

GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICAS EN CABO VERDE: TENSIONES Y PROBLEMATIZACIONES

Yasmin Cartaxo Lima

yasclima@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4272-2832>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba, Brasil.

Fernanda Dartora Musha

fernanda.musha@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0001-6431-1009>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba, Brasil.

José Eduardo Garcia dos Santos

eedddu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4137-9881>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba, Brasil.

Elenilton Vieira Godoy

elenilton@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba, Brasil.

Recibido: 12/01/2023 **Aceptado:** 08/04/2023

Resumen

El presente artículo, vinculado al Grupo de Estudio GECUDEDIS de la UFPR, tiene como objetivo promover, tensionar y problematizar los libros de texto de matemáticas del 1er ciclo (1er a 4to año) de la educación básica en Cabo Verde a partir del concepto-análisis género. Teóricamente, se basa en las teorías post-críticas del currículo, más específicamente, en los estudios culturales y las relaciones de género. Metodológicamente, se inscribe en un enfoque de investigación cualitativa a través del análisis documental de materiales curriculares inspirado en el análisis del discurso francés. Entre los principales resultados, se observó que existe una definición y delimitación muy explícita de los géneros femenino y masculino en las imágenes analizadas, teniendo ambos elementos típicos utilizados para demarcar a las personas de cada género. Mientras que las mujeres y las niñas llevan sobre todo maquillaje, ropa rosa, faldas, vestidos, zapatos planos, tacones, cejas finas, pelo largo y accesorios; los hombres y los niños se ven sobre todo con ropa holgada, zapatillas deportivas, pelo corto y cejas gruesas.

Palabras clave: Material curricular. Estudios culturales. Matemáticas escolares. Cabo Verde. Género.

GÊNERO NOS MANUAIS ESCOLARES DE MATEMÁTICA DE CABO VERDE: TENSIONAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES

Resumo

O presente artigo, vinculado ao Grupo de Estudos GECUDEDIS¹, da UFPR², tem como objetivo movimentar, tensionar e problematizar os manuais escolares de matemática do 1o Ciclo (1o ao 4o ano) do Ensino Básico de Cabo Verde a partir do conceito-análise gênero. Teoricamente, fundamenta-se nas teorias pós-críticas de currículo, mais especificamente, nos estudos culturais e nas relações de gênero. Metodologicamente, inclui-se numa abordagem qualitativa de pesquisa mediante análise documental dos materiais curriculares inspirada na análise de discurso francesa. Dentre os principais resultados, percebeu-se que existe uma definição e delimitação muito explícita dos gêneros feminino e masculino nas imagens analisadas, sendo que ambos possuem elementos típicos usados para demarcar as pessoas de cada gênero. Enquanto mulheres e meninas majoritariamente estão maquiadas, com roupas rosas, saias, vestidos, sapatilhas, sapatos de salto alto, sobrancelhas finas, cabelos longos e com acessórios; os homens e meninos predominantemente figuram com roupas largas, tênis, cabelos curtos, sobrancelhas grossas.

Palavras-chave: Material Curricular. Estudos Culturais. Matemática Escolar. Cabo Verde. Gênero.

Gender in Mathematics Textbooks in Cape Verde: Tensions and Problematizations

Abstract

The present article, linked to the GECUDEDIS Study Group of the UFPR, aims to mobilize, tense and problematize the mathematics textbooks of the 1st cycle (1st to 4th grade) of basic education in Cape Verde based on the concept-analysis gender. Theoretically, it is based on post-critical curriculum theories, more specifically, on cultural studies and gender relations. Methodologically, it is included in a qualitative research approach through documentary analysis of curriculum materials inspired by the French discourse analysis. Among the main results, it was noticed that there is a very explicit definition and delimitation of the feminine and masculine genders in the analyzed images, and that both have typical elements used to demarcate the persons of each gender. While women and girls are mostly wearing makeup, pink clothes, skirts, dresses, ballet flats, high heel shoes, thin eyebrows, long hair, and accessories; men and boys are predominantly seen wearing baggy clothes, sneakers, short hair, and thick eyebrows.

Keywords: Curriculum Material. Cultural Studies. School Mathematics. Cape Verde. Gender.

Introdução

Este texto, produzido para a edição temática “Currículos de Matemática: políticas públicas, teorias e práticas”, tem como objetivo colocar em movimento, tensionar e problematizar os manuais escolares³ de matemática do 1º Ciclo (1º ao 4º ano) do Ensino Básico de Cabo Verde a partir do conceito-análise gênero, e é um recorte de uma pesquisa

¹ Grupo de Estudos Curriculares, Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade.

² Universidade Federal do Paraná.

³ Em Cabo Verde os livros didáticos são denominados manuais escolares.

mais abrangente envolvendo o sistema educacional caboverdiano e a construção da masculinidade.

Para a construção do presente texto, nos aproximaremos teoricamente das teorias pós-críticas de currículo anunciadas por Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2007), mais particularmente dos estudos culturais, da centralidade da cultura para pensar a contemporaneidade. De acordo com Stuart Hall (1997 *apud* GODOY, 2015, p. 95) “a virada cultural adquiriu status elevado nas discussões do cotidiano intelectual e acadêmico e surgiu uma área interdisciplinar, centrada na cultura, denominada “estudos culturais”.

A virada cultural, segundo Hall (1997, p. 9)

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, em vez de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como “virada cultural”.

Silva (2000) considera que, para os estudos culturais, a cultura é compreendida como um local de disputa em torno da significação, isto é, “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição dos seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2007, p. 139). Neste sentido, a cultura é um espaço conflitante de significação.

O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural (...) estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2007, p. 139).

Posto isso, a dimensão política atravessa fortemente as análises envolvendo os estudos culturais, não operando desde a neutralidade ou imparcialidade e escolhendo para lutar sempre ao lado das pessoas subalternizadas.

Retomando a aproximação que pretendemos realizar com as teorias pós-críticas do currículo, Silva (2000) considera que uma teoria é estabelecida pelos conceitos utilizados para compreender a realidade, ou seja, esses conceitos “dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não veríamos (...) organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2007, p. 17).

Dessa forma, um modo proveitoso de distinguir as distintas teorias do currículo é mediante análise dos diferentes conceitos empregados por elas. No caso das teorias pós-críticas do currículo, para Silva (2000) os conceitos são: identidade, alteridade, diferença,

subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Pensar os atravessamentos dos estudos culturais no currículo, segundo Silva (2007, p. 140) oportuniza “conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade (...) ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais grupos tentam estabelecer a sua hegemonia”.

O currículo tomado a partir da centralidade da cultura é um artefato cultural na medida em que

[...] em termos institucionais, trata-se de uma invenção social, uma prática discursiva conectada à produção de identidades culturais e sociais; e, em termos de conteúdo, o currículo se trata de uma construção social pelo fato de o conhecimento ser um produto criado e interpretado socialmente, uma epistemologia social, conforme enunciado por Popkewitz (GODOY, 2015, p. 107).

Ao endereçarmos o currículo pelos atravessamentos dos estudos culturais, as diversas formas de conhecimento, certamente, passam a ser reconhecidas igualmente.

Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. (...) ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder (...) estão envolvidos em uma economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social (SILVA, 2007, p. 142).

Ao intensificar a dimensão política do currículo, portanto, seus vínculos com relações de poder e ao considerá-lo como “aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los” (SILVA, 2013, p. 189).

Sendo assim, em nosso texto, esses materiais serão os materiais curriculares, mais especificamente, os manuais escolares de matemática do 1º Ciclo (1º ao 4º ano) do Ensino Básico de Cabo Verde, que corporificam “narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares.” (SILVA, 2013, p. 189). Essas narrativas

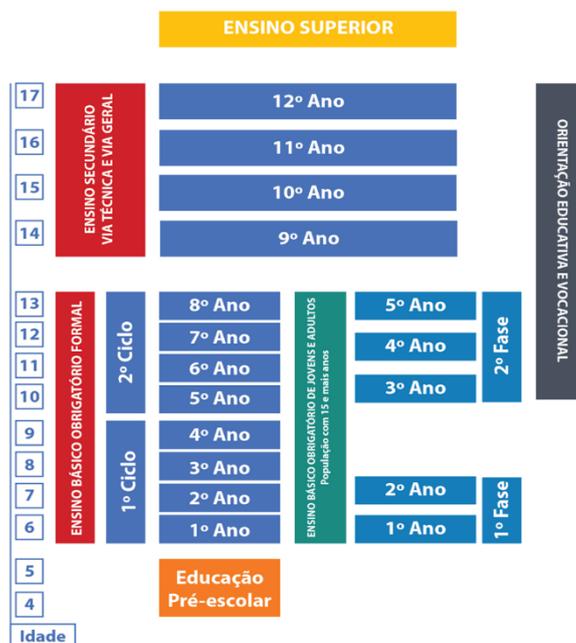
[...] explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. (...) trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (...) contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 2013, p. 190).

Assim como o Brasil, Cabo Verde também é um país que foi colonizado por Portugal, porém, sua independência é algo muito recente, a qual foi conquistada somente em 1975. No início do século XX, o discurso da mestiçagem foi fortemente exaltado pela elite intelectual do país, grupo majoritariamente formado por descendentes de ex-colonos e ex-colonas, que tiveram acesso à educação formal e eram socialmente considerados “brancos” e “brancas”. O fortalecimento do discurso favorável à mestiçagem deve ser encarado como algo negativo, visto que foi um processo que buscou “embranquecer” a sociedade a partir da exploração das mulheres negras pelos homens brancos colonizadores. Tendo isso em vista, a construção do Estado-Nação caboverdiano está fundamentada em matrizes eurocêntricas, brancas e patriarcais, (LOPES FILHO, 2011; GERTRUDES; RODRIGUES, 2021).

De acordo com Jezebel Mitsa do Nascimento Gertrudes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2021), o sistema educacional de Cabo Verde é marcado por dois períodos específicos. A partir da segunda metade do século XIX, os primeiros projetos de catequização e educação têm início. Além de muito seletiva, essa educação colonial não tinha relação com a realidade de Cabo Verde, visto que todos seus conteúdos eram voltados para Portugal e Europa. O segundo período descrito pelas autoras diz respeito à pós-independência, marcado por uma série de reformas e reestruturações que buscavam, principalmente, a democratização do acesso ao sistema de ensino e o rompimento com o modelo colonial de educação.

Atualmente, o sistema educacional de Cabo Verde, conforme Decreto-Legislativo nº 13/2018, está estruturado a partir dos subsistemas Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extraescolar, conforme ilustrado na Figura 1. A Educação Pré-Escolar destina-se a todas as crianças a partir do ano em que completam 4 anos de idade (Artigo 16º do Decreto-Legislativo nº 13/2018). A Educação Escolar abrange os subsistemas do Ensino Básico, Secundário e Superior e as Modalidades Especiais de Ensino. Por fim, a Educação Extraescolar engloba as atividades de alfabetização e de educação básica de jovens adultos.

Figura 1 - Organização do Sistema Educativo de Cabo Verde



Fonte: Extraída do site do MEC-CV (2022).

Antes de apresentarmos como o presente artigo está organizado, gostaríamos de mencionar, como ilustrado na Figura 1, que a obrigatoriedade e gratuidade é devida, prioritariamente, ao Ensino Básico, conforme apresentado na Lei nº. 2/2010, a saber, “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com duração de 8 anos”, porém, “as condições da gratuidade prevista neste artigo são fixadas por Decreto-Lei” (CABO VERDE, 2010, Art. 14º:1 e 14º:2) e, mais, “a gratuidade no ensino básico se traduz na isenção de propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, inscrições e certificação do aproveitamento” (CABO VERDE, 2018, Art. 14º:2). No entanto, o Estado caboverdiano “promove a criação de condições para alargar progressivamente a gratuidade ao ensino secundário” (CABO VERDE, 2018, Art. 14º:3), que será traduzida na isenção de propinas (CABO VERDE, 2018, Art. 14º:4).

Se nos permitem adiar mais um pouco o fim dessa introdução, então desejaríamos anunciar a força de problematizar os estudos curriculares no âmbito da educação matemática a partir do local dos estudos culturais, principalmente, a partir de possibilidades movimentadas por Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2013). A primeira delas refere-se ao fato de não apenas as narrativas contidas nas disciplinas escolares da área de Ciências Humanas, mas também a matemática e as disciplinas da área de Ciências da Natureza contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça e classe, ou seja, “(...) trazem, implícitas, narrativas muito particulares sobre o que constitui conhecimento legítimo, o que constituem

formas válidas e legítimas de raciocínio, sobre o que é razão e o que não é, sobre quais grupos estão legitimamente capacitados a racionar ou não (...)" (SILVA, 2013, p. 190). A segunda está associada ao fato de que quando olhamos o currículo como fetiche de forma positiva, com simpatia, percebemos "uma separação menos mítica, menos categórica, entre ciências naturais (matemática) e ciências sociais, entre a pedagogia do social e do cultural e a pedagogia do científico" (SILVA, 2010, p. 102), isto é,

Ver o currículo como fetiche significa, pois, evitar um currículo esquizofrênico, em que certos tipos de conhecimento são considerados como sujeitos à interpretação, à divergência, ao conflito, enquanto outros são vistos como relativamente independentes de controvérsia e de disputa, como estando ancorados numa referência objetiva, indisputável. Ver o currículo como fetiche é reconhecer as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento (SILVA, 2010, p. 103).

Em síntese, a matemática escolar, o (a) professor(a) de matemática, os materiais curriculares de matemática não são neutros(as), representam um particular que se universalizou, forjam certas identidades e silenciam outras, atribuem, naturalizam e fixam um lugar para o gênero feminino, legitimam o binarismo, apagam outras expressões de gênero e sexualidades dissidentes. Acreditamos, contudo, que seja possível subverter tudo isso (e muito mais), trabalhar nas fissuras, fetichizando a matemática escolar, isto é, inutilizando o essencialismo, ridicularizando a hipótese de uma significação última, subvertendo o binarismo "ou isso ou aquilo", borrando as fronteiras, confundindo o legítimo com o ilegítimo, desconfiando da autonomia do sujeito. (SILVA, 2010).

Para finalizar essa introdução, destacamos que na sequência apresentaremos o referencial teórico mobilizado neste artigo, em seguida a metodologia, a análise e, por fim, as considerações finais.

Referencial Teórico

Gênero

Neste artigo, compreendemos a sexualidade humana como uma categoria histórico-social, ou seja, como uma "[...] invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’" (LOURO, 2019, p.12).

Tendo como base essa perspectiva de construção social, JJ Bola (2021), Maria Nader e Jaqueline Caminoti (2014) dizem que o processo de formação das identidades de gênero, sobretudo de masculinização e feminilização, acontece, inicialmente, no seio familiar quando, por exemplo (até mesmo antes do nascimento da criança) os (as) responsáveis escolhem os nomes, as roupas, os brinquedos, as cores tendo como base o órgão genital (que,

numa perspectiva fisiológica, essencialista e determinista, é chamado de sexo). Como salienta Judith Butler (2019), isso ocorre quando o gênero é social e coletivamente assumido como uma característica inata e, desse modo, passa a funcionar como uma matriz generificadora. Além das famílias, há outras instituições educativas que, posteriormente, se encarregam de promover e consolidar as noções e comportamentos de gênero: igreja, a escola, o trabalho, entre outras (NADER; CAMINOTI, 2014).

Não somente as roupas, os nomes, brinquedos, as cores etc., são determinados pelo sexo, mas também um conjunto de princípios e valores que, na verdade, passam a confirmar o gênero. Para isso, é preciso determinar comportamentos e papéis sociais à cada corpo sexuado, os quais passam a constituir as bases de identificação e constituição das identidades de gênero (BRITO; PAULA, 2013).

Para Gabriel Ferreira de Brito e Josías Vicente de Paula (2013), essa postura resulta da concepção essencialista e determinista de gênero, mas é, principalmente, uma estratégia política patriarcal de estratificação social com base no gênero, cujo objetivo é privilegiar o gênero masculino em detrimento do feminino. Para tanto, é preciso estabelecer normas de gênero que não só determinem e garantam a consecução identitária de cada indivíduo, como também estabeleçam hierarquias entre eles. Essas normas são basicamente um conjunto de princípios e valores masculinos e femininos dados como pré-requisitos (indispensáveis e intransponíveis) para o reconhecimento social da masculinidade e/ou da feminilidade. Dentre eles está a ideia de que um homem não chora, não deve demonstrar sentimentos de fraqueza e amor, deve ser forte, agressivo, deve ter a capacidade de cuidar e proteger sua mulher e sua família etc. Em síntese, um homem deve ser, necessariamente, o oposto do feminino. Ser oposto ao feminino significa, simplesmente, não fazer e não ter (nunca) atitudes e comportamentos não másculos (BRITO; PAULA, 2013; BOLA, 2021; LANG, 2001).

Um homem abraçando e ou andando de mãos dadas com outro homem seria um desses comportamentos “não másculos” (BOLA, 2021). Outro comportamento não másculo seria assumir um espaço socialmente estabelecido como feminino, como o cuidado com a casa, usar objetos e brinquedos socialmente estabelecidos como femininos: batons, bonecas, brincar de casinha etc. (GODOY; VIEIRA, 2017). Para as mulheres são passadas ideias totalmente inversas. A elas se ensina, a meiguice, a gentileza, a sensibilidade, a generosidade, a fraqueza, a flexibilidade, cuidar do marido e do lar etc. Tudo isso são valores e ações que ajudam a definir socialmente o que seria a feminilidade ideal de uma mulher (PINTO; MENEGHEL; MARQUES, 2007).

O resultado desse processo simbólico de normatização de condutas e, portanto, de estilização dos corpos será, não só, a produção de identidades de gênero que representem ou expressem uma correspondência direta com o imaginário essencialista e determinista do sexo, mas sobretudo estabelecer e ditar funções e posições sociais a cada gênero.

No entanto, funções e posições sociais não são determinadas ou influenciadas unicamente pelo gênero atribuído às pessoas. Existem outros fatores, como raça e classe social, sem os quais uma análise sobre sexualidade humana fica defasada. Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018) faz referência à Kimberlé Crenshaw ao citar a interseccionalidade como sendo um termo indicativo da interdependência das relações de poder que permeiam raça, gênero e classe. Além disso, o olhar interseccional permite perceber as nuances individuais de cada experiência social, retirando a universalidade da experiência do ser mulher ou do ser homem, isto é, uma vez que se entende gênero e raça como construtos sociais, não podemos mais compreendê-los como homogêneos e universais, mas como fenômenos que se dão de formas diferentes em cada cultura.

A forma como são organizadas as relações de poder que envolvem essas três estruturas sociais (raça, classe e gênero), principalmente em países colonizados - como são os casos do Brasil e Cabo Verde -, tem como cerne o processo colonizatório ao qual essas localidades foram submetidas. Dessa forma, mesmo após o fim do colonialismo, ainda perdura uma lógica global de desumanização, a qual chamamos de colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2018).

María Lugones (2020) vai mais além e afirma que a colonialidade:

[...] é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade (LUGONES, 2020, p.63).

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2020) ainda ressalta que as comunidades iorubás que viviam na África pré-colonial não se organizavam de acordo com o gênero e que esse princípio organizador foi trazido pelos colonizadores. Com a imposição dos modelos de relação e papéis de gênero ocidentais de modo sistemático, são internalizadas ideias, bem como ideais reguladores de gênero por meio da educação e mídia. Assim,

O resultado é que o modelo de gênero e sexo do colonizador é tomado pelos sujeitos colonizados como direcionador de suas próprias performances em seus esforços de parecerem normais em um mundo que os considera essencialmente anormais, deficientes e maus (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 46).

Gênero e escola

É notório o recente - e cada dia mais efervescente - clamor de certo setor da sociedade por uma educação escolar alheia às discussões sobre questões sociais. É quase como se não percebessem que todas as questões sociais que tentam fazer parecer forasteiras à escola não estivessem ativamente acontecendo a todo instante nas salas de aula, nos banheiros, nas cantinas, nos livros didáticos, nas salas dos (as) professores (as)... Em cada elemento constitutivo do Sistema Educativo existe uma questão social.

Mesmo que não sejam ditas, mesmo que não sejam explícitas, tais questões atravessam as rotinas escolares. O próprio “não dizer” já é um silêncio que diz muito. Há ainda o mito da neutralidade, no qual se acredita que não entrar em determinadas discussões é ser neutro. Ora, desde quando se abster quer dizer neutralidade?

É preciso olhar para os silêncios, para os não-ditos, para os implícitos, e ver neles o que a neutralidade busca ocultar.

O livro didático é um desses elementos presentes no cotidiano de docentes e discentes que “[...] pode ser visto como recurso de produção de sentidos e significados, determinando uma forma de ver e dizer a realidade” (SILVA; TONINI, 2022, p. 80). As imagens presentes nesses materiais também são componentes centrais para a formação de sentidos. Hall (2016) afirma que as imagens não são significadas ou carregam significados por conta própria, na verdade, elas vão acumulando significados frente a outras imagens, textos e mídias, ou seja, elas só fazem sentido quando analisadas sob um contexto, quando podemos discernir nelas o que é representado como “diferente” em dado momento histórico.

Com o exposto, é explícito o papel central do livro didático como principal material de apoio para docentes e discentes (FRISON; et al., 2009) e produtor de significados que, ancorados em diferentes contextos, determinam o que é representado como “diferente”. Ao avaliarmos o material curricular livro didático como artefato central no cotidiano escolar (FRISON; et al., 2009), muitas vezes sendo o único recurso didático disponível para docentes e discentes (TEIXEIRA; RAMOS, 2013) e assumindo a dimensão política e formadora de significados desse material, ressaltamos a importância de investigar como estão sendo movimentados sentidos acerca do conceito-análise “gênero” nas imagens presentes nos manuais escolares do 1º ciclo do Ensino Básico cabo-verdiano.

Metodologia

O presente artigo se enquadra como uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual foi realizada uma Análise de Discurso (AD) inspirada em Sérgio Augusto Freire de Souza (2014), que está vinculada à AD francesa e articulada por Michel Pêcheux a partir da vinculação dos conceitos de língua, ideologia, discurso e sujeito.

De acordo com Souza (2014), um passo inicial para a realização da AD é a delimitação de um conceito-análise, que corresponde ao interesse/foco da pesquisa a ser realizada. Após a circunscrição do conceito, parte-se para uma leitura flutuante do material a ser analisado com o objetivo de levantar hipóteses sobre os discursos ali presentes. Em seguida, faz-se uma leitura analítica, focada em responder três perguntas heurísticas: “Qual o conceito-análise presente no texto? Como o texto constrói o conceito-análise? A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?” (SOUZA, 2014, n.p.).

Souza (2014) explicita que a escolha do conceito-análise pode se dar *a priori*, a partir dos interesses de pesquisa, ou *a posteriori*, surgindo a partir de uma análise inicial do material pesquisado. Para o presente artigo, definimos *a priori* o conceito-análise “gênero”, visto que temos como objetivo colocar em movimento, tensionar e problematizar a forma como os manuais escolares caboverdianos constroem tal conceito.

Temos como material de análise quatro manuais escolares de matemática disponibilizados virtualmente através do *site*⁴ do Ministério da Educação de Cabo Verde (MEC-CV). Os manuais escolares disponibilizados para download no site do MEC-CV podem ser comprados nas livrarias pelos (as) responsáveis legais dos (as) estudantes e devem ser utilizados por todos (as) discentes do Ensino Básico. Quando o (a) estudante não tem condições financeiras de adquirir os manuais, a Fundação Caboverdiana de Acção Social Escolar (FICASE), vinculada ao MEC-CV, mas não subsidiada pelo governo caboverdiano, oferece gratuitamente os manuais, que deverão ser devolvidos ao final do ano letivo para que possam ser disponibilizados para outros/as estudantes.

Os livros analisados são correspondentes ao primeiro ciclo do Ensino Básico do Sistema de Ensino caboverdiano, constituído pelo 1º, 2º, 3º e 4º anos iniciais da Educação Escolar do país. Voltaremos nossa análise para as imagens com representações humanas presentes nos quatro livros, visto que a AD pode ser realizada com qualquer materialidade que produza interpretação (SOUZA, 2014). De forma complementar, também foi efetuada uma análise quantitativa dessas imagens, com a contabilização das imagens com representação de pessoas em cada livro analisado, a quantificação do número de pessoas do gênero masculino e feminino nessas representações, bem como de pessoas negras, brancas e amarelas. Ainda, foi contabilizado o uso de marcadores faciais/maquiagem, acessórios e roupas da cor rosa para personagens do gênero masculino e feminino.

⁴ <https://minedu.gov.cv/>

Análises

Como exposto anteriormente, um passo inicial para AD após a escolha do conceito-análise é compreender como tal conceito é construído no texto, nesse caso, como “gênero” é construído nas imagens dos manuais escolares de matemática do 1º ao 4º ano do Sistema de Ensino caboverdiano. Inicialmente, foi feita a análise quantitativa das imagens para um panorama geral dos livros. Conforme consta na Tabela 1, a maioria das pessoas representadas nos quatro livros é negra, com uma divisão equilibrada entre o gênero feminino e masculino.

Tabela 1 – Raça e Gênero nos manuais escolares caboverdianos

Manual escolar	Raça			Gênero		Total
	Negra	Branca	Amarela	Masculino	Feminino	
1º ano	158	31	2	89	102	191
2º ano	68	44	2	73	41	114
3º ano	46	8	0	23	31	54
4º ano	65	7	0	37	35	72

Fonte: Autoras(es) (2022)

Durante o processo da análise quantitativa, também fizemos a contagem da quantidade de marcadores faciais (rosto corado, boca corada, cílios alongados) ou maquiagem (*blush*, rímel, delineador, *gloss*, batom e sombra) presentes nos dois gêneros analisados; a quantidade de acessórios presentes nas figuras (bonés, chapéus, amarrador de cabelo, tiara, laços), bem como a presença da cor rosa nos vestuários. Os resultados estão presentes na Tabela 2.

Tabela 2 – Marcadores de gêneros nos manuais escolares caboverdianos

Manual escolar	Marcadores faciais/ maquiagem		Acessórios		Roupa rosa	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1º ano	27	66	4	49	3	44
2º ano	37	27	6	30	3	14
3º ano	10	26	5	26	1	12
4º ano	14	23	6	25	1	6
%	39,64%	67,94%	9,46%	62,20%	3,60%	36,36%

Fonte: Autoras(es) (2022).

A partir da análise quantitativa, fica explícita uma diferença entre os gêneros feminino e masculino apresentados nas figuras do manual escolar. Meninas e mulheres predominantemente possuem marcadores faciais, maquiagens, acessórios e vestimentas da cor rosa; já em meninos e homens, entretanto, nota-se uma presença muito inferior desses elementos, sendo que seus acessórios sempre eram bonés ou chapéus.

Partindo para a análise discursiva, após uma observação flutuante das imagens, percebemos que o conceito-análise foi construído com base em uma divisão muito explícita entre gêneros feminino e masculino. Em quase sua totalidade, pessoas do gênero feminino apresentam alguns elementos em comum: uso de saias, vestidos, sapatilhas e sapatos de salto alto; cabelo comprido com acessórios, como tiaras, laços e elásticos coloridos; marcadores faciais ou sinalização do uso de maquiagem, como rímel/cílios alongados, *blush*/bochechas coradas, batom ou *gloss*/boca corada, sombra e delineador. Via de regra, o gênero feminino é marcado por pelo menos um desses elementos, com a aparição de outros mais nas variações de idade e estado/ação. Em contraste, as pessoas do gênero masculino, majoritariamente, estão utilizando bermudas, calças e tênis, têm cabelos curtos, não utilizam acessórios, mas quando utilizam são chapéus e bonés, e dificilmente os vemos usando a cor rosa.

O menino e a menina da Figura 2A (livro 1º ano) estão presentes nos quatros livros analisados, representantes exemplares do uso desses elementos para diferenciação entre gênero feminino e masculino na construção do conceito-análise. Com relação às marcas de gênero presentes na figura, na menina identificamos o uso de sapatilha, saia, uma tiara como acessório de cabelo, sobrancelhas finas e bochechas rosadas (que interpretamos como uso de maquiagem). Quase como em oposição, o menino, ao seu lado, está usando bermuda e tênis, possui sobrancelhas mais grossas e não possui as bochechas rosadas, o que corrobora com a interpretação do uso de maquiagem na menina.

Outro exemplar dessas marcas de gênero é apresentado na Figura 2B (livro 1º ano), com a representação de uma menina acordando. Ainda se espreguiçando na cama, a menina usa uma camiseta rosa e apresenta sobrancelhas finas para suavizar os traços de seu rosto, bochechas e lábios rosados, indicando uso de *blush* e *gloss*, além de elásticos coloridos em um cabelo perfeitamente arrumado. O elevado uso desses marcadores pode ser uma estratégia para neutralizar objetos associados ao gênero masculino na figura - a bola de futebol e um par de tênis colocados ao lado da cama. Nesse sentido, o tênis em cena também é da cor rosa, reiterando o gênero feminino na imagem.

Figura 2 – Representações de meninas e menino no manual escolar do 1º ano



Fonte: Extraídas do livro do 1º ano (2019, p.12; p. 82).

Da mesma forma, pode-se notar na Figura 3 (livro 2º ano) elementos compensatórios em termos de gênero. O menino da Figura 3, Gil, com cílios longos, bochechas rosadas e camiseta rosa (marcadores femininos), interage com um caminhão de brinquedo (marcador masculino). Gil possui cabelos curtos e sobrancelhas grossas, e seu quarto, com paredes azuis e roupas de cama azuis, é repleto de brinquedos tipicamente associados ao gênero masculino: bola de basquete, miniaturas de um trem, um trator, um barco e um foguete. Ao passo que ele apresenta marcadores do gênero feminino - pouco comuns em figuras masculinas ao longo dos quatro manuais analisados, vide Tabela 2 -, são alocados muitos outros marcadores do gênero masculino em cena. Com relação a esse tipo de compensação de gênero, Souza (2014) atenta que existem elementos modalizadores utilizados para suavizar o sentido de um discurso, nesse caso, os elementos presentes no quarto do menino suavizam o uso da camiseta rosa, os cílios longos e as bochechas rosadas.

Figura 3 – Menino com marcadores femininos e modalizadores masculinos



Fonte: Extraída do livro do 2º ano (2019, p.58).

Após a análise de como os livros constroem as Figuras 2A, 2B e 3, o próximo passo é identificar a que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói. É possível interpretar que o conceito-análise "gênero" construído pertence ao discurso do binarismo, que, pautado na ideia de família nuclear (OYĚWÙMÍ, 2020), coloca gênero como categoria natural e inevitável. Dessa forma, elementos que marcam o gênero das figuras do livro são tidos como naturais ou “normais”, ou seja, é “natural” que meninas usem maquiagem e meninos não; é “natural” que meninas tenham cabelos longos e meninos cabelos curtos; é “natural” que meninas tenham sobrancelhas finas e meninos sobrancelhas grossas; etc. Todos esses elementos que, na verdade, partem da escolha das pessoas e precisam de ações para serem efetivados (ter o cabelo mais ou menos curto, usar ou não usar maquiagem, afinar ou não a sobrancelha) são tidos como naturais e inatos de acordo com os gêneros estipulados pelo binarismo: feminino e masculino.

Outro marcador de gênero observado nos livros foi a exposição do corpo de uma criança do gênero feminino no material do 3º ano (Figura 4). Representando sua rotina matinal, a menina acorda usando um pijama composto por uma camiseta de mangas longas e calça, em seguida aparece apenas de camiseta e roupa íntima enquanto escova os dentes e, por fim, a criança é ilustrada enquanto toma banho, com seus seios tampados apenas por espuma.



Fonte: Extraída do livro do 3º ano (2019, p.78).

A maior exposição do corpo do gênero feminino nesta imagem contrasta fortemente com a do corpo do gênero masculino. Na Figura 5 (livro do 1º ano), é apresentado um menino em situação semelhante, preparando-se para o banho, porém ele aparece com um roupão de banho cobrindo a maior parte do seu corpo. Essa figura chama atenção, pois, além de sua diferença com relação à exposição do corpo da criança comparada com a menina do livro do 3º ano, o menino apresentado na imagem está utilizando um roupão roxo com detalhes na cor rosa, assim como uma toalha em seu cabelo, também em rosa. A identificação dele enquanto pessoa masculina só foi possível a partir do enunciado do exercício ao lado da figura, em que está descrito que seu nome é Paulo. Ainda, ao lado de Paulo, estão colocados objetos e animais aleatórios; dentre eles, é possível identificar um carro e uma bola de futebol como potenciais modalizadores, utilizados para reforçar o gênero masculino na imagem.

Figura 5 – Paulo preparando-se para o banho

4. O Paulo prepara-se para o banho. Desenha no teu caderno um conjunto cujos elementos são objetos de higiene pessoal que ele vai precisar.



Fonte: Extraída do livro do 1º ano (2019, p.33).

Com relação às Figuras 4 e 5, é possível dizer que o discurso ao qual elas pertencem é o de sexualização do corpo feminino e pedofilização. Ao longo das obras analisadas, como exposto anteriormente, é frequente o uso de maquiagem em crianças do gênero feminino, o que condiz com um movimento de adultização e torna, mesmo de forma discreta, esses

corpos em corpos “desejáveis” por meio da utilização de elementos normalmente associados ao indivíduo adulto (SILVA; SILVA, 2019). Maria do Rosário Nunes (2009) utiliza da pesquisadora Jane Felipe para descrever “pedofilização” como um conceito que tem

[...] intuito de pontuar as contradições existentes na sociedade atual, que busca criar leis e sistemas de proteção à infância e adolescência contra a violência/abuso sexual, mas ao mesmo tempo disponibiliza o corpo infantil, especialmente o corpo feminino, como erotizado e desejável (NUNES, 2009, p.13).

Outro ponto que contribui com a análise de adultização dos corpos das meninas representadas nos livros didáticos é a presença de maquiagem em todas as mulheres adultas retratadas nos materiais, ou seja, as mulheres adultas com suas maquiagens e roupas justas, (Figuras 6, 7 e 8), são como um espelho para as meninas mais jovens, que já iniciam desde cedo seu processo de feminilização ao serem representadas majoritariamente maquiadas.

Uma marca de gênero frequentemente observada nos quatro manuais escolares analisados foi o uso de roupas justas em mulheres adultas, assim como a colocação dessas mulheres em ocupações atreladas socialmente ao gênero feminino. Na Figura 6 (livro do 1º ano) temos a representação de uma professora que, apesar de seus cabelos curtos, possui bochechas e lábios rosados, olhos maquiados, está usando uma saia e blusa com decote, além das roupas serem rentes ao seu corpo, delimitando uma forma curvilínea.

Figura 6 – Representação de uma docente do gênero feminino



Fonte: Extraída do livro do 1º ano (2019, p.35).

Já na Figura 7 (livro do 2º ano), observamos uma sequência de imagens de uma mulher realizando tarefas do lar (passar, estender e dobrar roupas), também apresentando os marcadores de gênero citados: bochechas coradas indicando uso de *blush*, cílios alongados indicando o uso de *rímel*, lábios brilhantes indicando o uso de *gloss*, tiara como acessório de cabelo, roupas justas evidenciando as curvas de seu corpo, além do uso de avental. Cabe ressaltar que em nenhum dos quatro livros analisados foram representadas pessoas do gênero masculino na função de docente ou do trabalho doméstico.

Figura 7 – Mulher realizando tarefas do lar



Fonte: Extraída do livro do 2º ano (2019, p.118).

Ainda sobre as mulheres adultas representadas no material, a Figura 8 (livro do 1º ano) é composta por duas mulheres com roupas e corte de cabelo diferentes, porém com diversos elementos que marcam fortemente seus gêneros. “Isa” possui diversos componentes que ressaltam sua feminilidade: brincos, cabelos longos, vestido, salto alto e maquiagem. Já “Laura” tem um corte de cabelo curto e raspado na lateral, o qual não é tão comum em mulheres, além de estar usando tênis, tipo de calçado dificilmente utilizado pelas pessoas do gênero feminino representadas no livro. No entanto, existem diversos modalizadores que suavizam esses elementos, a saber, as roupas rentes ao seu corpo acentuando sua estrutura curvilínea, o uso de brincos e o rímel em seus olhos, além de uma boca rosada bem definida.

Figura 8 – Representação de duas mulheres adultas



Isa Laura

Fonte: Extraída do livro do 1º ano (2019, p.16).

As representações de homens adultos, entretanto, apresentam marcas muito distintas das utilizadas para mulheres adultas. Na Figura 9 (livro do 1º ano), é possível observar dois pescadores, um usando moletom folgado e calça, e outro usando um macacão. Ambos os personagens não têm uma definição nítida da forma de seus corpos. Como acessório, os dois pescadores usam chapéus típicos de sua atividade, enquanto seus rostos são marcados por barbas.

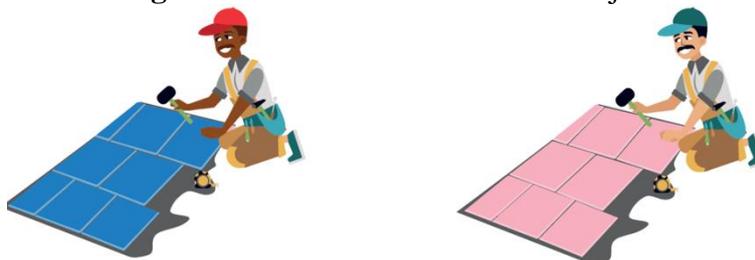
Figura 9 – Homens pescando



Fonte: Extraída do livro do 1º ano (2019, p.45).

Da mesma forma, na Figura 10 (livro do 2º ano), é possível observar dois homens realizando a colocação de azulejos no chão. Os dois homens usam camiseta e macacão largos, além de cinto de ferramentas e boné. Suas sobrancelhas são grossas e possuem bigode, delineando seu rosto com marcas do gênero masculino. O tipo, o caimento e a cor das roupas e acessórios ressaltam a masculinidade dos homens nas Figuras 9 e 10, para além da barba, bigode e sobrancelhas grossas, em oposição à maquiagem e sobrancelhas finas das mulheres das Figuras 6, 7 e 8. Ainda, a própria atividade desenvolvida pelos homens adultos dos livros se diferencia das atividades desenvolvidas por mulheres: para elas, a docência e o trabalho doméstico; para eles, a pesca e o trabalho braçal.

Figura 10 – Homens colocando azulejos



Fonte: Extraída do livro 2º ano (2019, p.77).

Considerando as Figuras 6, 7, 8, 9 e 10, o discurso ao qual elas pertencem é mais uma vez o de binarismo, aliado ao de sexualização da figura feminina. Nesse sentido, temos papéis sociais determinados para homens e para mulheres, e ainda características naturalizadas de cada gênero. Há uma distinção forte entre os dois gêneros possíveis nesse discurso, e eles são marcados constantemente para evidenciar essa binariedade. Ainda sobre a determinação dos papéis sociais de acordo com os gêneros, Gayle Rubin (2017) afirma que a divisão do trabalho de acordo com as categorias sexuais separa homens e mulheres em categorias mutuamente excludentes, dessa forma, assim como constatado nos materiais didáticos, dificilmente observamos pessoas do gênero masculino em ocupações socialmente determinadas como femininas (por exemplo, o trabalho doméstico e a docência para os anos iniciais do sistema escolar), da mesma forma que o contrário também é verdadeiro.

Muitas das imagens presentes nos livros não eram citadas nos textos que as acompanham, tendo uma função meramente ilustrativa. Dessa forma, cabe à pessoa analista interpretar que tipo de relação está sendo significada. Nas Figuras 11 e 12 (livro do 4º ano) observamos pares de pessoas do mesmo gênero demonstrando uma relação afetiva muito próxima: na Figura 11 são representadas duas meninas de mãos dadas e na Figura 12 dois meninos abraçados. Quando comparadas às outras imagens dos livros, percebemos que as pessoas representadas nessas figuras não são adultas, portanto, interpretamos que a relação entre elas é de amizade.

Figura 11– Duas meninas de mãos dadas



Fonte: Extraída do livro do 4º ano (2019, p.32).

Figura 12– Dois meninos abraçados



Fonte: Extraída do livro do 4º ano (2019, p.38).

Um passo inicial para analisar o discurso que está por trás dessas duas Figuras é pensar em como a binariedade, ao designar em lados opostos os papéis do gênero feminino e masculino na sociedade, define quais ações podem ser tomadas por pessoas de cada gênero e quais ações são consideradas impróprias. Guacira Lopes Louro (2019) diz que existem mitos de dureza e insensibilidade envolvendo o gênero masculino, dessa forma, desde a mais tenra idade, meninos não são incentivados a demonstrar seus sentimentos afetivos por outras pessoas e, muito menos, por outros meninos, mesmo que sua relação seja apenas de amizade. Por outro lado, o gênero feminino é ensinado a ser mais sensível e a aceitar mais o afeto em suas relações, porém, no caso da figura, as meninas são representadas de mãos dadas, uma ação que costuma acontecer apenas em casais românticos.

Essas figuras explicitam que não existe uma homogeneidade na forma em como se exerce a masculinidade e a feminilidade, desnaturalizando elementos supostamente intrínsecos a cada uma das categorias de gênero. Com isso, concluímos que o discurso ao qual pertence o conceito-análise “gênero” a partir das duas figuras acima é um discurso de enfrentamento aos limites estabelecidos pelas relações heteronormativas formadas a partir da noção binária de gênero.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou colocar em movimento, tensionar e problematizar a forma como os manuais escolares de matemática do 1º ciclo do ensino básico caboverdiano constroem a noção de “gênero” a partir da metodologia de Análise de Discurso proposta por Souza (2014).

Dentre os principais resultados alcançados, percebemos que existe uma definição e delimitação muito explícita dos gêneros feminino e masculino nas imagens presentes nos manuais, sendo que ambos possuem elementos típicos usados para demarcar as pessoas de cada gênero. Enquanto mulheres e meninas majoritariamente estão maquiadas, com roupas rosas, saias, vestidos, sapatilhas, sapatos de salto alto, sobrancelhas finas, cabelos longos e com acessórios; os homens e meninos predominantemente se apresentam com roupas largas, tênis, cabelos curtos e sobrancelhas grossas. Também é perceptível uma representação que “adultiza” as crianças, principalmente meninas, nos manuais escolares. Elas costumam ser representadas com maquiagem, assim como as mulheres adultas que, sem exceção, estão sempre representadas maquiadas.

Há ainda o uso de modalizadores, ou seja, elementos suavizadores de discurso, quando existe abertura para um “deslize” interpretativo. Assim, quando um menino aparece usando roupas da cor rosa ou com marcadores faciais femininos (possivelmente usando maquiagem), existem outros elementos presentes na figura que compensam essa suposta feminilização; dessa forma, tais imagens são acompanhadas de espaços da cor azul ou com brinquedos que remetem ao masculino, como bolas e carrinhos. O contrário também ocorre com modalizadores femininos suavizando a presença de bolas de futebol e tênis, por exemplo, em figuras do gênero feminino.

Com relação à representação das pessoas adultas, também existe uma forte delimitação por gênero. Para além dos marcadores de gênero, já citados anteriormente, entre as pessoas adultas representadas nos manuais, apenas mulheres ocupam as funções domésticas e de docente, enquanto os homens aparecem em outras atividades, como na pesca e em trabalhos braçais.

Todas essas construções acerca do conceito de “gênero” correspondem a discursos de naturalização e propagação do binarismo de gênero, a qual delimita funções/ações/modos de ser específicos e intransponíveis para o gênero masculino e feminino. Esse discurso acompanha a divisão do trabalho de acordo com os gêneros, definindo campos de atuação profissional distintos para homens e mulheres, e ainda a sexualização do corpo feminino.

Por fim, também concluímos que para além da (re)produção do binarismo de gênero, os manuais escolares analisados igualmente apresentam imagens que buscam romper com essa lógica, como nos casos das imagens de crianças de mesmo gênero demonstrando afeto umas pelas outras. Essas imagens criam uma brecha em meio às majoritárias representações binariamente padronizadas, além de ilustrar que o afeto e o carinho são bem-vindos, independentemente dos gêneros.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

BOLA, J.J. **Seja Homem: A Masculinidade Desmascarada**. Porto Alegre, RS: Dublinense, 2ª ed. 2021.

BRITO, G. F.; PAULA, J. V. A masculinidade e a Ideologia: a socialização masculina. **Opsis**, v.13, n.2, p.173-188, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/23404>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do 'sexo'**. São Paulo: n-1 Edições; Crocodilo Edições, 1ª ed. 2019.

CABO VERDE. Decreto-nº. 2/2010. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Praia: 2010. Disponível em: https://minedu.gov.cv/media/orientacao/2020/10/06/Decreto-legislativo_n%C2%BA_13_2018_LBSE.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

CABO VERDE. Decreto-nº. 13/2018. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Praia: 2010. Disponível em: https://minedu.gov.cv/media/orientacao/2020/10/06/Decreto-legislativo_n%C2%BA_13_2018_LBSE.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

FRISON, M. D. *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Anais do VII Enpec, 2009. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/425.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GERTRUDES, J. M. do N.; RODRIGUES, T. C. Os manuais escolares de Cabo Verde (1994-2018): A construção da identidade nacional Cabo-Verdiana em questão. **Kwanissa**, v. 4, n. 11, p.253-275, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17570/9704>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GODOY, E. V. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?** Campinas, SP: Papirus Editora, 2015.

GODOY, K. N. B.; VIEIRA, M. de P. A construção das identidades de gênero na infância. In: **13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11**. Anais do 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero: transformações, conexões e deslocamentos, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499466038_ARQUIVO_ar tigofazendogenero.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, v. 22, n. 2, p. 16-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 01 dez. 2022.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LANG, D. W. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, v.9, n.2, p.460-482. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WTHZtPmvYdK8xxzF4RT4CzD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 4 ed. 2019.

LOPES FILHO, J. Mestiçagem, Emigração e Mudança. **Revista África**, [S. l.], n.29-30, p.129-140, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/96111>. Acesso em: 01 dez. 2022.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In.: **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. HOLLANDA, H. B. de (Org.). Rio de Janeiro: Bazar do tempo. 1 ed. 2020. Edição Kindle.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In.: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 1 ed, p.31-61, 2018.

NADER, M. B.; CAMINOTTI, J. M. Gênero e Poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. In: **Encontro Regional de História da Anpuh-Rio**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820_ARQUIVO_Generoepoderaconstrucaodamasculinidadeeexerciciodopodermasculinonaesferadomestica.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

NUNES, M. do R. **Pedofilização e mercado: o corpo-produto de crianças e adolescentes na era de direitos no Brasil**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18269>. Acesso em: 01 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. R. G. de. O que não tem nome não existe! Feminismo negro e o percurso histórico do conceito de Interseccionalidade. In: **Educação e interseccionalidades**. OLIVEIRA, L.Z. de; CUNHA, J. M. da; KIRCHHOFF, R. dos S. (Orgs.). 1ª ed. Curitiba, Editora NEAB-UFPR, p.19-48, 2018.

OYĚWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In.: **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. HOLLANDA, H. B. de (Org.). Rio de Janeiro: Bazar do tempo. 1 ed. 2020. Edição Kindle.

PINTO, A. D. C.; MENEGHEL, E. N.; MARQUES, A. P. M. Acorda Raimundo! Homens discutindo violências e masculinidade. **Psico**, v.38, n.3, p.238-245, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/2885>. Acesso em: 01 dez. 2022.

RUBIN, G. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SILVA, T. de M.; TONINI, I. M. A potência educativa das imagens dos corpos negros no livro didático de geografia. **Boletim Alfenense de Geografia**. v.2, n.4, p.76-94, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/boletimalfenensedegeografia/article/view/1946>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SILVA, T. T. da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 10a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. 4a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, R. J. P. da; SILVA, J. R. S. Corpo infantil, artefatos culturais e o processo de pedofilização social. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.5, n.3, p.612-627. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45792>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SOUZA, S. A. F. de. **Análise de discurso: procedimentos metodológicos**. Manaus: Instituto Census, 2014.

TEIXEIRA, M.; RAMOS, A. Os programas e os manuais de língua portuguesa em Cabo Verde - Compromisso entre qualidade e quantidade (?). In: **5th European Conference on African Studies**. Ecas 2013, 2013. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7543/1/Teixeira_Madalena_%26_Adelaide_Ramos_ECAS_2013.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

Autores

Yasmin Cartaxo Lima

Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPR. Mestre em Educação pela UFPR. Doutoranda em Educação no PPGE da UFPR. Membro do Grupo de Estudos Curriculares, Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade (GECUDEDIS), linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação”.

yasclima@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4272-2832>

Fernanda Dartora Musha

Licenciada em Matemática pela UFPR. Mestre em Educação pela UFPR. Doutoranda em Educação no PPGE da UFPR. Membro do Grupo de Pesquisa GECUDEDIS, linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

fernanda.musha@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0001-6431-1009>

José Eduardo Garcia dos Santos

Graduação em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Membro do Grupo de Pesquisa GECUDEDIS, linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

eeeddu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4137-9881>

Elenilton Vieira Godoy

Bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário Sant’Anna. Mestre em Educação Matemática pela PUC-SP. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Líder do Grupo de Pesquisa GECUDEDIS.

elenilton@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

Como citar o artigo

LIMA, Y. C.; MUSA, F. D.; SANTOS, J. E. G.; GODOY, E. V. Gênero nos manuais escolares de matemática de Cabo Verde: tensionamentos e problematizações. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática N^o. 4: Currículos de Matemática: Políticas Públicas Teorías y Prácticas; Sept. de 2023 / 57 – 81. DOI: **XXXX**