21 – Mulheres Japonesas em um mercado de peixes, em Tóquio.



Fonte: Garcia e Bellucci (2015)

Se ao masculino as imagens de livros didáticos destinam a força, a liderança, a fibra, a potência, a virilidade e a racionalidade, sobram à sua margem e ao feminino todo o conjunto deste em seu oposto: a fragilidade, a obediência, a subordinação, a inexperiência, a incompetência, o desequilíbrio e a loucura, pois a partir dessa concepção pré-estabelecida as mulheres “[...] atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve da casa. São invisíveis” (PERROT, 2017, p.17).

Os mecanismos de poder evidenciados acima mostram que a frequência das imagens de mulheres é muito menor em relação a dos homens, evidenciando a presença de uma hegemonia masculina no que diz respeito à frequência de aparecimento dessas imagens.

Além disso, quando o feminino aparece nessas poucas imagens, em raros casos aparecem em espaços de poder, pois esses são inscritos discursivamente, nessas fotografias, ao masculino. O foco temático explorado, a partir de Perrot (1998), mostra que os discursos posto pelas imagens de mulheres e de homens inscrevem estes em determinados espaços e os exclui de outros, ao fazer predominar características estereotipadas do feminino – como maternidade, pobreza, doenças – as quais veremos no fotoatlas. Assim, a hegemonia masculina evidenciada nessas imagens é o mecanismo que torna invisível as mulheres.

O conteúdo discursivo quando inscrito às fotografias e que designam de forma hierarquizada as relações entre os gêneros, funciona de outra maneira, quando lida com estas ocupando o mesmo espaço geográfico. Em imagens que mulheres e homens ocupam o mesmo

espaço, como, por exemplo, o militar, o religioso e o político, percebo que os discursos veiculados pelas fotografias, inscrevem às mulheres características de um estereótipo sexista.

Essa relação entre espaço e gênero pode ser identificada nos espaços militar, religioso e político, ao observar representações que demarcam claramente uma sexualização desses espaços ao relacionar a corporalidade feminina a tarefas domésticas, cuidados com as crianças e características que remetem à passividade, como pode ser observado nas figuras a seguir.

Figura 22 – Soldado brasileira em Missão das Nações Unidas no ano de 2013, em Porto Príncipe, Haiti.



Fonte: Garcia e Bellucci (2015)

Figura 23 – Mulheres hinduístas se banhando nas águas sagradas do Rio Ganges, na cidade peregrina de Benares, na Índia.



Fonte: Adas e Adas (2015)

Figura 24 – Mulheres Polonesas celebram a adesão de seu país ao Acordo de Schengen. Elas vestem camisetas da União Europeia e seguram balões com as cores da bandeira de seu país e da Alemanha, celebrando a abertura de fronteiras e a livre circulação de pessoas.



Fonte: Adas e Adas (2015)

Ao examinar as imagens dos livros selecionados em minha pesquisa, percebi uma forte predominância de fotografias que exploram três distintos espaços de poder: o militar, o religioso e o político. Essa predominância observada nas imagens afirma em partes o que Perrot (1998) atribui a santuários que fogem às mulheres. De acordo com a historiadora, “[...] o militar, o religioso, o político, como as três ordens da Idade Média, constituem três santuários que fogem às mulheres. Núcleos de poder, são os centros de decisão, real ou ilusória, ao mesmo tempo que símbolos da diferença dos sexos” (PERROT, 1998, p. 117). Percebo que uma sutil diferença se configura quando as mulheres são destinadas, nestas fotografias, a espaços de poder do militar, do religioso e do político. Ainda que elas apareçam de maneira diminuta nestes espaços de poder em relação a homens, as mulheres não estão totalmente excluídas deles, ainda que a maneira como aparecem nestas fotografias reforçam significativos estereótipos de gênero.

As fotografias, conforme estão inseridas nesses materiais, contribuem para a construção de representações sexistas, uma vez que às mulheres são destinadas características inversamente relacionadas aos estereótipos masculinos, como a “força” naturalizada e destinada ao homem. Assim, os estereótipos sexistas reforçados por essas fotografias parecem ser o princípio pelo qual há uma divisão dos espaços destinados a homens ou a mulheres nessas representações imagéticas.

Foi da predominância de fotografias de três distintos espaços de poder destinados majoritariamente ao masculino – o militar, o religioso e o político – acrescida de uma vasta lista de homens públicos, que surgiu a inquietação que me fez criar o que chamo em minha pesquisa de *fotoatlas*.

Nesse sentido o capítulo seguinte exhibe um *fotoatlas* que apresenta as fotografias que encontrei relacionadas aos três espaços de poder citados anteriormente, como forma de evidenciar e organizar as imagens, para em seguida, com minha escrita, identificar as relações de gênero nesses espaços.

4.3 FOTOATLAS: O GÊNERO EM FOTOGRAFIAS DIDÁTICAS

“[...] um atlas não é necessariamente feito de ‘páginas’, no sentido habitual do termo: antes mesas, *pranchas* onde estão dispostas *imagens*, pranchas que consultamos com um fim preciso, ou, antes, que folheamos com vagar, deixando divagar nossa ‘vontade de saber’ de imagem em imagem e de prancha em prancha.”

(GEORGES DIDI-HUBERMAN)

Georges Didi-Huberman (2018) afirma que um atlas pode ser comparado a um objeto perigoso e explosivo, como uma mina. Essa comparação é estabelecida pelo autor, pois, para ele, um atlas imbrica dois paradigmas: estético, por apresentar “uma forma visual do saber” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 18) e epistêmico por operar “uma forma sábia de ver” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 18).

Nesta seção apresento as imagens fotográficas selecionadas para a análise, todas provenientes dos livros didáticos de Geografia que compõem esta pesquisa. No contexto de minha investigação chamo o conjunto de fotografias selecionadas de *fotoatlas* inspirada em Georges Didi-Huberman (2018) ao estudar e problematizar o *Atlas Mnemosyne* composto por Aby Warburg entre 1924 e 1929.

Dessa forma, este *fotoatlas* é composto por cinco *pranchas de imagens* que “[...] aparecem antes de qualquer página de narrativa, de silogismo ou de definição” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 19). Essas pranchas apresentam as *montagens* realizadas por mim com as fotografias selecionadas nesse processo de pesquisa, com o intuito de encontrar uma maneira de *ler o mundo* inscrito por estas imagens. Nessa lógica, Didi-Huberman (2018) ressalta que “[...] ler o mundo é algo extremamente fundamental que não se pode confiar

unicamente aos livros ou se confinar a eles: pois ler o mundo é também reatar as coisas do mundo segundo suas relações íntimas e secretas, suas correspondências e suas analogias” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 19).

No esforço de estabelecer relações e analogias outras com as imagens fotográficas que foram selecionadas nos livros didáticos, as reuni em cinco diferentes *pranchas*, sendo uma delas geral, em um movimento de *montagem* que me permitiu explorar estas fotografias a partir de espaços de poder.

No subitem a seguir apresento as imagens didáticas por meio de *pranchas* para ver o que essas fotografias “dizem” quando tocam estes quatro espaços de poder ao relacioná-los a mulheres e homens.

Assim, a partir deste fotoatlas dialogo com e por estas imagens, assim como, com autoras no exercício de ver como as fotografias de mulheres e homens atuam como componentes dos discursos de gênero, identificando nestas imagens como são produzidos o masculino e o feminino na compreensão do espaço geográfico.

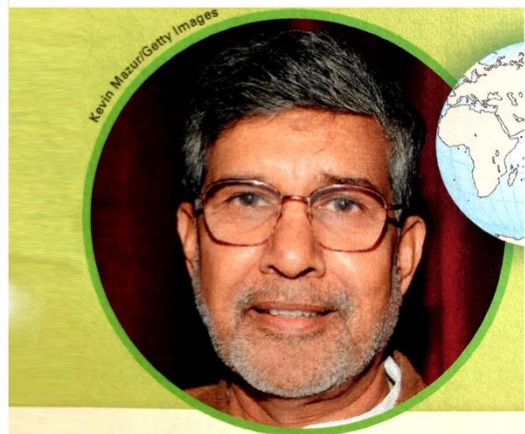
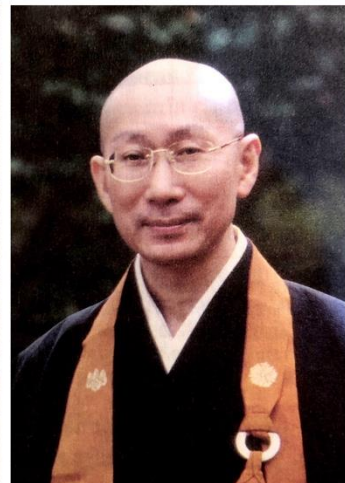
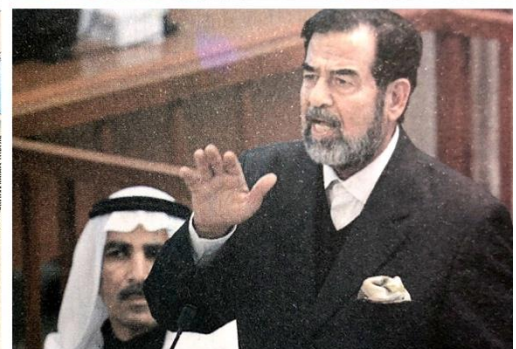
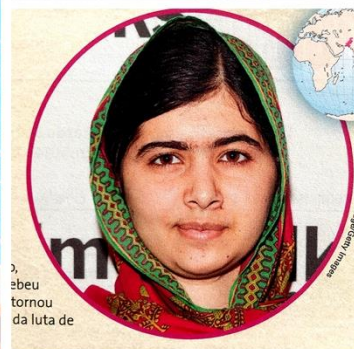
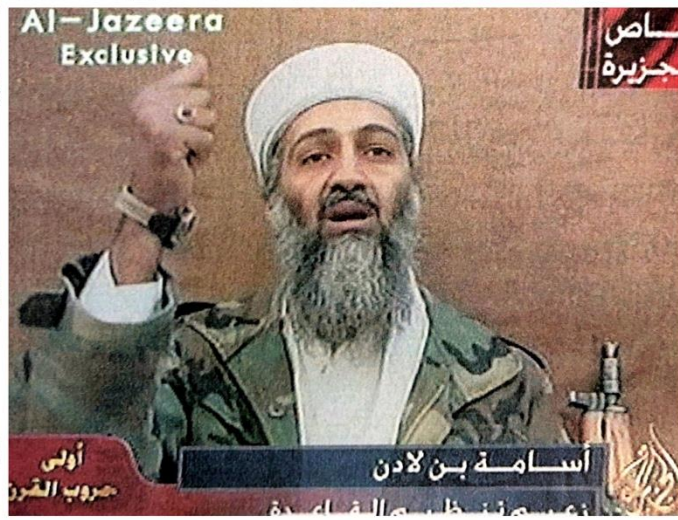
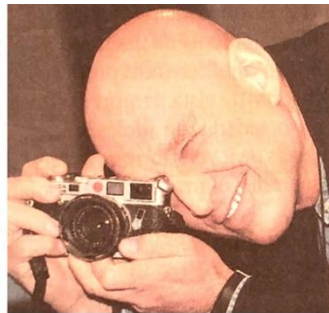
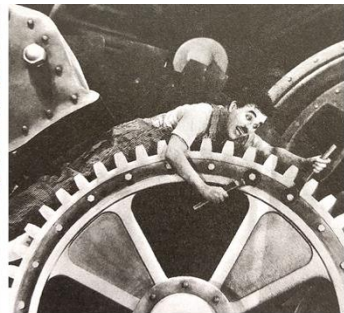
Prancha Geral

Fotoatlas:

imagens para Geografar

Prancha 1

Mulheres e Homens Públicos



Prancha 2

Espaço e Gênero:
O Militar

1947
Criação do Estado de Israel.

1948
Exércitos de Egito, Síria, Jordânia, Iraque e Líbano atacam o novo Estado de Israel. A guerra chega ao fim em janeiro de 1949, com a ocupação israelense de território que não lhe pertenciam de acordo com a partilha da ONU, ampliando em cerca de 40% o território original.

Ofensiva do exército israelense sobre tropas egípcias no Deserto de Negev (1948).

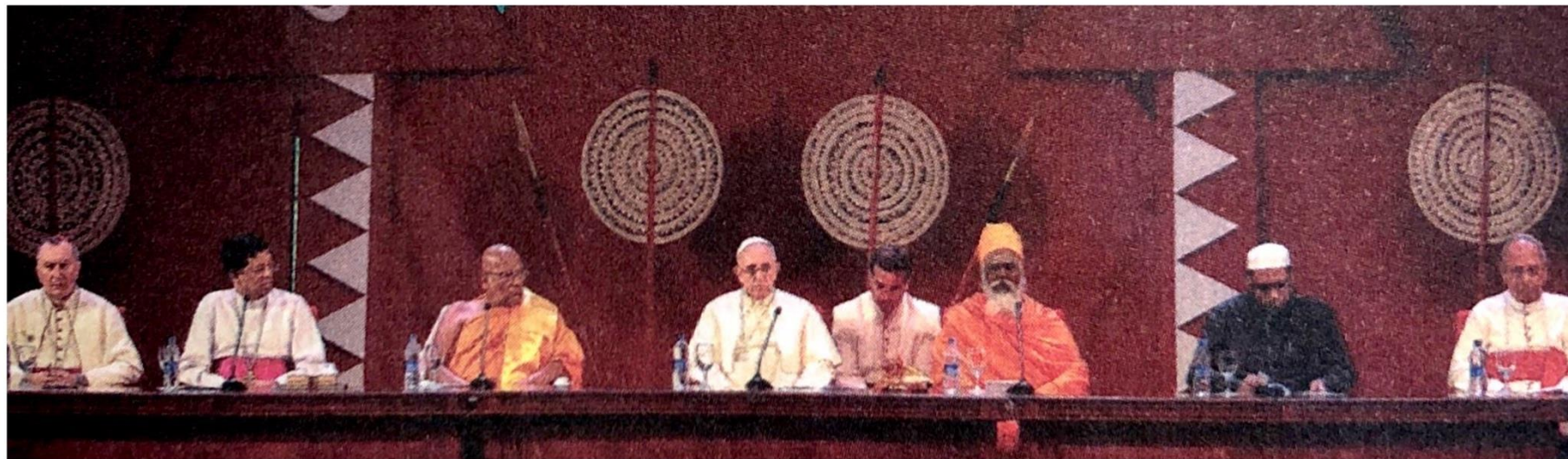
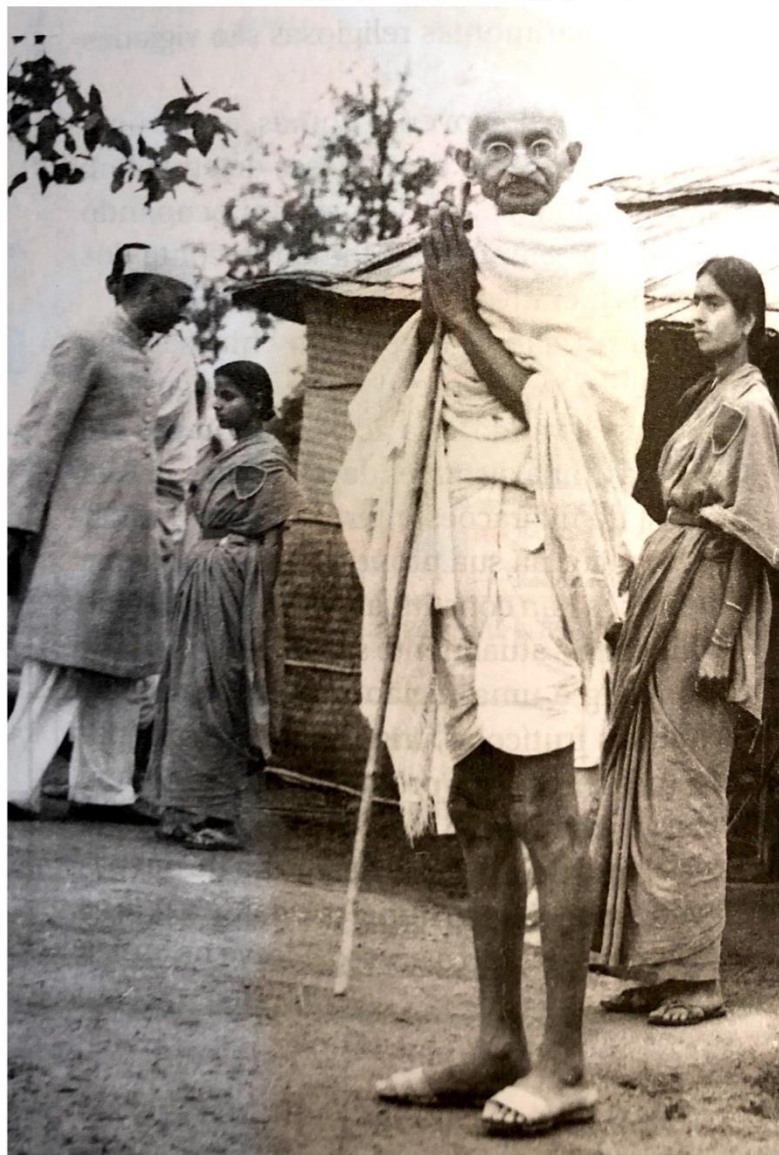
Estado de Israel, porém, não obedece o que é condenada pela ONU.

Forças militares israelenses protegem trabalhadores na construção do muro de Israel e Cisjordânia (2005).



Prancha 3

Espaço e Gênero:
A Religião

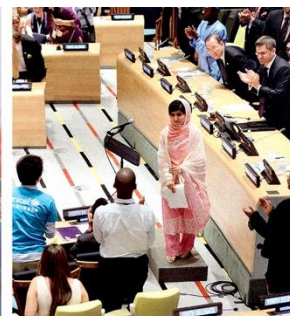


Kailash Satyarthi com crianças em uma campanha contra o tráfico de crianças e o trabalho infantil, em novembro de 2011. Ele fundou o movimento para resgatar e



Prancha 4

Espaço e Gênero:
A Política



a devolução da Península do Sinai ao Egito. Israel não concordou em devolver a Faixa de Gaza, a Cisjordânia e as Colinas de Golan (Síria).

DAVID RUBIN/GETTY IMAGES



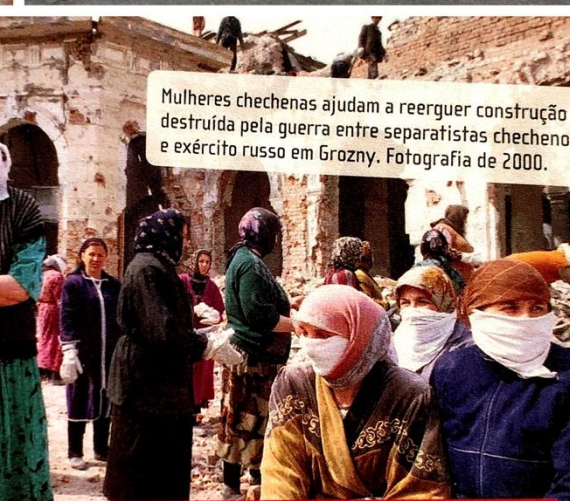
Anwar Sadat, presidente do Egito, Jimmy Carter, dos Estados Unidos, e Menachem Begin, de Israel, assinando o Acordo de Camp David em 1978.



Comemoração da independência de Kosovo, na capital Pristina, em fevereiro de 2008.



1993 É assinado o Acordo de Oslo (Noruega), que firma o reconhecimento recíproco de Israel e da OLP (Organização da Libertação da Palestina) como representante do povo palestino e prevê a devolução da Faixa de Gaza e da Cisjordânia.



Mulheres chechenas ajudam a reerguer construção destruída pela guerra entre separatistas chechenos e exército russo em Grozny. Fotografia de 2000.

7 Chechênia: separatistas chechenos intensificaram a luta contra o exército russo a partir da década de 1990. Após uma declaração de independência (1991), o governo russo invadiu o território checheno, atacando violentamente os movimentos separatistas, que contra-atacaram com ações terroristas. Desde então, a região vem sofrendo com períodos de violentos conflitos interrompidos por acordos temporários de paz.

4.4 ESPAÇOS DE PODER E HEGEMONIA MASCULINA

Neste *fotoatlas*, aqui entendido como uma forma visual do saber (DIDI-HUBERMAN, 2018), apresento as fotografias didáticas selecionadas para compor minha pesquisa. Assim, neste *fotoatlas* apresento quatro *pranchas*, construídas a partir de imagens categorizadas em diferentes espaços de poder que mostram representações de mulheres e homens ocupando três diferentes espaços de poder: o da figura pública, o militar, o religioso e o político.

Os espaços de poder explorados pelas *pranchas* foram organizados inspirados em Perrot (1998). A autora apresenta o militar, o religioso e o político como os núcleos da Idade Média que fugiam às mulheres, pois somente os homens eram ali significados. Neste sentido, mobilizo nesta tese os núcleos citados por Perrot (1998) como espaços de poder que ainda escapam às mulheres, mas de maneira diferente do período medieval. Nomeio estes núcleos como espaços de poder, pois os mesmos são ocupados simbolicamente por identidades de figuras públicas, militares, políticos e religiosos que se apresentam como núcleos de decisão “real ou ilusória” (PERROT, 1998, p. 107) e ao mesmo tempo como “símbolos da diferença dos sexos” (PERROT, 1998, p. 107).

É na mesma direção dessa historiadora que percebo que as fotografias destes livros didáticos de Geografia funcionam simbolicamente na diferenciação hierárquica entre os sexos, quando significam os espaços de poder evidenciados pelas cinco pranchas apresentadas, pois configuram relações de gênero a partir de representações estereotipadas ao diferenciar mulheres e homens.

Ao observar o *fotoatlas* é perceptível a hegemônica masculinização presente nos quatro espaços de poder inscritos às fotografias, uma vez que há uma considerável maioria de fotografias de homens em todos os espaços explorados, onde esses são associados simbolicamente a partir de estereótipos de gênero.

O que percebo nessas imagens, ao relacionar os espaços de poder endereçados ao feminino e ao masculino, é que, dependendo da situação representada, mulheres e homens apresentam uma corporalidade que ora são acessórias ou centrais nas relações de poder. As fotografias nas quais mulheres são significadas a partir de uma corporalidade acessória é bastante mais frequente nestes materiais, o mesmo não ocorre de maneira expressiva quando se trata de homens. A maneira pela qual mulheres são significadas como acessórias nessas imagens é permeada pelos papéis desempenhados pelo gênero, uma vez que as fotografias de

homens, nesse mesmo contexto narrativo, nos relaciona a outro tipo de corporeidade acessória ou central, na qual os homens possuem nomes, sobrenomes, prestígio social e cargos de confiança.

Essa significação ocorre ao relacionar os espaços de poder explorados pelas quatro diferentes pranchas por meio de símbolos que nos remetem a estereotípias de gênero tanto acerca do masculino quanto do feminino. Perceba que, nesse jogo de significações, o discurso tem importante papel atrelado à linguagem, pois é na materialidade da linguagem, neste caso a partir de fotografias, que são criadas representações sobre a relação entre espaço e gênero, ou seja, representações que significam práticas espaciais, produzindo e fixando os gêneros atrelados a determinados espaços de poder.

A *Prancha 1 – Mulheres e Homens Públicos*, além de evidenciar uma hegemônica representação do masculino, garantida pelo mecanismo de poder que atua exibindo apenas três fotografias de mulheres públicas – uma de Christine Lagarde e duas Malala Yousafzai – em meio a todo o restante de homens, também é indicativa na forma como homens são significados nestes materiais didáticos. Observa-se que nas fotografias em que homens aparecem, eles estão retratados de maneira geral em primeiro plano, de maneira que ocupam a centralidade de toda a narrativa da imagem, garantindo visibilidade positiva e destacada não apenas em expressividade numérica, mas qualitativa no que diz respeito a estas representações de gênero.

Além disso, o conteúdo discursivo explorado nessas fotografias vincula, simbolicamente, estereotípias sexistas ao significar homens como lideranças políticas, religiosas e científicas em diferentes países do mundo. É importante frisar que a hegemonia da presença masculina evidenciada nessas imagens, não é realizada por nomes de anônimos, como ocorre em maior número com as fotografias do feminino, pois as imagens vinculadas ao masculino são de personalidades mundiais, geralmente apresentadas por nome e sobrenome, constantemente noticiados nas diferentes mídias.

Percebo que essas imagens configuram uma marginalização da figura feminina, a qual funciona por sua invisibilidade, estruturada em larga escala por uma visualidade hegemônica masculina. Nos livros examinados, apenas duas mulheres aparecem protagonizando como personalidades públicas: Christine Lagarde e Malala Yousafzai, sendo que, por exemplo, nenhuma mulher pública brasileira é visibilizada ao longo desses livros didáticos de Geografia.

Esses livros, além de apresentar quantitativamente menos imagens de mulheres, circunscrevem essas representações a papéis tradicionais a partir de estereótipos de gênero apresentar mulheres. A *Prancha 2 – Espaço e Gênero: o militar* mostra a presença de uma fotografia na qual apenas uma mulher aparece em relação a todo o restante do espaço militar composto por imagens do masculino, evidenciando, mais uma vez, que a frequência da corporalidade como mecanismo de poder atuante nessas fotografias. Além disso, as imagens da *Prancha 2* tratam de narrativas que simbolizam de maneira diferente a forma pela qual homens e a única mulher presente são inscritos discursivamente nessas imagens.

Ao me demorar na única fotografia em que uma soldado das forças armadas aparece nas imagens da *Prancha 2 – Espaço e Gênero: o militar*, percebo que ela está desempenhando uma tarefa doméstica na imagem, ao distribuir comida a uma fila de crianças. Essa imagem atua, em primeiro lugar, significando discursivamente o feminino a partir de uma posição de importância secundária no espaço militar, pois tarefas domésticas não são função principal das forças armadas. Em seguida, o conteúdo discursivo da imagem vincula à presença da soldado um discurso que reproduz estereótipos sexistas ao relacionar mulheres a tarefas domésticas, conforme mostra a prancha como um todo.

Em nem uma das fotografias da *Prancha 2 – Espaço e Gênero: o militar* o masculino é significado a partir de tarefas domésticas. O discurso inscrito ao masculino nessas imagens é produzido a partir de símbolos evocados por suas fardas militares, armamentos bélicos, botas, tanques de guerra, bandeiras de países *etc.*, os quais fazem uso soldados do exército estadunidense e brasileiro. Essas fotografias mostram soldados homens em diferentes eventos difundidos pela história, nos quais estes estão geralmente armados com fuzis e metralhadoras ou até mesmo correndo do que parece indicar algum ataque. Além disso, o conteúdo de outras imagens veicula soldados homens posando ao lado de líderes políticos parecendo comemorar certa conquista, sendo, portanto, significados a partir de conflitos bélicos em escalas geográficas, os quais se relacionam com noções e categorias como território, estado e nação.

Ainda que o *fotoatlas* apresente as imagens de livros didáticos em que homens e mulheres estão vinculados a espaços de poder, estas últimas aparecem com rara frequência, e nessas poucas vezes estão associadas a esses espaços, como é possível observar na *Prancha 2 – Espaço e Gênero: o militar*, por meio de fotografias pouco enfatizadas nesses materiais. A única fotografia de uma mulher soldado encontrada nesses materiais didáticos examinados, não é destacada nem mesmo centralizada no livro, aparecendo à margem da folha do material didático. Sem contar que, quando comparada às imagens fotográficas de homens, essa única

fotografia encontra-se em tamanho menor, quando as imagens relacionadas ao masculino, por vezes, ocupam a metade da folha dos livros didáticos.

A *Prancha 3 – Espaço e Gênero: a religião* apresenta as imagens que se relacionam com o espaço das religiões, no qual percebo ser fortemente limitado a homens, os quais, geralmente, exercem cargos de liderança religiosa, sendo reconhecidos mundialmente. Meio a essas fotografias, em apenas duas mulheres aparecem. Do contrário, a maioria de figuras masculinas, em geral líderes religiosos, aparece em posição de prestígio e hierarquia superior às mulheres. Por sua vez, estas últimas são designadas nesses espaços religiosos por fotografias que as mostram realizando rituais sagrados permeados de simbologias que mais as segrega do que as privilegia.

Dessa forma, a religião se configura nessas fotografias como um espaço em que o exercício do poder permanece exclusivamente associado e restrito ao masculino. Entretanto, é importante frisar que na antiga relação existente entre religião e imagem, uma produção simbólica mantém-se: as mulheres no espaço religioso apenas ocupam lugares de prestígio quando associadas à representação imagética, personificadas alegoricamente por um arcabouço simbólico que se relaciona à significados de pureza, castidade, doação, caridade, paciência, maternidade, bondade, piedade *etc.* Nesse sentido, os véus, as vestimentas que cobrem o corpo como um todo, dentre outras analogias em signos, podem ser observadas nas mulheres das fotografias apresentadas pela *Prancha 3 – Espaço e Gênero: a religião*, como forma de aproximação ao universo representacional que inscreve mulheres ao espaço de poder religioso.

No espaço de poder da política, apresentado pela *Prancha 4*, sinto falta, nessas imagens, de fotografias nas quais as mulheres tenham protagonizado ou participado de eventos políticos e históricos, muitas vezes se destacando por sua prestigiada posição pública e política perante a sociedade, como a Ex-Presidenta Dilma Rousseff, Marina Silva, Nísia Floresta, Leolinda Daltro, Bertha Luz, dentre outras.

As poucas imagens do feminino encontradas nesses livros didáticos de Geografia, tanto em número quanto em corporalidade, muitas vezes de maneira acessória, limita ao masculino os espaços de poder e o seu exercício nessas representações. Além disso, essas poucas fotografias de mulheres nesses materiais didáticos não atuam como possibilidade de construção feminina para que meninas encontrem nesses livros escolares modelos positivos de identificação. Nessa lógica, nessas representações elas não são incentivadas a participar de

espaços da economia, da política ou qualquer outro espaço que não seja aquele condicionado por estereótipos sexistas.

Assim, a invisibilidade de determinados grupos, quando se trata de lidar com imagens de livros didáticos, está expressa no exercício de folhear as páginas desses manuais didáticos que trazem alguns indicativos para pensar acerca dessa ausência demarcada nas muitas folhas desses livros. Falo de livros que possuem mais de duzentos e trinta páginas em sua estruturação, como ocorre com o livro didático de Geografia escolhido pela maioria de Professoras e Professores de Geografia de 32 escolas públicas do município de Florianópolis, sem contar o manual didático voltado a docentes.

Ainda que em alguns livros didáticos seja possível encontrarmos, nos textos verbais, discussões em torno das mulheres, essas representações ainda são poucas e pequenas frente à visibilidade destinada aos homens e ao universo masculino: forte, viril, racional e dominante, como nos mostram as imagens desses livros didáticos.

Assim, percebe-se que os livros didáticos trazem em suas imagens representações hegemonicamente masculinas, inscrevendo as mulheres e o feminino a espaços de menor prestígio ou, quando em espaços de poder, em posições menos privilegiadas do que os homens. Nesse sentido, concordando com Duby (1992), penso que as mulheres que encontrei nessas fotografias didáticas não representam a si mesmas, elas são representadas, pois percebo ainda hoje nessas imagens o olhar dos homens sobre as mulheres, logo, um imaginário masculino construindo o feminino (DUBY, 1992). Dessa forma, a maneira diminuta e marginal pela qual estas são significadas, substancialmente por homens, também significa e reforça ao mesmo tempo aquilo que se compreende majoritariamente como pertencente ao universo representativo masculino e aos homens. Essa lógica não é recente, Duby (1992) salienta que pintores conhecidos no mundo todo foram mestres em representar mulheres a partir do seu próprio imaginário, como Michelangelo e Girodet.

Essas imagens que aparecem em sua força maior visibilizando homens de forma desigual em relação às mulheres fixam e destinam concomitantemente à sua margem determinados espaços às mulheres, contornando uma noção de feminino. Assim, ainda quase invisíveis meio a hegemonia masculina identificada nessas imagens de materiais com fins didáticos, as mulheres são espacializadas de maneira marginal, diminuta e pouco valorizadas. Portanto, há uma hierárquica geografia inscrita ao feminino nessas fotografias, a qual demarca espaços de dominação e baixo prestígio.

As permanências inscritas nas imagens de livros didáticos de Geografia salientam a presença de uma forte hierarquização sexista no que toca os gêneros. Nesse fio condutor, Scott (1995) afirma que as representações veiculadas sobre as mulheres são racionalmente também sobre os homens, e vice-versa, logo, “[...] um implica o estudo do outro. Essa utilização salienta o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.” (SCOTT, 1995, p. 75).

O livro didático de Geografia, potente artefato atuante na cultura escolar, significa e permeia as relações de socialização dos sujeitos escolares. Além disso, por conta desse objeto escolar ainda desempenhar amplo protagonismo devido a sua estratégica posição na prática pedagógica, bem como na construção e difusão das representações sociais, os livros didáticos desempenham um importante papel na formação de normas e condutas dos estudantes.

Esses artefatos, por vezes, são os primeiros contatos que crianças estabelecem com a leitura em sua vida, portanto, esses materiais, legitimados por políticas educacionais, por instituições escolares e por professores, raramente serão confrontados em relação ao conhecimento que veiculam.

Em vias de finalização, penso que o corpo docente, ao estabelecer contato com esses manuais a fim de realizar suas escolhas didáticas para serem utilizadas em sala de aula, precisa ser constantemente sensibilizado por meio de problemáticas e questões de gênero em espaços de formação continuada, a fim de que estabeleçam sólidas argumentações acerca dessas temáticas. De fato, a conscientização e o conhecimento de questões sociais e de identidade exigem espaços de formação pensados com a finalidade de mobilizar e identificar um apurado olhar voltado a questões sexistas e estereotipadas existentes nesses materiais.

Sem esforço e organização acerca do debate e da ampliação de um olhar formativo voltado para as relações de gênero, é altamente provável que os livros didáticos de Geografia continuem a reproduzir os mesmos tipos de representações imagéticas em suas páginas no que toca o feminino e as mulheres.

5 MOVIMENTOS CARTOGRAFADOS

“É isso que me parece interessante nas vidas: os buracos que comportam, as lacunas – às vezes dramáticos, às vezes nem tanto. Catalepsias ou uma espécie de sonambulismo por vários anos: muitas vidas comportam esse tipo de coisa. É talvez nesses buracos que se faz o movimento, como furar o muro, de modo a não dar mais cabeçada.”

(Gilles Deleuze)

Nessas últimas linhas não teço apenas as considerações finais, pois apesar do caminho percorrido nessa cartografia marcar o fim desta pesquisa de doutorado, descortina-se aqui um novo início: a possibilidade de vivenciar espaços outros a partir dos deslocamentos teóricos aqui apresentados.

No desejo de tecer linhas outras a partir da cartografia aqui percorrida, penso ser necessário retomar alguns pontos desse trajeto, para assim evidenciar os movimentos de pensamento que compus. Em vista disso, retomo nestas páginas finais, esses movimentos apresentados nos capítulos anteriores juntamente com algumas das inquietações que me provocaram nesses deslocamentos cartográficos, conforme destaco a seguir.

I

A presente investigação examinou livros didáticos de Geografia como um artefato cultural presente de maneira expressiva no contexto escolar brasileiro. Dessa forma, os livros didáticos brasileiros atuam na cultura escolar como um privilegiado espaço de funcionamento de discursos. As fotografias que integram esses materiais didáticos funcionam como uma linguagem, pois produzem significados permeadas por inúmeras associações simbólicas que significam e representam nossos conceitos, sentimentos e ideias.

Embora imersa no desejo de cartografar o Gênero como categoria social e analítica nas fotografias desses livros didáticos de Geografia, minha compreensão científica não perseguiu uma ambição totalizante, ordenadora e explicativa. Pelo contrário, ao investigar as imagens que aqui apresento busquei me afastar de concepções pragmáticas e até mesmo explicativas que se esforçam em fixar significados e/ou representações. Penso que pesquisas com ambições totalizantes são impraticáveis.

II

O desejo de pesquisar livros didáticos e as fotografias que o compõem ocorreu em mim por uma necessidade de me demorar teoricamente nesse artefato que é insistentemente preterido como ultrapassado e tradicional.

Sempre me perguntei como ainda vivenciamos em nossos espaços de resistência uma contundente e costumeira necessidade de fixar o livro didático ao lugar comum dos artefatos e práticas escolares ditas “tradicionais”. Ora, se tão “pós” a tudo somos e assim gostamos de nos apresentar teoricamente, ao produzir saberes a partir de diferentes campos do saber, que tipo de narcisismo acadêmico e/ou vingança imaginária ainda ocorre quando nos percebemos atuando como autoproclamadores da mais pura, real e elitizada “verdade científica” ou “evidência acadêmica”?

Outra motivação desta pesquisa adveio da necessidade pessoal e acadêmica de construir, por meio desses artefatos tão condenados, “obsoletos e tradicionais”, alguns lastros de diferença e deslocamentos teóricos que pudessem criar outras maneiras de imaginar o espaço geográfico, ao nos propor potência de pensamento, e não somente “vontade de verdade”.

O livro didático brasileiro adentra as escolas públicas de maneira verticalizada, a partir de uma política pública de Estado, o PNLD. Se atuamos pela lógica binária e polarizada do mundo moderno, que tão seguros reforçamos estar para além ou “pós”, o livro didático sempre estará fadado a ser vilão ou mocinho, bom ou ruim, completo ou incompleto.

A questão é que livros didáticos, assim como tantos outros artefatos culturais, são imprescindivelmente incompletos e carregados de significações complexas, limitadas e estereotipadas, pois são produções culturais fabricadas por pessoas, as quais socialmente também se encontram em constante construção e mudança.

É certo que o livro didático de Geografia jamais irá comportar toda a regionalidade brasileira, particularidade climática, especificidade territorial ou totalidade qualquer acerca dos múltiplos debates sobre gênero, sexualidade, raça, geração, etnia *etc.* Essa nem mesmo é sua intenção ou funcionalidade ao habitar a cultura escolar. Seria essa, penso eu, uma premissa vazia e empobrecida quanto a sua potência de pensamento.

A defesa que realizo nestas páginas finais ao escolar e seus artefatos, especialmente livros didáticos de Geografia e suas imagens, se constrói de maneira a contrapor

interpretações que surgem de expectativas e ambições errôneas “[...] baseadas em uma negação temerosa e desconfiada do que realmente consiste a escola: uma sociedade que provê tempo e espaço para renovar a si mesma, oferecendo-se, assim, em toda a sua vulnerabilidade.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 11).

É no sentido da inegável vulnerabilidade e incompletude que a escola e seus artefatos culturais se colocam na sociedade. A interpretação equivocada de que livros didáticos não dão conta da pluralidade geográfica desconsidera a necessária presença de Professoras/es. Em tempos em que o “notório saber” busca afirmar-se pela professoralidade (CORAZZA, 2007) que mais nos aproxima de simulacros a informar e opinar sobre tudo e todos, o livro didático pode ser mobilizado a partir de suas imagens como potência de pensamento.

É nesse sentido que Deleuze (2013) argumenta que é com a imagem clichê, estereotipada, esgotada em representação que se inicia o pensamento de algo. O esforço para com a imagem é o de ferí-la e amassá-la, criando com ela situações para que não se reduza a meros esquemas representativos das coisas. Se a imagem é potência em si, que dispõe de mecanismos para que possamos perturbar os esgotamentos existentes nela mesma, arrisquei-me nesta pesquisa a experimentar as fotografias didáticas contidas em livros escolares para, a partir de minha escrita analítica, apresentar uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia por meio de um *fotoatlas*.

III

A cartografia-Tese apresentada mostra que as relações de gênero ainda são pouco problematizadas nos livros didáticos de Geografia analisados nesta pesquisa, especialmente quando esses artefatos são pensados a partir da complexidade das imagens como discurso.

Os livros didáticos analisados são intensamente imagéticos em seu projeto editorial, trazendo ao longo de suas páginas uma considerável expressividade de fotografias que atuam como componentes dos discursos de gênero. Essas fotografias que lidam com a categoria analítica e social de gênero atuam discursivamente, pois são linguagens que funcionam simbolicamente atribuindo os significados àquilo que desejamos comunicar.

Ao identificar as relações de gênero nessas imagens, percebi o funcionamento de um conjunto de mecanismos de poder que atuam nessas fotografias e que produzem uma acentuada hierarquia de gênero no pensamento espacial geográfico.

Os mecanismos de poder atuantes nessas fotografias funcionam em diferentes situações e maneiras e organizam-se complementarmente. A imagem fixada em caráter estritamente representativo é um desses mecanismos de poder intensamente verificados nessas fotografias, pois atuam como fato comprobatório de uma dada noção e/ou recorte do que é inserido como real.

A frequência da corporalidade de mulheres e homens nas fotografias analisadas também é um mecanismo de poder que funciona na composição dos discursos de gênero. Nos livros analisados, o número de fotografias de homens é cerca de três vezes maior que as de mulheres, o que consolida uma hegemônica corporalidade masculina nesses artefatos. A predominante presença masculina nos livros didáticos analisados é o mecanismo de poder que naturaliza e institui discursivamente a diminuta visibilidade feminina nas relações espaciais, pois incorpora geometrias de poder que constituem representações de mundo intensamente desiguais entre homens e mulheres.

Nas pontuais imagens desses livros didáticos que apresentam mulheres, estas estão atreladas a temáticas da Geografia populacional, representadas em políticas de incentivo ou números de gráficos de natalidade, na constituição e no cuidado familiar, em trabalhos de baixa remuneração e em campos de refugiados desempenhando funções domésticas e/ou da maternidade.

Um exemplo expressivo da hegemonia masculina constatada nas fotografias desses livros se desdobra na predominante frequência de figuras públicas e notáveis personalidades do universo masculino sistematizadas. Nos três exemplares analisados, foram encontradas um total de vinte e cinco fotografias de homens públicos e apenas três de mulheres. A problemática da hegemonia masculina nessas imagens de materiais didáticos é a forma como esses mecanismos de poder organizam e atuam sobre a forma como pensamos o espaço geográfico, pois essas fotografias atuam discursivamente autorizando e veiculando hierarquias de gênero de maneira naturalizada.

Por se constituir hegemonicamente em relação ao feminino, o universo masculino também é predominante qualitativo quando os homens são inscritos em espaços de poder. Ao reunir em um *fotoatlas* as fotografias de homens e mulheres, presentes nos quatro espaços de poder citados anteriormente, constatei uma marcante hegemonia de trajetórias masculinas quando comparadas às femininas nesses cenários sociais privilegiados. A partir dessa categorização criei um *fotoatlas* contendo pranchas que mostram que as trajetórias masculinas são intensamente predominantes e mais privilegiadas nesses espaços de poder se comparadas

às femininas. A presença masculina nessas imagens é marcada com frequência por reconhecidas lideranças mundiais, nomes e sobrenomes públicos, prestígio social, visibilidade profissional e midiática em diferentes situações e contextos.

Funcionando também em seu contrário relacional, o *fotoatlas* evidencia que as poucas fotografias de mulheres nesses espaços de poder, as vinculam simbolicamente a estereótipos relacionados aos papéis de gênero. O universo feminino nessas fotografias apresenta-se inscrito e destinado a situações relacionadas ao cuidado de pessoas – remetendo à maternidade e a outros cuidados familiares –, trabalhos domésticos, cultos de adoração e devoção religiosa *etc.*

Em vista das argumentações realizadas e imersa no trabalho de complexificar livros didáticos de Geografia como artefato cultural, bem como problematizar suas fotografias no intuito explorar os discursos de gênero a elas inscritos, reitero que esse artefato é intensamente poderoso na consolidação das identidades, especialmente quando mobilizados imageticamente e destinados ao cotidiano escolar, pois acionam dispositivos de gênero e poder que atuam discursivamente no mundo contemporâneo.

Tendo em vista as argumentações analíticas delineadas por esta cartografia-Tese, teço estas palavras finais mobilizada pelo desejo de que professoras/es, pesquisadoras/es e alunas/os apropriem-se da cartografia de gênero apresentada nesta pesquisa, para, metaforicamente, rasgar essas fotografias, criar furos nessas imagens, em um movimento de pensar essas imagens em toda a sua potência e possibilidade de deslocamento, perturbando os estereótipos e as hierarquias ali representados. Trata-se de um movimento de ir além com as imagens e não contra elas, complexificando pensamentos outros e questionando aquilo que elas tentam fazer imperar, desnaturalizando nossas vontades de verdade e duvidando de seu *status* de absoluta comprovação do real.

IV

Acredito que minha investigação compõe de maneira positiva e propositiva ao campo geográfico, uma vez que mobiliza a relevância em pensar as relações de gênero a partir do ensino de Geografia e da formação destas/es Professoras/es que porventura atuarão na Geografia Escolar.

Dessa forma, resalto por fim, a importância de discutir a curricularização de espaços formais no percurso formativo de Professoras e Professores de Geografia, no intuito de criar

disciplinas obrigatórias que possibilitem a abordagem de gênero em sua centralidade, como categoria social de análise relacionada à abordagem geográfica.

Ao institucionalizar discussões que tocam as relações de gênero no campo de saberes da Geografia e de seus cursos de formação de Professoras e Professores estaríamos atuando no que Martins (2014) chama a atenção por ser pungente e estratégico ao pensar na incorporação de novas temáticas e campos de ensino e pesquisa, criando possibilidades para estabelecer novas e ventiladas relações no campo geográfico.

A criação de um espaço curricular formal e obrigatório possibilitaria compor de maneira sólida a formação de docentes atuantes na Educação Básica, com ênfase em discussões que mobilizem o espaço geográfico e suas categorias não apenas a partir de abordagens econômicas e físicas, mas também com vistas à educação para as relações de gênero.

V

Assim, apresento nesta cartografia, as fotografias de livros didáticos de Geografia que experimentei pelas lentes do gênero como uma categoria de análise social. Com essas imagens detectei diferentes e variados estereótipos, clichês, narrativas e discursos sexistas sobre os quais me pus a narrar, a partir de minha escrita analítica, pois naquelas imagens identifiquei alguns mecanismos de poder que atuam não apenas naquelas imagens, mas também em nós, como forma de significar as relações de gênero.

Ao apresentar esta tese coloquei a mim, como professora de geografia e pesquisadora, o desafio de criar e mobilizar um pensamento próprio, orientada por uma diversidade de autoras, a um horizonte de possibilidades, no desejo de ser propositiva ao campo de formação de professoras e professores de Geografia. Dessa forma, o esforço deste trabalho concentrou-se em criar deslocamentos, a partir da linguagem imagética e dos discursos veiculados por um, quem sabe antigo, contudo, inegavelmente potente artefato cultural: o livro didático de Geografia.

A pesquisa que realizei não buscou apenas salientar e identificar os estereótipos sexistas contidos em fotografias que lidam com representações de gênero como forma de denúncia, mas sim tencionar essas imagens a partir do lugar habitual que as significamos na cultura escolar, para com elas movimentarmos outros modos de pensar a respeito da relação entre espaço e gênero.

Dentro da pesquisa que me propus a realizar, há uma inquietação central que instiga tudo o que até aqui foi tecido: há pequena presença e realização de estudos sobre relações de gênero em pesquisas geográficas no que toca os espaços de Educação, quando comparado à tradição investigativa que tocam as epistemes humanas.

Ao longo desta pesquisa não tive o intuito de defender os livros didáticos e seu uso em espaços escolares, porque esta não é uma pesquisa de defesa desses artefatos, mas de ataque às suas naturalizações. Por fim, ressalto que esta cartografia-Tese apresentou em suas páginas imaginações espaciais outras com fotografias de livros didáticos de Geografia. Dessa maneira, as indagações que aqui foram produzidas não se paralisam com este fim, mas se colocam em aberto e à espera de novas e possíveis conexões com o porvir.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições Geográficas: 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 288 p.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. Uma cartografia das margens. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 9-12.

ALVES, Natália Cristina. **A cidade inscrita no meu corpo: gênero e saúde em Presidente Prudente-SP**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52 75.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 106 p.

BASQUEROTE SILVA, Adilson Tadeu. **Associação de produtores agroecológicos: gênero, migração e desafios da sucessão**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental, Florianópolis, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a. 339 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: A experiência vivida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b. 557 p.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012. 127 p.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOLIGIAN, Levon et al. **Geografia Espaço e Vivência: 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 224 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 69-91.

BRASIL. Decreto-lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, 5 jan. 1939.

BRASIL. Decreto-lei Nº 91.542, de 18 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 20 ago. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 2/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017. Brasília: MEC, 2015. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2011: Geografia – Guia de livros didáticos - Ensino fundamental anos finais/ Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2014: Geografia – Guia de livros didáticos - Ensino fundamental anos finais/ Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Geografia – Guia de livros didáticos - Ensino fundamental anos finais/ Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. (5.a a 8.a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

BRASIL. **Sistema do Material Didático - SIMAD**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao> Acesso em 15 abr.2018.

CAETANO, Geani Nene. **Dinâmica demográfica do município de Santa Maria/RS: o estudo acerca das relações de conjugalidade através dos contextos do patriarcado e do espaço paradoxal**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, Santa Maria, 2013.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **Pobreza e exclusão feminina nos territórios do agronegócio: o caso de Cruz Alta/RS**. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. **Gênero, poder e produção científica geográfica no Brasil de 1974 a 2013**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território: Sociedade e Natureza) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Morais. A produção intelectual da Geografia Brasileira em torno das temáticas de Gênero e Sexualidades. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 6, p. 119-132, 2015.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner André Morais. Relações de gênero e a Revista Brasileira de Geografia: expressões da tradição geográfica nacional (1939-2005). **GEOUSP: espaço e tempo**, v. 22, p. 366-379, 2018.

CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Empoderamento feminino: territórios da cidadania nas eleições de 2008 e 2012**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. especial – Cultura, culturas e educação. n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CUNHA, Aldenéia Soares da. **Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM**. 2012. 273 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação. In: Revista Educação: Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmentos, vol. Especial. 2007, p. 16-27.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: Uma história do olhar no Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 1. 2. ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2017.

FIRMINO, Larissa C.; MARTINS, Rosa Elisabete M. W. Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. In: Tonini, Ivaine M.; Goulart, Lígia B.; Santana Filho, Manoel M. de; Martins, Rosa E. M. W.; Costella, Roselane Z. (Orgs.) **O Livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. P. 103 – 112

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 5. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Glavão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 10. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FRANCO GARCÍA, Maria. **A luta pela terra sob enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2004.

GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. **Projeto Mosaico Geografia: 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais**. São Paulo: Scipione, 2015. 280 p.

HALL, Stuart. 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.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Trad. William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**: caderno de instruções. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 05. 2019.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Tradição e modernidade: a imagem e a questão da representação. **Estudos Ibero-Americanos**, PUC/RS, v. XXXI, n. 2, p. 7-22, dez., 2005.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Imagem manual: pintura e conhecimento. In: FABRIS, Anna Teresa e KERN, Maria Lúcia (org.). **Imagem e conhecimento**. São Paulo: Editora Edusp, 2006. Cap. 1.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101 – 132, jul. / dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-Posições**. Campinas, n. 2. v. 19. mai/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos [et al] (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Os Desafios Na Construção Dos Saberes Docentes Do Professor De Geografia. **Linguagens, Educação E Sociedade**, v. 01, p. 63-78, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSEY, Doreen. **Spatial divisions of labor: social structures and the geography of production**. New York: Methuen, 1984.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. Tradução: Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira. **GEOgraphia** – Niterói, Universidade Federal Fluminense. p. 36-40. Vol. 19, Nº40, 2017: mai./ago.

MEDEIROS, Telma Fortes. **Geografia e Gênero: um estudo no contexto escolar**. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. As mamas como instituintes da maternidade: uma história do passado. In: MERCADO, Francisco J; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Orgs.). **Paradigma y diseños de la investigación cualitativa en salud: una antología iberoamericana**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (or). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação à segunda edição. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (org) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros Didáticos Como Fonte de Pesquisa: Um Mapeamento da Produção Acadêmica em História da Educação. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 4, p. p.129- 142, fev. 2012.

NASCIMENTO, Taiane Flores do. **Os terreiros de cultos Afro-Brasileiros e de origem Africana como espaço possíveis às vivências travestis e transexuais**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Aline Parente. **Mundo das mulheres no mercado de trabalho em Fortaleza/CE**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, Thiango Ranniery; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**; Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann;

PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PAULA, Larissa Araújo Coutinho de. **Contribuições e limitações das políticas públicas para o fortalecimento das agricultoras: o caso da Organização de Mulheres do Assentamento Tucano (OMAT) em Euclides da Cunha Paulista (SP)**. 2015. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.tot

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

PINTO, Vagner André Morais. **Gênero e vivência cotidiana na instituição do espaço da produção científica geográfica paranaense**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

PORTO, Vanessa Almeida. **O lugar das ocupantes no mercado de trabalho de Santa Maria/RS em 2004**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

RODRIGUES, Ana Paula Costa. **Corporeidade, cultura e territorialidades negras: a Congada em Catalão – Goiás**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SALERNO, Laura Peretto; CUNHA, Maria Teresa Santos. Discursos para o feminino em páginas da revista Querida (1958-1968): aproximações. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 40, p. 127-139, Jun. 2011.

SANTOS, Juliana de Jesus. **(Re)pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: o curso gênero e diversidade na escola**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SHERIDAN, Alan. **Michel Foucault: The will to truth**. London: Tavistock, 1980/1981.

SILVA, Joseli M. Amor, paixão e honra como elementos da produção do espaço cotidiano feminino. **Espaço e Cultura**, n.22, p. 97-107, 2007.

SILVA, Joseli M. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. (Org.) Joseli Maria Silva. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, Joseli M. Fazendo Geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In: SILVA, Joseli Maria: **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009a, p.25-54.

SUREK, Cristina Luiza Czerwonka. **As Mulheres de Roça Velha - Araucária - PR: as do lugar e as que chegaram**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TONINI, Ivaine M. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TONINI, Ivaine M. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. In: **Mercator**, ano 2, n. 4, 2003.

TONINI, Ivaine M. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine Maria (Org.). **O ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014, p.149-159.

TONINI, Ivaine M. Notas sobre imagens para ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

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

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015 p.32-48.

APÊNDICE A – Levantamentos de dados

Quadro 2 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2017 – Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental.

Coleção	Autoria	Anos Escolares	Editora
Expedições Geográficas	♂ Melhem Adas ♂ Sergio Adas	6º ao 9º	Moderna
Geografia Espaço e Vivência	♀ Andressa Alves ♂ Levon Boligian ♂ Rogério Martinez ♀ Wanessa Gracia	6º ao 9º	Saraiva Educação
Por dentro da Geografia	♂ Wagner Costa Ribeiro	6º ao 9º	Saraiva Educação
Para viver juntos - Geografia	♂ Fernando dos Santos Sampaio ♂ Marlon Clovis Medeiros	6º ao 9º	SM
Projeto Mosaico - Geografia	♀ Valquíria Pires Garcia ♂ Beluce Bellucci	6º ao 9º	Scipione
Vontade de saber - Geografia	♀ Neiva Torrezani	6º ao 9º	FTD
Geografia Cidadã	♂ Laércio Furquim Jr.	6º ao 9º	AJS
Integralis - Geografia	♂ Helio Garcia ♂ Paulo Roberto Moraes	6º ao 9º	IBEP
Geografia - Homem & Espaço	♂ Anselmo Lazaro Branco ♂ Elian Alabi Lucci	6º ao 9º	Saraiva Educação
Projeto Apoema - Geografia	♀ Cláudia Magalhães ♀ Lilian Sourient ♂ Marcos Gonçalves ♀ Roseni Rudek	6º ao 9º	Editora do Brasil
Geografia nos dias de hoje	♂ Claudio Giardino ♀ Ligia Ortega ♀ Rosaly Braga Chianca ♀ Virna Carvalho	6º ao 9º	Leya

Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2016). Organização da autora (2018).

Quadro 3 – Coleções escolhidas pelas escolas públicas que compuseram os recortes espacial e temporal da pesquisa

	Nome da Entidade	Esfera Administrativa	Nome da obra	Bairro da Escola
1	Colégio de Aplicação da UFSC	Federal	Expedições Geográficas	Trindade
2	EEB14 Rosinha Campos	Estadual	Expedições Geográficas	Abraão
3	EEB Jornalista Jairo Callado	Estadual	Expedições Geográficas	Canto
4	EEB Edith Gama Ramos	Estadual	Expedições	Capoeiras

¹⁴ Escola de Educação Básica.

			Geográficas	
5	EEB Prof. Anibal Nunes Pires	Estadual	Expedições Geográficas	Capoeiras
6	EEB Lauro Müller	Estadual	Expedições Geográficas	Centro
7	EEB Prof. Henrique Stodieck	Estadual	Expedições Geográficas	Centro
8	Instituto Estadual De Educação	Estadual	Expedições Geográficas	Centro
9	EEB Dayse Werner Salles	Estadual	Expedições Geográficas	Coqueiros
10	EEB Pres. Roosevelt	Estadual	Expedições Geográficas	Coqueiros
11	EEB Intendente José Fernandes	Estadual	Expedições Geográficas	Ingleses do Rio Vermelho
12	EEB Rosa Torres De Miranda	Estadual	Expedições Geográficas	Jardim Atlântico
13	EEB Jurema Cavallazzi	Estadual	Expedições Geográficas	José Mendes
14	EEB Hilda Teodoro Vieira	Estadual	Expedições Geográficas	Trindade
15	EBM15 Dilma Lúcia Dos Santos	Municipal	Expedições Geográficas	Armação
16	EBM Pref Acácio Garibaldi São Thiago	Municipal	Expedições Geográficas	Barra da Lagoa
17	EBM Osvaldo Machado	Municipal	Expedições Geográficas	Cachoeira do Bom Jesus
18	EBM Brigadeiro Eduardo Gomes	Municipal	Expedições Geográficas	Campeche
19	EBM Osmar Cunha	Municipal	Expedições Geográficas	Canasvieiras
20	EBM Virgilio Dos Reis Várzea	Municipal	Expedições Geográficas	Canasvieiras
21	EBM Almirante Carvalhal	Municipal	Expedições Geográficas	Coqueiros
22	EBM Joao Alfredo Rohr	Municipal	Expedições Geográficas	Córrego Grande
23	EBM Prof. Anísio Teixeira	Municipal	Expedições Geográficas	Costeira do Pirajubaé
24	EBM Vitor Miguel De Souza	Municipal	Expedições Geográficas	Itacorubi
25	EBM José Do Valle Pereira	Municipal	Expedições Geográficas	João Paulo
26	EBM Henrique Veras	Municipal	Expedições Geográficas	Lagoa da Conceição
27	EBM José Amaro Cordeiro	Municipal	Expedições Geográficas	Morro das Pedras
28	EBM Mâncio Costa	Municipal	Expedições Geográficas	Ratones

¹⁵ Escola Básica Municipal.

29	EBM Batista Pereira	Municipal	Expedições Geográficas	Ribeirão da Ilha
30	EBM Donicia Maria Da Costa	Municipal	Expedições Geográficas	Saco Grande
31	EBM Maria Conceição Nunes	Municipal	Expedições Geográficas	São João do Rio Vermelho
32	EBM Albertina Madalena Dias	Municipal	Expedições Geográficas	Vargem Grande
33	EEB De Muquem	Estadual	Geografia Espaço e Vivência	São João do Rio Vermelho
34	EEB América Dutra Machado	Estadual	Geografia Espaço e Vivência	Monte Cristo
35	EEB Porto Do Rio Tavares	Estadual	Geografia Espaço e Vivência	Rio Tavares
36	EBM Maria Tomázia Coelho	Municipal	Geografia Espaço e Vivência	Ingleses do Rio Vermelho
37	EBM João Goncalves Pinheiro	Municipal	Geografia Espaço e Vivência	Rio Tavares
38	EBM Paulo Fontes	Municipal	Geografia Espaço e Vivência	Santo Antônio de Lisboa
39	EEB José Boiteux	Estadual	Por dentro da Geografia	Estreito
40	EEB Severo Honorato Da Costa	Estadual	Por dentro da Geografia	Pântano do Sul
41	EEB Dom Jaime De Barros Câmara	Estadual	Por dentro da Geografia	Ribeirão da Ilha
42	EEB Pe. Anchieta	Estadual	Para viver juntos - Geografia	Agronômica
43	EEB Tenente Almachio	Estadual	Para viver juntos - Geografia	Tapera
44	EEB Simão José Hess	Estadual	Para viver juntos - Geografia	Trindade
45	EEB Pero Vaz De Caminha	Estadual	Projeto Mosaico - Geografia	Capoeiras
46	EEB Julio Da Costa Neves	Estadual	Projeto Mosaico - Geografia	Costeira do Pirajubaé
47	EB Beatriz De Souza Brito	Municipal	Projeto Mosaico - Geografia	Pantanal
48	EEB Leonor De Barros	Estadual	Vontade de saber - Geografia	Itacorubi
49	EEB Feliciano Nunes Pires	Estadual	Vontade de saber - Geografia	Trindade
50	EBM Intendente Aricomedes Da Silva	Municipal	Geografia Cidadã	Cachoeira do Bom Jesus
51	EBM Profª Herondina Medeiros Zeferino	Municipal	Geografia Cidadã	Ingleses do Rio Vermelho
52	EEB Getúlio Vargas	Estadual	Integralis – Geografia	Saco dos Limões
53	EEB Ildefonso Linhares	Estadual	Integralis – Geografia	Carianos

54	EEB Irineu Bornhausen	Estadual	Geografia – Homem & Espaço	Estreito
55	EEB Profª Laura Lima	Estadual	Projeto Apoema - Geografia	Monte Verde
56	EBM Luiz Cândido Da Luz	Municipal	Geografia nos dias de hoje	Vargem do Bom Jesus

Fonte: SIMAD - Sistema do Material Didático. Organização da autora (2018).

ANEXO A – Livros Didáticos consultados

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições Geográficas: 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. 288 p.

BOLIGIAN, Levon et al. **Geografia Espaço e Vivência: 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 224 p.

GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. **Projeto Mosaico Geografia: 9º Ano - Ensino Fundamental - Anos Finais.** São Paulo: Scipione, 2015. 280 p.

ANEXO B – Dissertações e Teses consultadas para a revisão bibliográfica**DISSERTAÇÕES**

ALVES, Natália Cristina. **A cidade inscrita no meu corpo: gênero e saúde em Presidente Prudente-SP**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010.

BASQUEROTE SILVA, Adilson Tadeu. **Associação de produtores agroecológicos: gênero, migração e desafios da sucessão**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental, Florianópolis, 2015.

CAETANO, Geani Nene. **Dinâmica demográfica do município de Santa Maria/RS: o estudo acerca das relações de conjugalidade através dos contextos do patriarcado e do espaço paradoxal**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, Santa Maria, 2013.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. **Gênero, poder e produção científica geográfica no Brasil de 1974 a 2013**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território: Sociedade e Natureza) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

MEDEIROS, Telma Fortes. **Geografia e Gênero: um estudo no contexto escolar**. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

NASCIMENTO, Taiane Flores do. **Os terreiros de cultos Afro-Brasileiros e de origem Africana como espaço possíveis às vivências travestis e transexuais**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA, Aline Parente. **Mundo das mulheres no mercado de trabalho em Fortaleza/CE**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PAULA, Larissa Araújo Coutinho de. **Contribuições e limitações das políticas públicas para o fortalecimento das agricultoras: o caso da Organização de Mulheres do Assentamento Tucano (OMAT) em Euclides da Cunha Paulista (SP)**. 2015. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.

PINTO, Vagner André Moraes. **Gênero e vivência cotidiana na instituição do espaço da produção científica geográfica paranaense**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

PORTO, Vanessa Almeida. **O lugar das ocupantes no mercado de trabalho de Santa Maria/RS em 2004**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

RODRIGUES, Ana Paula Costa. **Corporeidade, cultura e territorialidades negras: a Congada em Catalão – Goiás**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SANTOS, Juliana de Jesus. **(Re)pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as: o curso gênero e diversidade na escola**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

TESES

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **Pobreza e exclusão feminina nos territórios do agronegócio: o caso de Cruz Alta/RS**. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Empoderamento feminino: territórios da cidadania nas eleições de 2008 e 2012**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

CUNHA, Aldenéia Soares da. **Geografia e Educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM**. 2012. 273 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FRANCO GARCÍA, Maria. **A luta pela terra sob enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2004.

SUREK, Cristina Luiza Czerwonka. **As Mulheres de Roça Velha - Araucária - PR: as do lugar e as que chegaram**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.