

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

TRABALHO DE GRADUAÇÃO INDIVIDUAL

**A AUSÊNCIA DE DISSIDÊNCIAS TRAVESTIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA**

GIULIA PARREIRAL

**SÃO PAULO  
2025**

GIULIA PARREIRAL

**A AUSÊNCIA DE DISSIDÊNCIAS TRAVESTIS NOS LIVROS DIDÁTICOS  
DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
INCLUSIVA**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao  
Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de bacharela em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Cristiane Strina Juliasz

São Paulo

2025

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha família. Em especial à minha mãe, minha irmã e meu irmão (*in memoriam*), a todo o apoio, compreensão e por possibilitarem que eu me tornasse o que sou hoje, o que reflete também na presente pesquisa.

À minha orientadora Paula Juliasz, que, não apenas me orientou de maneira consistente e precisa ao longo desta pesquisa, mas também acreditou no meu potencial, com seu apoio crucial nessa jornada. Aprendi a ressignificar o verbo “educar” contigo.

À professora Denise Dias, que me motivou através do nosso cotidiano compartilhado por meio do programa de iniciação à docência (PIBID).

Agradeço também aos meus amigos e, principalmente, às minhas amigas travestis, que me ensinaram que a travestilidade pode ser um céu de brigadeiro se você desejar o suficiente para isso. Minhas principais referências acerca da luta e resistência, mas também da empatia e do afeto. Não poderia deixar de agradecer ao meu amor, Kenji, que fez com que a travessia ao longo dessa pesquisa se tornasse doce e suave.

Dedico esse trabalho à memória do meu irmão, Gustavo Parreiral, que faleceu enquanto o presente trabalho se encontrava em elaboração. Sua batalha é inspiração para uma vida toda. Para sempre.

## **Resumo**

O presente trabalho busca compreender a ausência de dissidências travestis nos livros didáticos de Geografia utilizados no Ensino Médio brasileiro, com análise da ausência como resultado do dispositivo cisheteronormativo que organiza currículos, políticas educacionais e práticas escolares. A partir de revisão bibliográfica sobre PNLD, BNCC e a cultura escolar, demonstra-se que os materiais didáticos constituem instrumentos de aprendizagem a partir do olhar e da produção de saberes geográficos, definindo quais sujeitos são reconhecidos como parte legítima do espaço geográfico e quais não são.

Diante disso, propõe-se uma sequência didática fundamentada na metodologia dialética de Vasconcellos (1992) através do conceito de “geografias menores”, de Oliveira Jr. (2016), que busca ampliar a leitura crítica das imagens e o que nelas se ausentam no livro didático, na busca de incluir vivências dissidentes no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a inserção de travestis e pessoas trans nos materiais de Geografia é fundamental para a construção de uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** livro didático; travestis; educação geográfica; currículo; dispositivo cisheteronormativo.

## **Abstract**

The present research seeks to understand the absence of travestis dissidences in Geography textbooks used in Brazilian high schools, analyzing this invisibility as a result of the cisheteronormative dispositif that organizes curricula, educational policies, and school practices. Based on a literature review concerning the PNLD, the BNCC, and school culture, it is demonstrated that textbooks function as instruments of learning through the shaping of the gaze and the production of geographic knowledge, defining which subjects are recognized as legitimate parts of geographic space and which are not.

In light of this, a didactic sequence is proposed, grounded in Vasconcellos (1992) dialectical methodology and articulated through Oliveira Jr.'s (2016) concept of “minor geographies,” aiming to expand the critical reading of images, and of what is absent from them, in textbooks, in order to include dissident experiences in the teaching–learning process. The study concludes that the inclusion of travestis and trans people in Geography materials is essential for building an inclusive education.

**Keywords:** textbook; travestis; geographic education; curriculum; cisheteronormativity.

## **Sumário**

<b>Introdução.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. O livro didático, o currículo e a educação no Brasil.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo II. Gênero, sexualidade e cisheteronormatividade na Educação.....</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo III. Educar através do olhar: onde estão as travestis nos livros didáticos de Geografia?.....</b>	<b>30</b>
<b>Capítulo IV. Proposta de sequência didática inclusiva: gênero, diversidade e travestis na sala de aula.....</b>	<b>36</b>
4. 1 Competência e Habilidades da BNCC.....	37
4.2 Mapeamento das aulas.....	39
4.3 Critérios de avaliação sugeridos para a sequência didática.....	41
<b>Conclusão.....</b>	<b>42</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>44</b>

## **Introdução**

Ao longo das minhas experiências em ambientes escolares, sempre me questioneei sobre as normas e a docilização de corpos nesses ambientes, que funciona, até mesmo, para nós, professoras. Essas normas, muito bem representadas pelos currículos, reafirmam constantemente que, enquanto um corpo dissidente, não me encaixo ou não deveria estar ali. Conforme a repetição dessa experiência no cotidiano, comecei a pensar nos aparatos e instrumentos disponíveis para me fazer educadora enquanto travesti, um corpo dissidente, na educação formal. Dentre eles, me deparei com o livro didático.

O livro didático é um aparato-instrumento no qual os professores podem se apoiar conforme suas necessidades, é nele que encontramos uma obra pedagógica que reflete os conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado período histórico e espaço geográfico (Cacete; Vitiello, 2021). Para muitos professores o livro didático é a única ferramenta disponível que visa apoiar a organização do conhecimento a ser articulado ao longo do ano letivo.

Contudo, como todo objeto produzido no sistema capitalista segue certas regras e práticas mercadológicas, o livro didático também não se encontra isento desse processo. O livro didático acompanha os processos técnicos e mercadológicos da produção editorial, sendo uma das vertentes curriculares no ambiente escolar (Cacete; Vitiello, 2021). Ainda, por se tratar de um instrumento, há variações acerca do seu uso dentro de sala de aula, a depender do professor e metodologia utilizada, para acatar ou ampliar os conteúdos compreendidos no livro didático. Afinal:

Embora, muitas vezes, o livro didático tenha tendência a se transformar em um objeto padronizado, com linguagem simplificada que impeça reflexões ou discordâncias por parte do leitor, o uso que os professores e alunos fazem desse material sofre variações e pode se tornar um instrumento de trabalho mais adequado às necessidades de um ensino autônomo (Cacete; Vitiello, 2021, p. 7).

Assim, o livro didático constitui um instrumental de extrema importância no cotidiano escolar. A partir do fim da Ditadura Militar, na década de 1980, ele passa a ser compreendido como uma política nacional no Brasil. Nesse período, observa-se um avanço nas ações voltadas à consolidação de uma política pública específica para os livros didáticos, que passa a ser denominada Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Cacete; Vitiello, 2021). Nas décadas seguintes, o programa foi ampliado, garantindo a aquisição contínua de

livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Com o passar dos anos, o aprimoramento do programa leva à contemplação das diferentes disciplinas do currículo escolar ao longo dos anos e a incorporação dos docentes na tarefa de escolha dos livros, tornando o processo mais democrático e transparente (Freisleben; Kaercher, 2022).

O PNLD trata-se de uma programa do Ministério da Educação (MEC) que se responsabiliza por avaliar, selecionar e distribuir os livros didáticos que, entre outros critérios, estão de acordo com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) possui, então, papel central na escolha dos materiais didáticos definidos pelo PNLD, afinal:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2025).

Por ser responsável na definição das competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ano letivo na Educação Básica, a BNCC ajuda na elaboração e propostas de livros didáticos a serem apresentados ao PNLD, que se torna um dos principais mercados editoriais no Brasil.

Com o passar dos anos, o PNLD adota critérios eliminatórios para os livros didáticos, como, por exemplo: apresentação de conceitos e informações incorretas; veiculação de preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem etc.; doutrinação religiosa; publicidade de marcas, produtos ou serviços comerciais; erros de impressão e revisão e não apresentar articulação pedagógica entre os volumes (Freisleben; Kaercher, 2022).

Além disso, as imagens e ilustrações passam a ter cada vez mais importância nos



editais do PNLD, e passa a ser fundamental que o livro didático se utilize das diferentes linguagens visuais (fotografias, mapas, desenhos, gráficos, tabelas etc.) (Freisleben; Kaercher, 2022). Isso demonstra que a adoção desses critérios têm, por fim, um aprimoramento de uma das principais ferramentas disponíveis para os professores em sala de aula.

Afinal, na atualidade, a educação através de imagens se faz cada vez mais presente no nosso cotidiano, através das mídias difundidas por celulares, televisores, computadores, etc. Como bem colocado por Oliveira Jr. (2016) as imagens constituem muito do que nos educa os olhos e muito do que temos disponível para educarmos a nós próprios e aos nossos próximos e distantes estudantes acerca do espaço geográfico.

Assim, se tornou necessário realizar uma revisão bibliográfica acerca dos estudos sobre livros didáticos de Geografia que falassem sobre diversidade, de uma maneira respeitosa, e que pudesse introduzir o tema da transgeneridade/travestilidade para os alunos, de uma maneira simples e descomplicada. Buscar, através de textos, imagens e outras representações visuais nestes livros, maneiras de afirmar minha existência e a existência de uma comunidade que possui um longo histórico ao redor do mundo. Afinal, é através das imagens que possuímos a chance de nos educar e educar os próximos acerca do espaço geográfico, como apontado por Oliveira Jr. (2016) anteriormente neste texto.

Ainda, uma tentativa de aproximação aos livros didáticos não foi de grande utilidade na minha busca, que visava encontrar materiais para me apoiar e me reafirmar enquanto travesti geógrafa e educadora no ambiente escolar. Afinal, esses seguem as propostas mercadológicas e um regimento rigoroso de normas e currículos oficiais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), como apontado anteriormente.

E, ainda que criteriosos, os editais do PNLD e a própria BNCC possuem uma tendência à normatização. As leis e currículos, ao atenderem as propostas do mercado, em conjunto com o Estado, tendem a reproduzir a normatividade, ou seja, o que está conforme ou linearmente postulado através de normas ou práticas cotidianas. Como é o caso da cisgeneridade. A cisgeneridade, ou, abreviadamente, pessoas “cis”, podem ser compreendidas, sinteticamente, como pessoas que não são trans.

[...] trans seriam as pessoas que são designadas a um sexo no momento de seu nascimento (ou mesmo antes), e que vivem sua vida com algum tipo de conflito a tal interpelação, tais como transexuais, travestis ou pessoas não-binárias. Cis, por outro lado, foi uma contribuição de ativismos

transgêneros para demarcar a posição de pessoas que, da mesma interpelação fundamental, seguem sua vida de acordo com alguma linearidade (Maracci; Favero, 2022).

Os materiais didáticos escolhidos através do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático)<sup>1</sup> seguem uma cisnormatividade, ou seja, a normatização de corpos cisgêneros, para simplificar ainda mais, corpos entendidos como a “norma”, que não desviam do padrão binário homem-mulher. Palavras como diversidade e diferença (utilizada enquanto sinônimo de diversidade) são repetidas cerca de 16 vezes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) elaborada para o Ensino Médio. Porém, não há nenhuma citação para a comunidade LGBT<sup>2</sup>, nenhuma citação referente a existência de mulheres travestis e transgêneros.

A carência desses dados em livros didáticos não apenas me desamparam enquanto professora que busca apoio no livro didático para reafirmar minha existência em sala de aula, mas, também, reafirmar a existência de alunos que, assim como eu, são transgêneros. Nesse sentido, há uma perda enorme na educação devido essa lacuna, afinal há dados comprovam que a evasão escolar também se dá devido a falta de amparo para com alunos e alunas transgêneros no ambiente escolar.

Segundo dados do CEDEC<sup>3</sup> (2021), menos da metade da população trans (48%) e travesti (39%) na cidade de São Paulo chega a concluir o Ensino Médio, dado que o CEDEC atribui ao fato da sociedade brasileira, pautada em valores morais machistas, fazer com que mulheres transexuais e travestis estejam mais sujeitas a vivenciar situações de *bullying*, exclusão e demais violências em ambientes escolares. Ainda, o descaso com crianças e adolescentes trans, acaba por gerar um debate acalorado entre direita e esquerda política, em que ambas as vias tendem “proteger as crianças”, enquanto resoluções como a resolução do CFM (Conselho Federal de Medicina) nº 2.427/2025, que visa restringir o acesso de crianças

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático foi instituído como política nacional, originalmente, em 1985, inicialmente voltado apenas para livros didáticos da educação básica, e, posteriormente, implantado também para o Ensino Médio. Para mais informações sobre o PNLD e sua história, consultar Cacete & Vitiello (2021).

<sup>2</sup> A escolha pela sigla LGBT trata-se de uma decisão política tomada para incluir todos os grupos que essa sigla representa e ainda venha a representar. Como baseado na pesquisa de Pedra (2020), a sigla LGBT será utilizada no presente trabalho como referência à 3a Conferência Nacional LGBT, que foi a sigla escolhida ao longo da conferência para ser utilizada nos documentos oficiais do país.

<sup>3</sup> O CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea) trata-se de uma associação civil sem fins lucrativos, que reúne pesquisadores de diversas instituições acadêmicas e perspectivas teóricas desenvolve estudos voltados à análise social e política, oferecendo subsídios importantes para refletir sobre as ausências e lacunas presentes nas estatísticas públicas brasileiras.

e adolescentes trans à hormonioterapia, cria terreno fértil para serem aprovadas.

Dessa forma, a escola está para o aluno como o ambiente em que ocorrem suas primeiras socializações, seus primeiros contatos com o mundo, e, ainda, se nesse ambiente predomina a falta de informações acerca da diversidade entre seres humanos, continuaremos a reproduzir intolerância para aquilo que se lê além da “norma”. Sem a possibilidade de conscientização dos alunos sobre a existência de outros corpos e outras vivências sexuais, que não apenas aquelas ditadas pela norma, a tendência é a reprodução de dados da violência como este, apresentado pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil), que noticia o assassinato de 117 mulheres trans/travestis no Brasil em 2024 (ANTRA, 2025).

Para não desanimar diante de dados cruéis, a Geografia, enquanto matéria escolar, é um mar de possibilidades. Pela própria natureza do seu objeto, ou seja, o espaço, a Geografia pode fundamentar novas maneiras de compreensão sobre formas e as estruturas espaciais observadas (Juliasz, 2025). E, para compreender o espaço, enquanto soma dos resultados da intervenção humana sobre a terra (Santos, 2021), é necessária a observação da paisagem, com seus componentes, objetos, movimentos e situações.

Devido a paisagem ser uma das principais categorias de análise da Geografia, é imprescindível o seu valor na compreensão de realidades e percepção visual crítica dos alunos através desta. Principalmente nos dias atuais, em que a imagem, a visualidade, as mídias informacionais, tomam conta da reprodução do nosso cotidiano através de televisores, celulares, e outros meios de comunicação. Tomam conta do nosso cotidiano de forma que passamos a receber e conceber estas imagens e mídias enquanto a realidade em si, para além do conteúdo visualizado, como pontuado por Oliveira Jr. (2016). É nesse mesmo sentido que são dispostas as imagens em um livro didático.

Por se tratar de material institucional, que representa uma certa hierarquia no “mundo dos livros” disponíveis e conhecidos pelos alunos de uma escola, o livro didático carrega em si uma significação que é própria do ambiente escolar. Portanto, as imagens e textos dispostos nesse, possuem caráter formal, quase como uma verdade inquestionável. Ainda, as imagens presentes nos livros didáticos tratam-se de escolhas, ainda que baseadas em currículos e normas para a realização deste. Logo, há uma subjetivação normativa que regulamenta os “olhares” dos alunos ao observarem essas imagens.

E, diante de imagens que tendem a reproduzir um olhar normativo, principalmente acerca dos corpos normalizados, cisgêneros, presentes nos livros didáticos, há a tendência de

uma “anormalização” de outros corpos, ou seja, das dissidências. Assim, é necessário uma atenção para a educação do olhar. Da criação de um olhar geográfico crítico. Nisso, a ideia de uma geografia que possibilite uma leitura para além daquilo presente nas imagens disponibilizadas através dos livros didáticos de Geografia, da leitura para além das situações geográficas<sup>4</sup> dispostas de maneira estática nessas imagens.

Dessa forma, apresentar a Geografia como possibilidade para abertura e compreensão de diferentes geografias, utilizando a leitura crítica de paisagens, mapas e imagens que reproduzem o social, contribui na promoção do pensamento crítico e da participação dos alunos enquanto agentes socioespaciais presentes no devenir mundo, como apontado por Freire (2011). Dessa forma, é necessário tanger outras geografias, para além daquelas curriculares, para além das imagens “geografadas” predispostas nos livros didáticos. É dessa forma que trabalharemos aqui rumo às “geografias menores”, como bem apresentado por Oliveira Jr.:

Nos últimos anos, tem se ampliado o número de pesquisas e trabalhos envolvendo as muitas linguagens nas quais o conhecimento geográfico é produzido. Tanto imagens tradicionalmente utilizadas pelos geógrafos – mapas, fotografias aéreas, imagens de satélite – quanto outras, menos comuns nos trabalhos geográficos – desenhos, fotografias, pinturas, cinema, televisão – passaram a ser objeto de estudo de profissionais e professores de Geografia [...] Estudos como esses vêm criando devires outros no pensamento geográfico, produzindo geografias menores: estas são como ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante do pensamento... (Oliveira Jr., 2016, p. 5)

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo elencar as ausências das dissidências trans e travestis nos livros didáticos de Geografia. Por que ausentes? Quem define as presenças e as ausências no livro de Geografia que adentra o ambiente escolar? Quais os reflexos da ausência de dissidências nos materiais didáticos? Se as imagens falam, o que estamos comunicando e, também, o que estamos ocultando ao realizarmos a leitura dessas? Diante dessas inquietações, propor, também, uma sequência de didática que possa seguir rumo às “geografias menores”, termo cunhado por Oliveira Jr. (2016), que define as

---

<sup>4</sup> Acerca de “situação geográfica”, consultar Damasco (2023), “Situação Geográfica”. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/58815>>

geografias que não estão disponíveis no livro didático, mas que existem e resistem no espaço habitado.

Geografias menores são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc.) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis. (Oliveira Jr., 2014, p. 526)

A metodologia adotada para o presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica adensada através das experiências da autora enquanto travesti em sala de aula. A sequência didática se utilizará da metodologia dialética de Celso Vasconcellos (1992), que organiza o conhecimento em três grandes momentos: síncrese, análise e síntese, estimulando o pensamento crítico e a mobilização para o reconhecimento das “geografias menores”, proposta por Oliveira Jr. (2016).

Para a presente pesquisa, faremos um recorte da BNCC voltada para o Ensino Médio, sendo a escolha realizada justamente por um contato mais próximo da autora com o Ensino Médio devido aos estágios e projetos de bolsa da universidade, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Além disso, a própria sequência didática a ser proposta posteriormente, tende a ser aplicada no Ensino Médio.

Com isso em vista, iniciamos o presente trabalho com uma revisão bibliográfica acerca do histórico das políticas para o livro didático e os currículos oficiais no Brasil.

## Capítulo I. O livro didático, o currículo e a educação no Brasil

O livro didático é compreendido enquanto um suporte para professores em sala de aula, que deve fornecer textualidades, como símbolos, imagens e gráficos, acompanhados de um conteúdo didático para ser intermediado pelo educador em contato com o educando. Ainda que a tendência seja seguir as propostas apresentadas no livro, o uso definido para este por professores sofre variações e pode se tornar um instrumento de trabalho mais adequado às necessidades de um ensino autônomo (Cacete; Vitiello, 2021).

Ao realizar levantamento bibliográfico, podemos notar que o livro didático é algo pensado e repensado diversas vezes ao longo da história da educação brasileira. Já na segunda metade do século passado, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), na tentativa de melhorar a qualidade dos livros didáticos, tornando efetiva a produção de manuais de ensino para o uso dos professores em conjunto com a criação de uma biblioteca pedagógica (Cacete; Vitiello, 2021).

A partir da década de 60, a produção de livros didáticos aumenta e se diversifica devido a ocorrência de diferentes fenômenos:

[...] o primeiro, diz respeito à diminuição do tempo de permanência na escola de um determinado livro; segundo, a autoria dos LD's desloca-se progressivamente de cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidade, para professores do ensino elementar; terceiro, devido à expansão da rede de ensino e ampliação do alunado, acelerando o processo de industrialização do país, e quarto, as mudanças em seu conteúdo e na sua didatização. (Freisleben; Kaercher, 2022, p. 393)

Para além disso, ao longo da ditadura militar brasileira, assistimos a um longo processo de transformação do campo educacional representado pelos acordos MEC-Usaid<sup>5</sup>, que acarretará em uma massificação do ensino e a imposição do material didático em nível nacional enquanto projeto cívico-militar (Santos, 2012). Nesse momento, os governos militares passam a estimular, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional, que vão exercer um papel importante no processo de

---

<sup>5</sup> MEC-Usaid foi um conjunto de acordos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID) que pretendiam “reorganizar” a educação através do projeto militar, contando com “especialistas”, como veremos mais à frente com Giroto (2016), norte americanos na formulação de novas políticas educacionais. Para mais, conferir Santos (2012).

massificação do uso do livro didático no Brasil (Freisleben; Kaercher, 2022).

A forma como os governos ditatoriais organizavam o controle educacional durante a ditadura militar alavancou a produção e circulação dos livros didáticos no território, pois era através dos livros didáticos que também eram definidos quem deveria decidir conteúdos, quem tinha voz na escola, e quem, também, tinha acesso à formação docente, uma vez que regulavam também o ingresso em universidades brasileiras através de um limite estrito de vagas (Santos, 2012). A decisão política que elencava o que era inteligível e o que deveria ser reproduzido no ambiente escolar, favoreceu currículos e livros didáticos que invisibilizava, especialmente, dissidências políticas, de gênero e sexuais.

Ao longo da transição democrática, após 1980, a política pública voltada ao livro didático passa a ser denominada de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mas é a partir da década de 90 que se desenha o atual modelo, por meio de avaliações consecutivas e da publicação dos Guias de Livros Didáticos que o PNLD ganha vida e se populariza nacionalmente (Cacete; Vitiello, 2021).

O PNLD surge em 1985, com a extinção do FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), criada em 1983, por meio da Lei 7.091, e que regia o programa de distribuição de livros didáticos da época, como o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Através do Decreto 9.1542, de 1985, o PLIDEF se transforma no PNLD, que, dentre das mudanças principais, podemos citar:

- a) o fim da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para possibilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores. Sendo assim, o governo passou a comprar somente livros não consumíveis; b) a escolha do LD passou a ser feita diretamente pelo professor; c) distribuição gratuita às escolas públicas e sua aquisição com recurso Federal; d) universalização do atendimento do programa para os alunos do ensino fundamental. (Freisleben; Kaercher, 2022, p. 394).

A partir de então, o PNLD passa a tomar forma, com, cada vez mais, regras de seleção e avaliação das obras didáticas, contendo procedimentos, informações e conceitos corretos (Freisleben; Kaercher, 2022), é então nesse ponto que a história do livro didático no cenário brasileiro se cruza com as propostas e demandas curriculares organizadas em diversas escalas nacionais (federais, estaduais e municipais).

Os critérios de avaliação dos livros didáticos pelo PNLD se baseiam nas diretrizes

curriculares do MEC, que compõem a Base Nacional Comum Curricular e são produzidas por equipes do Ministério da Educação e conta também com o aval do Conselho Nacional de Educação (Sousa, 2023). O PNLD trata-se de uma programa do Ministério da Educação (MEC) que se responsabiliza por avaliar, selecionar e distribuir os livros didáticos que, entre outros critérios, estão de acordo com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualmente.

A BNCC trata-se de um documento recente, que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (MEC, 2025)<sup>6</sup>. Ainda que a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Lei nº 9.394/1996), não cite diretamente o termo BNCC, esta aborda a necessidade de assegurar uma formação básica comum.

Anteriormente à BNCC, houveram, enquanto projeto estruturador curricular à nível nacional, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os PCN fizeram parte de um projeto que contava com uma série de reformas neoliberais ocorridas na América Latina como um todo, mas que veio a afetar diretamente à educação. Tais reformas dialogam com a difusão de uma lógica de Estado pautada nos princípios neoliberais acatadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais (Giroto, 2016, p. 427).

Segundo Giroto (2016), os PCN surgem como uma política generalizante para a educação constituída por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI na década de 90. Essa medida faz parte de um projeto político maior, conhecido como “Consenso de Washington”, que difundiu, através desses representantes do capital transnacional, a lógica neoliberal em diversos países da América Latina naquele período. Nesse sentido, a ideia de “normatizar” um currículo a nível nacional, tinha como fim a tecnocratização da educação, ou seja, a tomada da educação para ditos “especialistas”. Essa tecnocracia dos especialistas que reduz os sujeitos realmente envolvidos na prática educativa, tornando-os meros reprodutores do conhecimento programado para e no ambiente escolar e avaliado através de testes padronizados.

A BNCC segue a mesma lógica, uma “normatização” curricular a nível nacional, mas que representa novos interesses do capital na educação pública, que visa justamente extorquir a autonomia do professor através da falácia da “eficiência”. A tecnocracia remanesce através

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 de nov. 2025.



de novos termos, com uma nova roupagem. A palavra “eficiência” desponta então como alicerce para as políticas educacionais planejadas por “especialistas” voltadas, especificamente, para a América Latina.

A ideia da eficiência fomenta a busca por processos que reduzem investimentos e ampliem resultados em educação, quase todos medidos por testes padronizados. Para que o conceito de eficiência possa estar no centro de tais políticas que, como apontam o Banco Mundial, precisam reduzir os custos da Educação Pública, é preciso criar mecanismos que possibilitem a redução do conceito de qualidade, associando-a ao mecanismo simples dos resultados em testes padronizados (Giroto, 2016, p. 434).

Ainda que a BNCC tenha sido amplamente discutida entre 2015-2017 por professores e participantes ativos no processo educativo, é a partir de 2017 que o cenário que estava sendo construído para uma elaboração coletiva de uma BNCC muda. Em 2016, Dilma Rousseff sofre um golpe político e é então afastada do cargo da presidência, e, na gestão interina de Michel Temer, o MEC (Ministério da Educação) propõe uma Medida Provisória pronta para reformar o Ensino Médio, através da MP nº 746 de 22 de setembro de 2016 (Silva; Neto, 2020), seguida da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415 de 2017. O processo de feitura da BNCC finda em 2018 e, logo em seguida, esta é aplicada a todos os níveis da Educação Básica<sup>7</sup>.

Para o presente trabalho, é essencial compreender o histórico dos currículos nacionais, para nos aproximarmos do PNLD e entender seu compromisso com a BNCC. O PNLD se responsabiliza por avaliar, selecionar e distribuir os livros didáticos que, entre outros critérios, estão de acordo com as propostas da BNCC. A BNCC, por sua vez, possui papel central na escolha dos materiais didáticos definidos pelo PNLD. A revisão bibliográfica aqui apresentada, tem função de elencar os principais autores presentes na disputa dos currículos nacionais.

Convém destacar ainda que a atuação de agentes externos nacionais e internacionais na formulação de políticas educacionais e na organização curricular é uma prática recorrente no país. Por outro lado, o não envolvimento de professores, alunos e comunidade escolar nesse processo corrobora para sua rejeição tal qual ocorreu com outras políticas prescritivas no campo curricular. (Cacete; Vitiello, 2021, p. 16).

---

<sup>7</sup> Para mais informações acerca do histórico da BNCC, consultar: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 07 de nov. 2025.

A ausência de professores da Educação Básica e demais sujeitos ativos na prática educativa na elaboração dos PCN e, posteriormente, da BNCC, nos revela a perversidade do histórico brasileiro acerca de projetos curriculares oficiais dominados pela tecnocracia da eficiência. Mas, para além disso, nos demonstra a ausência de realidades do próprio cotidiano escolar nos currículos oficiais e, conseqüentemente, nos livros didáticos, escolhidos pelo PNLD. O currículo é, também, um espaço de disputas. O que ou quem deve ser elencado para esse processo de definir o que adentra ou não um currículo é uma escolha. Uma escolha concentrada nas mãos de agentes hegemônicos.

Podemos perceber através dessa reconstrução histórica que ambos fazem parte de um projeto político que visa facilitar a entrada de “especialistas” na sala de aula, seja através do livro didático, seja através do currículo, descentralizando o papel do professor, que surge apenas como um reprodutor das informações dispostas nestes. Logo, por serem definidos por órgãos oficiais e, até mesmo, transnacionais (FMI, Banco Mundial, por ex.), estes apresentam uma certa normatividade. É através do dispositivo<sup>8</sup> da normatividade que assistimos a reprodução daquilo que é considerável inteligível para quem está no poder, ou seja, quem define o que é correto e o que é errado, quem elenca o que é normal ou anormal na sociedade, quem participa ou não do cotidiano, quem integra a cultura e os saberes e quem deve ser evitado socialmente. Foucault (2010) define a norma, ou normatividade, enquanto:

[...] regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade; a norma a que se opõem a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância. (Foucault, 2010, p. 138).

São essas normas que vão definir os elementos presentes em um livro didático que tende a refletir os conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado período histórico e espaço geográfico (Cacete; Vitiello, 2021). Logo, tanto o currículo, quanto o livro didático, funcionam enquanto dispositivos normativos de produção e circulação de saberes inteligíveis pela norma. Não são apenas documentos e materiais que integram e orientam os professores e alunos em sala de aula, mas sim dispositivos que produzem lógicas normativas legitimadas institucionalmente no cotidiano.

---

<sup>8</sup> Foucault utiliza o termo “dispositivo” para designar aquilo que representa uma rede de discursos, instituições, leis, medidas administrativas, ou seja, um arranjo histórico que tem como fim conduzir condutas. Para mais, consultar “Os anormais” (2010), do autor.

Essas normas, circunscritas no cotidiano, para além da educação informal, se reproduzem também através da cultura escolar. Nesse sentido, ao elencar os conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado período histórico e espaço geográfico que importam e devem ser reproduzidos, tudo aquilo que não é inteligível para a normatividade deve permanecer de fora dos livros didáticos e dos saberes produzidos e reproduzidos em sala de aula. Mas de quais normas estamos falando no presente trabalho? Quais “normalidades” devem ser reproduzidas no cotidiano, reafirmadas pelos livros didáticos, e, quais devem ser reprimidas?

No presente trabalho, nos importa investigar a normatividade produzida através das identidades hegemônicas, ou seja, a cisheteronormatividade<sup>9</sup>. Compreender como a cisheteronormatividade opera enquanto dispositivo da hegemonia e adentra o cotidiano escolar, sendo reproduzida, inclusive, através do livro didático. Afinal, os saberes, culturas e corpos legitimados pelo livro didático passam a operar enquanto norma, legitimados pelos textos e imagens dispostos nestes.

Assim, quando a BNCC e o PNLD definem parâmetros de seleção e circulação do saber escolar, eles não apenas definem o conteúdo, mas, também, produzem os limites do que pode aparecer como verdadeiro e ensinável dentro da sala de aula, considerando o dispositivo da normatividade que será reproduzido socialmente nesse ambiente e para além dele. Essa fabricação de inteligibilidade tem efeitos diretos no cotidiano escolar: quem e o que entra nas páginas do livro didático constitui o horizonte do pensável para a comunidade escolar. É nesse ponto que a política curricular se converte em normatividade cotidiana.

A ausência de corpos dissidentes, e, aqui falamos mais diretamente, de travestis nos livros didáticos de Geografia, esvaziam paisagens que seriam dotadas de potencial para educar através do olhar, do reconhecer a diversidade na paisagem que conforma diversos cotidianos. Assim, para além dos livros didáticos, é necessário que o trabalho docente acolha em sala de aula a complexidade e a diversidade dos múltiplos espaços-tempos vividos pelos sujeitos, articulando os conteúdos formais às experiências concretas que emergem do cotidiano (Gonçalves, 2006).

Isso significa reconhecer que as aprendizagens não se constroem apenas a partir dos

---

<sup>9</sup> Cisheteronormatividade (ou cisheteronorma) trata-se de um determinismo de gênero que define que todos os seres humanos deveriam ser cisgêneros (ou seja, identificados com o gênero que lhes é atribuído ao nascimento), excluindo a possibilidade da dissidência de gênero. Aqui, acrescentamos a heteronormatividade também, que define a heterossexualidade enquanto norma, enquanto todos aqueles com sexualidades dissidentes, são definidos como desviantes ou “anormais”

dispositivos da cisheteronormatividade que se apoderam do sistema social e espacial, mas também a partir das geografias menores, aquelas que envolvem grupos frequentemente invisibilizados, como as travestis. Ao trazer perspectivas de vivências dissidentes, para além do currículo oficial, os professores podem tensionar a forma como o livro didático de Geografia costuma representar o mundo, frequentemente apagando sujeitos cuja presença no espaço urbano, no território e na vida cotidiana é real, mas omitida pelo dispositivo.

Mas, para além disso, é possível criar outras alternativas para uma educação que transgrida o entendimento da cisheteronormatividade enquanto dispositivo hegemônico culturalmente reproduzido no cotidiano formal e informal? É o que tentaremos responder mais a diante.

## Capítulo II. Gênero, sexualidade e *cisheteronormatividade* na Educação

O cotidiano, para Lefebvre (1991 [1968]), se compõe de repetições, sejam estas repetições gestos dentro e fora do espaço de trabalho, movimentos mecânicos humanos ou não humanos, horas, dias, semanas, meses e anos. A análise da cotidianidade para o autor representa uma análise completa e profunda da sociedade, da sua organização e reprodução ao longo da história. Logo, o cotidiano é caracterizado pelas repetições realizadas pela sociedade, e, nas repetições, suas singelas, mas perceptivas, diferenças através do tempo e do espaço.

É a repetição no cotidiano que possibilita a eficácia dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas (Bento, 2017), como é o caso da identidade cisgênero e heteronormativa. Em uma sociedade em que as relações de gênero são desiguais, *modus operandi* do sistema capitalista, e se baseiam na hétero e cisheteronormatividade, é coerente que as territorialidades sejam desiguais entre si, desenvolvidas também a partir de práticas de gênero cisheteronormativas e heterossexuais, que determinam, através da forma, estrutura e função do espaço, que a sociedade reproduza ritmos espaciais que interditem outras ordens espaciais e territoriais que não sigam essa mesma trama prática e discursiva.

A cisheteronormatividade indica a existência de uma norma que produz efeitos de ideal regulatório, expectativas e universalização da experiência humana. Em termos gerais, a norma cisgênera é uma das matrizes normativas das estruturas sociais, políticas e patriarcais, cujos ideais produzem efeitos de vida e de atribuição identitárias extremamente rígidas. De forma compulsória no momento de registro de cada pessoa, a atribuição identitária define e naturaliza sua designação em um dos polos do sistema de sexo/gênero, a partir de uma leitura restrita, baseada na aparência dos órgãos genitais ao nascer. Além disso, a norma cisgênera afirma que essa designação é imutável, fixa, cristalizada ao longo da vida da pessoa (Cunha; York, 2020).

É através dessa repetição cotidiana que se reproduzem normas acerca da circulação das sexualidades/identidades polivalentes em cada espaço. No ambiente escolar, esse dispositivo normativo opera de uma maneira ainda mais perversa, justamente por se encontrar em um espaço de formação de identidades. A prevalência da cisheteronormatividade na educação formal, como a escola, e informal, através do cotidiano

vivenciado nos demais ambientes de socialização, tendem a uma produção de corpos segmentados pela universalização e rigidez da experiência sexual e de gênero de cada aluno.

Assim, qualquer demonstração de criatividade ou curiosidade acerca da sexualidade e do gênero deve ser evitada a todo custo, de tal forma que essa nem sequer “exista”. Ao afirmarmos a existência das normas de gênero, pensamos também nas regras, leis, interdições e punições impostas para quem atravessa o limite normativo (Bento, 2011). Em uma cultura escolar regida pelo dispositivo normativo da cisheteronormatividade, em que, tudo o que desviar dessa tendência deve ser entendido enquanto anormalidade e, logo, punido, forma-se uma educação sexual “normal”. É a partir dessa educação sexual “normal” que assistimos ao início das exclusões de corpos dissidentes na educação formal.

O sistema escolar reflete a ideologia sexual dominante na sociedade e reproduz identidade rígidas e fixas no tempo, que integram um ordenamento hierárquico que estigmatiza e patologiza quem a ele não se submete. A própria linguagem utilizada pelo ambiente escolar institui os lugares que homens e mulheres devem ocupar e silencia, oculta e anula os sujeitos que questionam os padrões de gênero (Pedra, 2020, p. 79).

A partir disso, compreendemos que a formação escolar dos alunos, marcada por esses dispositivos normativos que operam sob a lógica cisheteronormativa, atuam desde o primeiro momento na educação, elaborando a produção de fronteiras entre o normal e o anormal. Como aponta Foucault (2010), é por meio de um conjunto de técnicas disciplinares e de saberes que se define o que deve ser corrigido ou excluído. Assim, a rejeição às expressões e atos performativos que desafiam a coerência da cisheteronormatividade se circunscrevem no cotidiano, fomentando práticas e discursos LGBTfóbicos que encontram no ambiente escolar um espaço propício para sua reprodução, onde assuntos acerca de gênero e sexualidade devem ser evitados.

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade versus pênis–homem–masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. Através das performances de gênero, a sociedade controla as possíveis sexualidades desviantes. Será a heterossexualidade que justificará a

necessidade de se alimentarem/produzirem cotidianamente os gêneros binários, em processos de retroalimentação. Os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma (Bento, 2011, p. 5).

O dispositivo cisheteronormatividade constitui entraves para que corpos dissidentes exerçam plenamente o direito social da educação, uma vez com que a própria cultura escolar faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas (Britzman, 2018). Assim, ao surgirem assuntos, discussões e questionamentos acerca da sexualidade ou gênero entre os alunos, estes são abafados veementemente. Isso ocorre não apenas por uma tentativa de “não corromper a mente das crianças ou adolescentes”, como tem despontado em diversos debates para a educação por conservadores da direita política, mas, também, por um próprio despreparo dos professores a lidarem com tais questões.

Justamente por se tratar de um produto histórico e social, a cada nova geração as concepções, conceitos e produções acerca dos debates de sexualidade e gênero mudam. Nesse sentido, surgem as próprias questões dos educadores e despreparo para estes debates, temerosos até mesmo de que uma aula voltada para estas questões se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora (Britzman, 2018). No contexto brasileiro, isso se agrava através da falácia conservadora acerca do ensino sobre “ideologia de gênero” nas escolas.

Veículos informacionais, ou *desinformacionais*, como a empresa Brasil Paralelo, difundem a ideia de uma “imposição da moral sexual LGBT+”<sup>10</sup> nas escolas brasileiras através de uma “curricularização da ideologia de gênero”. Acerca da ideologia de gênero, eles afirmam que esta se propõe a: anular a divisão natural e bipolar entre homem e mulher; opor-se à natureza do indivíduo; destruir a noção de família tradicional; incentivar a educação sexual nas escolas, mesmo contra o consentimento dos pais; entre outras problemáticas por estes criadas<sup>11</sup>. Logo, a “ideologia de gênero” surge como:

um instrumento ideológico das classes dominantes conservadoras

<sup>10</sup> A matéria citada é do Brasil Paralelo, uma produtora audiovisual brasileira que tem como fim defender princípios da extrema-direita e difundir teorias da conspiração através de mídias para as redes sociais. É possível consultar o conteúdo citado através do link:

<<https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/ideologia-de-genero-nas-escolas-instituicoes-brasileiras-e-de-outros-paises-ja-ensinam-teoria-de-genero-para-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em 11 de out. 2025.

<sup>11</sup> Matéria disponível em: <<https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/ideologia-de-genero>>. Acesso em 17 de nov. 2025.

ligadas aos setores religiosos, para frear ou até mesmo retroceder os debates relacionados às questões de gênero, sexualidade e de conquista de direitos relacionados a essas temáticas (Vasconcelos, 2023, p. 30).]

Citando autores como Karl Marx e Judite [sic] Butler, conhecidos por terem seus trabalhos e pesquisas associadas a movimentos da esquerda política, a empresa clama para que os pais intervenham de forma ativa na educação, em um estado de constante vigilância acerca das práticas exercidas por professores dentro da sala de aula, em uma tentativa de frear a mentira que criaram para afastar as pautas acerca de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

As consequências devido a difusão deste tipo de desinformação podem ser vistas como um “terrorismo LGBT+”, no qual não apenas pessoas LGBT+ devem ser evitadas a todo custo em ambientes educacionais, como também qualquer temática ou questionamento natural que surja com os alunos em sala de aula deve ser evitada ou, até mesmo, punida. Endossados por outros movimentos que ganham notoriedade a partir da segunda metade da década de 2010, como o Escola Sem Partido<sup>12</sup> (ESP), MBL<sup>13</sup>, entre outros, a educação brasileira sente os reflexos destes movimentos que se conformam como frente neoliberal da extrema-direita. As repercussões destes movimentos se tornam tão nocivas ao ponto do Conselho Nacional de Educação (CNE) acatar sugestões do Ministério da Educação (MEC) para a remoção de todas as referências relacionadas a gênero e orientação sexual do texto da versão final da BNCC (Pedra, 2020).

Nesse sentido, é perceptível o retrocesso em relação aos debates acerca de sexualidade e gênero nas escolas. Enquanto os PCN, na década de 1990, acatam o termo orientação sexual e tratam-no a partir de uma interdisciplinaridade, o MEC remove todo o conteúdo relativo a gênero e orientação sexual, elaborado e discutido por professores previamente, da versão final da BNCC, em uma decisão completamente arbitrária e nada democrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram a primeira iniciativa do Ministério da Educação voltada para inclusão de questões relativas à sexualidade nas escolas brasileiras. A Orientação Sexual – termo

---

<sup>12</sup> Escola Sem Partido é um projeto político de extrema-direita que visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política.

<sup>13</sup> MBL (Movimento Brasil Livre) é mais um dos projetos políticos neoliberais associados à extrema-direita que surgem em meados da década de 2010, promovendo o livre mercado e endossando o golpe de Dilma Rousseff em 2016.



utilizado pelos psicólogos que participaram da elaboração dos PCN – é oficializada nos currículos escolares e apresentada para ser incorporada em todas as áreas do conhecimento, de forma integrada e transversal a todas elas. (Vicente, 2023, p. 6).

Debates de gênero e sexualidade foram amplamente conduzidos por sujeitos envolvidos diretamente na educação ao longo das discussões para as versões preliminares da BNCC. Havia não somente menções a termos como gênero, orientação sexual e as múltiplas dimensões da sexualidade como também uma visão crítica e reflexiva acerca da diversidade sexual (Vicente, 2023). Contudo, a forte interferência do neoliberalismo e da extrema-direita na política, nesse mesmo período, resultou na exclusão das referências a gênero e orientação sexual do documento oficial, de 2018, suprimindo questões fundamentais para a educação básica.

Essa escolha pela omissão nos documentos curriculares oficiais contribui para a manutenção de práticas de intolerância em relação à diversidade sexual e de gênero nas escolas, e, como consequência, enfraquece as ações voltadas ao enfrentamento do preconceito e das discriminações arraigadas na sociedade. Afinal:

A escola enquanto espaço para a formação cidadã deve priorizar a formação de sujeitos capazes de exercer seu papel social. Para tanto, precisa desconstruir mitos e preconceitos que fundamentam oposições aos valores democráticos e ao respeito às diversidades cultural e de gênero (Pedra, 2020, p. 77).

Pautas neoliberais para a educação disseminadas pela extrema-direita, conduzidas por movimentos conservadores como os supracitados, abrem as portas para o recente terrorismo LGBTQ+ nas escolas, operando através do dispositivo da normatividade e a exclusão de corpos dissidentes nesses espaços. Esse terrorismo acerca de identidades trans e debates sobre sexualidade nas escolas acaba por se difundir e ganhar novos personagens, ainda que reproduzam a mesma intencionalidade, ou seja, a manutenção do dispositivo cisheteronormatividade. Continuamos a assistir pautas antitrans ganharem espaço nas discussões políticas do país, afetando diretamente a vida da comunidade trans como um todo.

Um dos exemplos recentes é a decisão do Conselho Federal de Medicina (CFM) na divulgação arbitrária, sem consulta da comunidade trans ou da população em geral, da Resolução nº 2.427/2025, que impôs restrições ao uso de bloqueadores hormonais e

hormonioterapia cruzada em menores de 18 anos, alegando o bem-estar da criança (Favero; Paschoal, 2025).

Posteriormente, devido reverberação do caso pela Sociedade Brasileira de Medicina Transgênero (SBRAMT) e movimentação da comunidade trans através das redes sociais, a Justiça Federal do Acre suspendeu liminarmente a Resolução por entender que ela restringia de forma indevida o acesso de pessoas trans e travestis à saúde, apresentava vícios formais e materiais e violava direitos fundamentais (SBRAMT, 2025). Esse caso evidencia como disputas jurídicas e institucionais impactam diretamente o cotidiano de crianças e adolescentes trans, produzindo insegurança e barreiras no acesso à saúde que se imprimem também na educação.

Nesse sentido, a extrema-direita tem feito da existência de crianças trans de instrumento para atacar aos ditos “valores tradicionais” que operam através do dispositivo da normatividade, mobilizando discursos que extrapolam o debate de gênero para alimentar uma disputa ideológica-política mais ampla. E, assim, segue uma propagação da narrativa infundada de que as escolas e professores estariam incentivando mudanças de gênero, estratégia que busca produzir medo e um certo terrorismo trans enquanto desvia a atenção de questões estruturais, como a desigualdade e uma precarização social ainda maior da comunidade trans no Brasil.

Ao deslegitimar as infâncias trans, ou mesmo as adolescências trans, o dispositivo da cisheteronormatividade opera pela exclusão dessas pessoas no ambiente escolar também. Afinal, se é na escola o primeiro contato social, é ali que se assenta também as primeiras percepções do mundo. Negar crianças e adolescentes trans com alegações puramente biológicas no ambiente escolar, é negar a educação e socialização de seres complexos e múltiplos, diversos entre si, que vivenciam o seu corpo e a experiência coletiva através de uma investigação própria do ser.

Essa violência normativa de gênero se inscreve precocemente em nossas vidas, mesmo na formação do feto, em que os pais buscam descobrir o “sexo” deste de forma a concretizar e limitar a experiência já encadeada pelo dispositivo cisheteronormativo, definindo se aquela natureza é “menino” ou “menina”, para assim evocar um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa (Bento, 2011). Isso se segue com a formação do sujeito pelo resto de sua vida, em um sem cessar do dispositivo cisheteronormativo que vai definir as exclusões dos corpos que desviam das normas de gênero, seja na primeira infância, seja na adolescência ou na vida adulta.

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade. Se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo terá um olhar atento para alertar aos pais que seu/sua filho/a tem comportamentos “estranhos”. Daí o perigo que a transexualidade e a travestilidade representam para as normas de gênero, à medida que reivindicam o gênero em discordância com o corpo-sexuado. (Bento, 2011, p. 4).

Da não-inteligibilidade de corpos trans na infância ou adolescência, do entendimento dessas pessoas enquanto “anormais”, “desviantes”, com comportamentos “estranhos”, se dá a evasão escolar, ou melhor, a exclusão escolar. A partir do entendimento da operação do dispositivo normativo de gênero, temos o entendimento de que todo e qualquer um que reproduzir um comportamento dissociado à norma heterocisnormativa, deve ser punido. No ambiente escolar, isso não ocorre de maneira diferente, uma vez que os debates e comportamentos reproduzidos no cotidiano da sociedade brasileira seguem uma tendência a serem reproduzidos nas salas de aula.

No ambiente escolar, essa “punição” dos comportamentos desviantes se dá através do *bullying* e da exclusão desses alunos nos mais diversos momentos do cotidiano na escola. Principalmente àqueles alunos, considerados meninos por outros alunos, que reproduzem comportamentos afeminados, afinal a sociedade brasileira, pautada em valores morais machistas, faz com que mulheres transexuais e travestis estejam mais sujeitas a vivenciar situações de exclusão e violência em ambientes escolares (CEDEC, 2021).

Dados, como os coletados e organizados pelo CEDEC (2021), nos ajudam a compreender a exclusão escolar de alunas trans e travestis na cidade de São Paulo (Figura 1). Adotamos o termo exclusão escolar, ao invés de evasão escolar, como proposto por Bento (2011) ao constar a importância em diferenciar os termos, uma vez que há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar através de um processo de expulsão, e não de evasão.

Escolaridade	Travesti	Mulher trans	Homem trans	Não binária	Total
Até ensino fundamental I completo	29%	21%	5%	2%	18%
Fundamental II completo	26%	21%	13%	9%	20%
Médio completo	39%	48%	64%	68%	51%
Superior completo	7%	9%	18%	21%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Figura 1. Tabela de nível de escolaridade por identidade de gênero, adaptada de CEDEC (2021).

A falta de dados oficiais, como é o caso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nos leva a uma subnotificação desses casos, com uma compreensão parcial da situação através de dados por amostragem. Os dados disponíveis acerca da população trans e LGBTQ+ são coletados, principalmente, por organizações sociais e entidades envolvidas em movimentos sociais, como é o caso do CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea) que realizou um dos primeiros mapeamentos de pessoas trans e travestis na cidade de São Paulo.

Podemos perceber, através da análise da figura 1, que, na cidade de São Paulo, a exclusão escolar para mulheres trans e travestis possuem os maiores números de baixa escolaridade, com a liderança das travestis (55%), seguidas pelas mulheres trans (42%), enquanto homens trans e pessoas não binárias apresentam um nível de escolaridade mais elevado. Esse padrão se segue quando se trata do ensino superior.

Os dados apresentados nos trazem a principal problemática desta pesquisa: a ausência de referências, debates e aprendizagens sobre gênero e sexualidade nas escolas, reforçada pelos currículos oficiais e livros didáticos, intensifica os processos de exclusão vividos por crianças e adolescentes trans e travestis na escola. A ausência de mulheres trans e travestis nos livros didáticos cria um vácuo acerca de suas existência, de quais espaços estas habitam e, para além, naturalizam a “estranheza” para com corpos dissidentes. Se formos além, podemos deduzir, ainda através dos dados aqui apresentados, que a exclusão escolar gera um ciclo que se retroalimenta.

Os movimentos conservadores dizem advogar por uma suposta “defesa” das crianças no que tange a própria criação deles, como é o caso do termo “ideologia de gênero”, mas, no fundo, utilizam esses discursos e as próprias crianças como aparato para a manutenção do dispositivo cisheteronormativo. Nesse caso, não há, de fato, uma proteção em relação às crianças e adolescentes que sofrem com a violência no ambiente escolar por se sentirem

diferentes justamente pela reprodução da normatividade. Preciado (2018), em seu artigo “*Quem defende a criança queer*”, esclarece o que movimentos que defendem as normas de gênero produzem:

Eles defendem uma ideologia naturalista e religiosa que conhecemos muito bem. A sua hegemonia heterossexual sempre esteve baseada no direito de oprimir as minorias sexuais e de gênero. Eles têm o hábito de levantar o facão. Mas o que é problemático é que forçam as crianças a carregar esse facão patriarcal (Preciado, 2018, p. 1)

Se, em 2013, em outro contexto histórico e geográfico<sup>14</sup>, Preciado buscava defender a criança *queer*, é necessário, que no atual contexto histórico e geográfico, que façamos a defesa da criança viada ou travesti, em uma livre tradução aplicada ao contexto brasileiro. Afinal, é a criança viada/travesti a principal vítima da violência sistemática que se dá através da reprodução das normas de gênero até aqui inscritas. É ela quem sofre com a evasão escolar e o futuro ciclo de exclusões que o dispositivo cisheteronormativo replica no cotidiano.

Se, para crianças trans e travestis, a educação básica é interrompida pelo dispositivo cisheteronormatividade, é lógico afirmar que o acesso à educação superior é ainda mais dificultoso. Logo, com um mercado de trabalho limitado devido sua formação, raramente veremos professoras travestis em sala de aula. Contudo, se o cotidiano se compõe de repetições (Lefebvre, [1968] 1991), e o cotidiano social produz normas através de dispositivos do poder, podemos apontar que há uma demarcação espacial sobre travestis no ambiente escolar. Estas, não devem ocupar as cadeiras, enquanto educandas, nem sequer o magistério, enquanto educadoras.

Ainda, mulheres trans e travestis podem contestar estas realidades dadas como imutáveis. Aqui, uso de exemplo meu próprio caso, enquanto aluna de licenciatura em Geografia, pela Universidade de São Paulo. Adentrar a sala de aula novamente, alterar expectativas, mudar rotas, enxergar o que é possível dentro de condições improváveis, faz parte da educação tanto quanto faz parte da experiência da travesti educadora. Afinal, ainda que o cotidiano seja composto de repetições, novas atividades produtoras de sentido no cotidiano possibilitam o recomeço e a transformação por modificações graduais, segundo

---

<sup>14</sup> Nesse artigo, escrito em 2013, Preciado, filósofo e ensaísta espanhol, respondia diretamente à marcha de oposição ao casamento homossexual realizada em Paris no dia 13 de janeiro de 2013#. O autor buscava denunciar que a suposta criança invocada pelos manifestantes conservadores é, na verdade, um constructo ideológico, da criança-cisheteronormativa, projetada para legitimar o dispositivo normativo.

Lefebvre ([1968] 1991).

Nesse sentido, meu papel enquanto travesti educadora, junto à potência crítica da Geografia enquanto disciplina escolar, torna-se um enfrentamento à transfobia no ambiente escolar. Defender a criança viada/travesit. É aberta a possibilidade de uma educação que siga rumo às “geografias menores”, de Oliveira Jr. (2016), aquelas geografias que emergem das brechas do dispositivo normativo, que estão para além do olhar na paisagem, e que visam contestar os currículos que apagam corpos como o meu. Através de uma nova conformação do cotidiano, emerge a existência onde antes havia ausência.

Dessa forma, cabe a nós, educadoras, a partir da nossa autonomia em sala de aula, decidir as metodologias sob as quais utilizaremos dos materiais oficiais, como o currículo formal e, o seu principal referencial, o livro didático. Não há como currículos oficiais silenciarem as experiências inerentes à história da humanidade, parte essencial da socialização humana que se encontra, inevitavelmente, nas mais diversas trajetórias presentes nas escolas.

Apesar das “prescrições” curriculares oficiais, o currículo real se realiza em sala de aula e depende fundamentalmente das decisões tomadas pelo professor (Cacete; Vitiello, 2021). Por se tratar de uma ciência socioespacial, a Geografia pode contribuir das mais diversas maneiras ao estudar a diversidade e a complexidade das relações sociais. Logo, o fenômeno da transfobia é também objeto de estudo da Geografia (Mello, 2021). E é assim que, na tendência de possibilitar uma educação que compreenda corpos travestis enquanto educandas e educadoras, apresentamos uma sequência didática que possibilite olhar e humanizar travestis dentro do ambiente escolar.

### **Capítulo III. Educar através do olhar: onde estão as travestis nos livros didáticos de Geografia?**

No cotidiano escolar, é possível observar crianças e adolescentes folheando livros didáticos muito mais rapidamente do que aconteceria caso estes se atentassem aos elementos textuais presentes. É muito mais comum a atenção ser voltada às imagens dispostas no livro didático. Principalmente se nos voltarmos aos livros de Geografia, afinal, as imagens ali presentes constituem grande parte daquilo que educa o nosso olhar e do qual ensinamos aos estudantes sobre o espaço geográfico (Oliveira Jr., 2016).

Assim, nos livros didáticos de Geografia, as imagens não funcionam apenas como elementos textuais e ilustrações dispostas para “atrair a atenção do aluno”, mas como elementos formadores que orientam modos de ver, interpretar e criar novos significados ao mundo. Nos dias de hoje, as imagens presentes no nosso cotidiano, difundidas através de televisores, celulares, ou quaisquer mídias sociais, também não são desprovidas de significado e objetivo.

[...] o grau de credibilidade das imagens – bem como o conteúdo confiável de cada imagem – é resultado de um processo complexo, no qual perpassam a natureza da imagem obtida por procedimentos mecânicos ou eletrônicos; a característica de representação da atualidade das imagens; e o compromisso com a verdade, assumido pelos contextos de comunicação onde essas imagens aparecem, seja uma conversa entre amigos, um telejornal, um livro didático, um artigo científico. (Oliveira Jr., 2016, p. 8).

Nesse sentido, as imagens se tornam pedagógicas ao construírem discursos, produzindo significados e sujeitos (Tonini, 2014) através de um dispositivo normativo no produtor de realidades. Ou seja, as imagens não são mais meros produtos do ser humano, mas configuram em si a própria realidade humana, impressa em papel ou visualizada na tela (Oliveira Jr., 2016). Logo, os elementos textuais presentes nos livros didáticos, nos comunicam para além de simples figuras, mas, sim, formadoras de realidades paisagísticas para os alunos.

Essa importância da imagem no mundo contemporâneo é reconhecida pelos currículos oficiais, como é o caso da BNCC para o Ensino Médio<sup>15</sup>, ao enfatizar que:

---

<sup>15</sup> Reiteramos aqui o nosso compromisso ao fazer um recorte da BNCC voltada para o Ensino Médio, sendo a escolha realizada justamente por um contato mais próximo da autora com o Ensino Médio devido aos estágios e projetos de bolsa da universidade, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos - com base em um número maior de variáveis -, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (Brasil, 2018).

As imagens escolhidas e dispostas para análise e abstração dos alunos nos livros didáticos representam também uma certa materialização da realidade perante os educandos. É através das imagens e outros elementos textuais presentes no livro didático que os alunos poderão discutir as realidades a serem problematizadas em sala de aula em conjunto com o professor. Logo, é de extrema importância que estas imagens incluam “realidades” com as quais os alunos lidam no cotidiano em sociedade.

A partir do entendimento de que a autora que vos escreve se trata de uma educadora travesti geógrafa em formação, é compreensível a busca que a mesma faça na tentativa de se tornar inteligível dentro da sala de aula. Ao ouvir questionamentos dos alunos sobre se ela se trata de “homem” ou “mulher”, ou, ainda, o que é uma “travesti”, quando apresentada na sala de aula. Assim, iniciei minhas buscas por materiais que pudessem assimilar para os alunos o que é uma travesti, onde estão as travestis, quais as culturas do universo travesti.

Nesse sentido, a própria Geografia surge como aliada na minha formação, uma vez que a Geografia, enquanto campo disciplinar, possui contribuições ao estudar a diversidade e a complexidade das relações sociais no mundo. Ainda, não bastaria apenas uma breve explicação para algo tão complexo como é a cultura travesti, que envolve gênero, sociedade e construções sociais e históricas que transpassam minha própria experiência.

Logo, busquei nos materiais oficiais utilizados em sala de aula, como é o caso do livro didático, referências acerca da cultura travesti. Essa primeira tentativa de aproximação aos livros didáticos não foi de grande utilidade na minha busca para encontrar materiais para me apoiar e me reafirmar enquanto travesti geógrafa e educadora no ambiente escolar, uma vez que esses materiais oficiais seguem as ordens cisheteronormativas e os currículos extraoficiais, como é o caso da BNCC e o PNLD, como apontado anteriormente.

A partir desse momento inicial, de uma primeira busca de referenciais travestis nos livros didáticos de Geografia, pude compreender as disputas e tensões políticas que existem em torno do conteúdo disposto nos livros didáticos, uma vez que estas páginas se configuram como um dos únicos materiais oficiais dispostos pelos alunos e é dali que o aluno compreende o que é inteligível e o que é permitido ensinar e aprender sobre gênero e



sexualidade nas escolas.

Os livros didáticos analisados neste primeiro momento fazem parte da coleção “Conexões: ciência humanas e sociais aplicadas”, contemplada pelo PNLD 2021. Mais especificamente os volumes 1 (Ciência, cultura e sociedade) e 4 (Ética e cidadania). As obras são voltadas para o Ensino Médio e, segundo o próprio PNLD, “propõe a interpretação de imagens como pinturas e fotografias”<sup>16</sup>.

Assim, é necessário um olhar atento para quais imagens são elencadas como importantes para integrar o livro didático contemplado pelo PNLD. Afinal, estas imagens estão de acordo com as Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, que devem:

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando os princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 570).

Ao folhear as obras, e nos atentarmos às imagens, podemos notar, através dos elementos textuais do livro didático de Geografia, quais são os sujeitos e situações geográficas inteligíveis para os alunos na sala de aula. Estes sujeitos, reproduzidos nas imagens, seguem a lógica do dispositivo cisheteronormativo. Não há a contemplação de sujeitos dissidentes, como as travestis, nos livros analisados.

No volume 1, nomeado “Ciência, cultura e sociedade”, ainda que no sumário sejam apresentadas unidades que contenham temas como “Socialização e identidade pessoal”; “Diversidade cultural”; “Brasil e sua diversidade”, não há nenhuma menção ou imagem que incluam travestis ou mesmo a população LGBTQ+ como um todo. Já o volume 2, “Ética e cidadania”, ainda que haja uma unidade inteira intitulada “Exclusão e inclusão”, com debates de gênero presentes, não há qualquer menção à dissidências de gênero, assim como no livro todo.

As imagens presentes nos livros da coleção aqui analisada possuem sua reprodução proibida por lei (art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998), portanto, não é possível trazê-las para uma observação mais crítica na presente pesquisa. Porém, ainda que as imagens da coleção “Conexões” sejam diversas entre si, como pinturas, desenhos, fotografias, artes gráficas, não há qualquer reprodução que possa reafirmar a existência de

---

<sup>16</sup> Para mais, consultar:

<<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/conexoes>>. Acesso em 24 de nov. 2025.

dissidências de gênero e sexualidade para os educandos que folheiam estes livros.

As imagens presentes nos livros didáticos constituem visualidades que orientam a forma como os estudantes aprendem a ver e interpretar o espaço geográfico. Elas funcionam como dispositivos pedagógicos de leitura do mundo, especialmente para aqueles que estão construindo suas primeiras percepções sobre diferentes territórios, sujeitos e identidades.

Quando essas imagens deixam de incluir dissidências de gênero, como mulheres trans e travestis, e ocultam os espaços que estas ocupam, produzem uma compreensão limitada da diversidade sexual e de gênero, que não apenas reduz as possibilidades de reconhecer a diversidade que compõe o espaço geográfico, mas que também alimenta o dispositivo cisheternormativo, ao reafirmar os corpos que seguem esse regime como unicidade possível. A ausência de travestis em livros didáticos cria um vácuo acerca da existência dessas, afinal, a ausência também comunica. Como afirma Tonini:

A narrativa única para essas identidades tende sempre a fechar o campo de significação, restringe a diversidade e acabam dando um roteiro para os estudantes de como geografá-las. Pensar nas possibilidades de des-fazer, des-montar, dis-juntar os discursos das imagens são umas das tantas urgências necessárias, para isto é preciso estar em contínuo combate com as armas trazidas pela cultura (Tonini, 2014, p. 189).

Ao folhearmos os livros didáticos e notarmos que não há atenção alguma voltada a uma das populações mais vulneráveis no Brasil nos dias de hoje, devemos nos preocupar. Os dados mais recentes, apresentados pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil), reconhece o assassinato de 117 mulheres trans/travestis no Brasil em 2024 (ANTRA, 2025). Vale, ainda, recordar a subnotificação presente, uma vez que os órgãos estatísticos brasileiros oficiais ainda não realizam dados censitários voltados à população LGBTQ+.

Contudo, para além dos dados da violência, é necessário reconhecer também a pluralidade da cultura travesti, que se conforma no Brasil há anos e já possui um extenso arcabouço de pesquisas e materialidades sobre. As travestis figuram papel importante na cultura brasileira, na conformação do espaço geográfico<sup>17</sup>, na difusão de identidades de gênero e outras sexualidades possíveis.

---

<sup>17</sup> Para mais acerca da cultura travesti, consultar: “O espaço travesti: territorialidades transgressoras e o cotidiano dos corpos dissidentes no espaço” de Giulia Parreiral. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1GQStR8CdNZQIxwwCmMNB5P5YVdHLfAKi/view?usp=sharing>>. Acesso em 24 de nov. 2025

Se buscamos incluir as crianças e adolescentes trans e travestis, de modo a evitar a exclusão escolar, é necessário o debate acerca de sexualidade e gênero nas escolas. Se desejamos findar os dados da violência que colocam o Brasil como o país que mais mata travestis no mundo (ANTRA, 2025), é mais que necessário o debate acerca de sexualidade e gênero nas escolas. Ainda, se almejamos uma sociedade justa e igualitária, em que a compreensão mútua seja uma possibilidade, e não uma condição definida por dispositivos normativos, é urgente o debate acerca de sexualidade e gênero nas escolas.

Neste sentido, ensinar Geografia exige reconhecer que o espaço é atravessado por desigualdades: por isso, incluir mulheres e travestis nos livros didáticos não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma necessidade ética para construir leituras críticas do mundo, questionando a ausência dessas vidas nas imagens e narrativas que moldam nossa compreensão cotidiana do espaço.

Segundo Saviani (2008) a escola tem o papel de socializar os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e, aqui, adentra o nosso papel, das professoras e professores de Geografia, enquanto sujeitos capazes de socializar outros conhecimentos, imagens e representações da realidade socioespacial através da educação. Como afirmado por Oliveira Jr. (2019):

Afirmamos aqui que nossos entendimentos geográficos – nossa educação geográfica, por assim dizer – se dão através das imagens, e não a partir delas. Ou seja, somente ao significá-las como representação ou ilustração de algo ausente é que podemos entender – e falar – sobre aquela “questão geográfica” ausente (mas presente como representação ou ilustração), como se ela estivesse ali, diante de nós, representada em fotografias, filmes ou mapas (Oliveira Jr., 2019, p. 34).

Nesse sentido, é um desafio aos professores de geografia problematizar essa questão em sala de aula. Se o espaço é produção social, logo, as suas representações, tais como as imagens, devem conter quem o produz. Ausentar corpos travestis da produção espacial é renegá-las à inexistência. É então que devemos territorializar, espacializar as travestis no cotidiano, para, então, “anormalizar” a exclusão social para com os corpos dissidentes.

Da nossa tendência às “geografias menores”, aquelas que não são representadas nos livros didáticos de Geografia, mas que emergem das fissuras, pretendemos geografiar o que hoje se compreende como “não geografável”. Propor uma geografia das minorias, que tende, justamente, a resistir aos dispositivos normativos. Assim, como proposto por Oliveira Jr.,

seguir rumo às geografias menores. E ao “geografar”, grafar as existências que estão para além do documentos extraoficiais, que não incluem os considerados “desviantes” ou “anormais”, possibilitar:

outros tipos de imagens podem fazer emergir outras geografias, outras grafias do espaço, efetivadas nessa aposta como geografias menores, justamente por desterritorializar a geografia maior em um de seus amparos de entendimento: as imagens como representações ou ilustrações (de algo ausente) (Oliveira Jr. 2019, p. 34).

Portanto, aqui apresentamos uma sequência didática, que segue rumo à educação inclusiva. A ideia surge como resposta, da travesti que aqui apresenta, que resiste às tendências de normativas que nos colocam ao longo de toda a vida. Por uma educação inclusiva, rumo às geografias menores!

#### **Capítulo IV. Proposta de sequência didática inclusiva: gênero, diversidade e travestis na sala de aula.**

Ao compreender a autonomia dos professores na elaboração de um currículo para a sala de aula, que, ainda sob as demandas das competências, habilidades específicas e itinerários formativos dispostos no documento da BNCC, possa contemplar sua formação e saberes articulados em sala de aula, nos encontramos com as “*cissuras*” nos currículos oficiais.

A palavra *cissura* aqui utilizada tem como propósito elencar as “fissuras” ou “brechas” criadas despropositadamente por pessoas, instituições, e demais agentes do poder que visam a reprodução da cisnormatividade em documentos oficiais. Ou seja, falhas da *cis*generidade na reprodução do dispositivo da cisheteronormatividade. Assim, há *cissuras* presentes na BNCC, que, ao criar normas para os livros didáticos, também cria entrelinhas para as mesmas.

A observação dos livros didáticos, para além da busca por referenciais travestis, se assentou na compreensão das competências e habilidades específicas da BNCC para o Ensino Médio enquanto mediadora dos conteúdos dos livros aprovados pelo PNLD. Nesse sentido, compreendemos que os livros didáticos de Geografia, por estarem de acordo com a Competência Específica 5, também estariam de acordo com uma educação geográfica inclusiva e diversa, que tratasse de temas cotidianos complexos, como é próprio das relações sociais vividas no espaço geográfico.

Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio: 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando os princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 570).

A Competência Específica 5 ainda é adensada pelas habilidades, que, neste caso, também converge com a proposta de buscar um material didático inclusivo, que reconheça dissidências de gênero e sexualidade nos livros didáticos. A habilidade da qual nos referimos é a EM13CHS502, que especifica a necessidade de:

Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às

liberdades individuais (Brasil, 2018, p. 577).

Assim, ainda que a BNCC delimite o currículo escolar e o que deve estar presente no livro didático, há fissuras que podem compreender outros currículos educativos pelos professores. Afinal, para uma proposta de sequência didática inclusiva voltada para o Ensino Médio, ainda “desejamos desnaturalizar e problematizar formas de desigualdade”, como explicitado pela Habilidade EM13CHS502.

Este é apenas um dos exemplos pelos quais podemos conformar novas geografias dentro da sala de aula. É aqui que as geografias menores emergem promovendo outras conexões e possibilidades para o ensino de Geografia, não necessariamente criando rompimentos com a Geografia em si, mas ampliando as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis (Oliveira Jr., 2014).

A presente sequência didática foi elaborada com base na metodologia dialética no ensino, de Celso Vasconcellos (1992), estruturada em três momentos fundamentais, como apresentado pelo autor: síncrese, análise e síntese. Além disso, buscamos seguir as habilidades apresentadas pela BNCC voltada para o Ensino Médio<sup>18</sup>.

#### 4.1 Competência e Habilidades da BNCC

Para a presente sequência didática, selecionamos a Competência Específica 5, da BNCC para o Ensino Médio, que visa, justamente:

[...] identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando os princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 570).

Além disso, elencamos também as seguintes habilidades para justificar a sequência didática:

- **EM13CHS101:** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas em diversas linguagens para compreender processos e eventos geográficos e culturais.

---

<sup>18</sup> A mesma sequência didática pode ser desenvolvida no Ensino Fundamental, se atrelada, por exemplo, à habilidade EF09GE03 (com tendência para despertar a curiosidade inicial e levantar percepções espontâneas sobre diversidade e representações nos materiais didáticos).

Essa habilidade nos possibilita trabalhar a análise crítica de imagens e demais elementos textuais presentes nos livros didáticos.

- **EM13CHS102:** Identificar, analisar e discutir circunstâncias históricas, geográficas, políticas e culturais de matrizes conceituais (por exemplo: etnocentrismo, racismo, modernidade).

- **EM13CHS104:** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial para identificar conhecimentos, valores e práticas que caracterizam identidades e diversidade cultural. (diretamente relacionado à observação de imagens e representações em livros didáticos).

Já essas habilidades, nos permitem trabalhar a ausência de dissidências trans e travestis nos materiais didáticos disponibilizados em sala de aula.

- **EM13CHS206:** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando princípios do raciocínio geográfico (local, regional, global). (útil para discutir onde e como corpos e culturas aparecem nas paisagens apresentadas nos livros).

Essa habilidade nos possibilita a discussão acerca da produção do espaço geográfico e dos sujeitos envolvidos neste processo.

A proposta pode ser aplicada em todos os anos do Ensino Médio, com duração aproximada de 4 a 6 aulas. O objetivo geral da presente sequência didática é promover uma leitura crítica dos materiais didáticos de Geografia a partir da perspectiva das “geografias menores”, utilizando a metodologia dialética de Celso Vasconcellos, que organiza o conhecimento em três grandes momentos: síncrese, análise e síntese, visando o pensamento crítico e a mobilização para o conhecimento. Para o autor:

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo (Vasconcellos, 1992, p. 2).

Os objetivos específicos estão voltados para desenvolver a capacidade de observar a realidade de forma global (síncrese); analisar criticamente as representações culturais e

identitárias nos livros didáticos (análise); produzir uma síntese crítica que valorize a diversidade cultural e as travestis enquanto corpos dissidentes (síntese).

## **4.2 Mapeamento das aulas**

### **Aula 1: Síncrese: Quem aparece nos livros?**

De acordo com a habilidade EM13CHS101 da BNCC para o Ensino Médio, que envolve a análise e comparação de fontes e narrativas, essa primeira etapa, de síncrese, visa estimular a curiosidade inicial e levantar percepções espontâneas dos alunos sobre a representação da diversidade cultural e de corpos nos livros. Aqui, cabe ao professor, junto aos alunos, realizar uma apresentação crítica das imagens presentes nos livros de Geografia, criando questionamentos acerca da presença/ausência de corpos dissidentes, conceito que deve ser trabalhado nesta mesma aula.

Após esse primeiro momento, realizar uma roda de conversa com os seguintes questionamentos: quem aparece nos livros? Qual o gênero dessas pessoas? Você sabe o que é gênero? A partir disso, os alunos são orientados a produzir um texto acerca das suas primeiras percepções e explicações do porquê tais pessoas aparecem nos livros didáticos.

### **Aula 2: Síncrese/Análise: Pensando o mundo pelos corpos dissidentes**

Para a presente aula, a ideia principal é ampliar o olhar inicial com base em exemplos e experiências de vivências das “geografias menores”, relacionando a experiência de pessoas trans por meio de vídeos e mobilizações de literaturas marginalizadas (proposta de interdisciplinaridade com língua portuguesa), como, por exemplo, o livro “O parque das irmãs magníficas”, da autora Camila Sosa Villada.

No livro indicado, a autora reproduz a realidade de travestis que vivem da prostituição e que se formam enquanto família ao se reunirem no parque descrito. O livro mistura relatos da própria autora com autoficção, com um repertório que tende a humanizar as travestis pelo cotidiano enfrentado por estas. Destacamos um trecho que a própria autora fala sobre como a vivência travesti se forma desde a infância, o que possibilita uma compreensão acerca das infâncias trans e travestis, e da necessidade de referenciais trans/travestis para estas crianças e adolescentes:

Antes de conhecer as travestis do Parque, minha história se reduz à experiência da infância e àquele travestismo por instinto a que me expus



ainda menina. Até cruzar com elas, não sei nada a respeito, não conheço outras travestis, não conheço ninguém como eu, sinto-me a única no mundo (Sosa, 2021, p. 73).

Para esta aula, há necessidade de um debate orientado sobre por que certos saberes são marginalizados nos livros e instrumentos curriculares, e, principalmente, onde estes saberes se conformam no espaço geográfico.

### **Aula 3: Análise: O que os livros mostram e o que silenciam?**

Neste momento-aula, buscamos desenvolver a capacidade de leitura crítica e sistematizar as representações e silenciamentos nos materiais didáticos, seguindo para compreender onde estão as “geografias menores” no livro didático. Aqui podemos mobilizar as habilidades da BNCC EM13CHS101 e EM13CHS102, que trabalham a síntese de fontes, identificação de silenciamentos e causas históricas/culturais.

A atividade proposta para essa aula deve ser desenvolvida em grupo, com a observação de figuras e imagens presentes nos livros de Geografia usados na escola, com auxílio de um quadro de análise crítica (presenças, ausências, formas de representação). Após esse primeiro momento, é preciso realizar um debate orientado com as seguintes perguntas: o que os livros ensinam sobre território, cultura e identidade? O que silenciam?

Ainda, como atividade extra-classe, é possível propor uma redação dissertativa sobre o que foi debatido em sala de aula e as principais impressões dos alunos acerca dos silenciamentos para com os corpos dissidentes, neste caso, as travestis, nos livros didáticos, e por que isto ocorre.

### **Aula 4: Síntese: Produção de material didático alternativo**

Para o primeiro momento de síntese, propomos então a criação de um material didático das “geografias menores”, de maneira a superar as limitações do material didático tradicional, e na criação de representações plurais e inclusivas. Aqui podemos trabalhar com as habilidades específicas EM13CHS104 e EM13CHS206, que visam a produção e contextualização de representações inclusivas.

O material a ser desenvolvido pelos alunos pode ser um mini-livro, zine, cartaz, podcast ou vídeo, a única condição é que deve conter a representação de mulheres trans e travestis silenciadas nos livros didáticos, como trabalhado anteriormente.

**Aula 5: Síntese: Compartilhar, refletir e reelaborar**

Nesta última aula elaborada para a sequência didática, o objetivo é socializar a síntese elaborada pelos alunos e promover uma reflexão coletiva sobre o processo vivido ao longo das aulas anteriores. Realizaremos, então, uma apresentação pública dos materiais criados pelos alunos, além de também criar um painel com propostas para inclusão de alunas e/ou professoras travestis nos planos de ensino ou nas práticas escolares.

Aqui temos as habilidades EM13CHS101/102 presentes, como apresentação e argumentação crítica e avaliação coletiva. As competências gerais 7, 9, 10 que elaboram sobre argumentação, empatia, responsabilidade e cidadania, também se encontram presentes.

**4.3 Critérios de avaliação sugeridos para a sequência didática**

A avaliação pode ser feita através da participação dos alunos (elencada como habilidade na BNCC (participação, argumentação e compromisso com a diversidade [competências gerais 7,9,10]) ao longo das aulas, com as atividades como debates e produções extra-classe, como textos e redações. A principal avaliação deve ser dada através dos materiais criados pelos alunos, a partir do entendimento da sua capacidade em problematizar e identificar matrizes conceituais e ausências de corpos dissidentes nos livros didáticos (EM13CHS102).

## Conclusão

A presente pesquisa evidencia que a ausência de dissidências travestis nos livros didáticos de Geografia não é um simples lapso editorial, mas um produto do dispositivo cisheteronormativo, que, por estruturar a sociedade, é reproduzido também no ambiente escolar. A articulação entre BNCC, PNLD e currículos oficiais, reproduzem não apenas a cisheteronormatividade, mas também uma política ativa de apagamento seguida de exclusões no ambiente escolar. Ao delimitar quais corpos e experiências devem compor as paisagens inteligíveis, o livro didático cria um olhar geográfico limitantes, que naturaliza presenças cisgêneros e heteronormativas, e oculta geografias dissidentes que compõem o cotidiano.

Nesse sentido, a exclusão escolar vivida por crianças e adolescentes trans/travestis não pode ser compreendida sem o entendimento do próprio dispositivo cisheteronormativo. Os dados do CEDEC (2021) revelam que a negação da existência trans se materializa em trajetórias educacionais interrompidas, marcadas por violências e pelo exclusão de estudantes “desviantes” da norma. Assim, a ausência nos materiais didáticos e currículos não só dificulta a permanência de pessoas trans na educação básica, como contribui para impedir sua presença futura no próprio magistério, retroalimentando o ciclo de exclusão.

Ao mesmo tempo, este trabalho buscou afirmar as possibilidades que também se criam a partir desses movimentos perversos do dispositivo cisheteronormativo, quando, por exemplo, professoras travestis ocupam a sala de aula, quando as geografias menores são mobilizadas para tensionar o olhar normativo, quando o cotidiano é reinscrito por práticas dissidentes, abrem-se *cissuras* capazes de reorganizar a própria experiência educativa. A Geografia, enquanto ciência do espaço vivido, oferece ferramentas fundamentais para esse movimento, principalmente se aliada à leitura crítica das paisagens, imagens e visualidades espaciais que educam os olhos.

Assim, a sequência didática inclusa neste trabalho é menos um ponto de chegada e mais um ponto de partida: uma tentativa de inserir na sala de aula e no repertório dos alunos aquilo que sempre existiu no espaço, mas foi apagado dos materiais didáticos oficiais. Ao apostar numa pedagogia da leitura crítica de imagens e na dialética como método, a sequência didática visa possibilitar que estudantes possam reconhecer travestis como parte do do espaço geográfico, como corpos que habitam o cotidiano espacial e ele produzem.

Por fim, aqui reafirmamos nosso compromisso com a educação ao deixar claro que

educar é também reconhecer o que pode ser incluído nos conteúdos geográficos para além daquilo postulado por normas, para, assim, possibilitar leituras críticas do aprender e reconhecer perspectivas sobre o mundo. Reconhecer travestis nos materiais didáticos, no espaço geográfico, nas imagens e nos currículos é reconhecer a humanidade do outro. É permitir que outras crianças e adolescentes, que, como eu, já foram negadas e silenciadas no ambiente escolar, possam ter seus nomes, suas expressões e seus sonhos garantidos, entendendo que o espaço escolar não é um lugar de expulsão, mas de possibilidades.

## Referências bibliográficas

**BENTO, Berenice.** *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. 3. ed. Salvador: Devires, 2017.

**BENTO, Berenice.** *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. DOI: 10.1590/S0104-026X2011000200016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/>. Acesso em: 19 de nov. 2025.

**BRASIL. Ministério da Educação.** *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica – Ensino Médio*. Versão ampliada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 23 de nov. 2025.

**BRITZMAN, Debora.** *Curiosidade, sexualidade e currículo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 83-111.

**CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea).** *Mapeamento das pessoas trans no município de São Paulo: relatório de pesquisa*. São Paulo: CEDEC, 2021. 192 p. ISBN 978-65-5684-038-3.

**CUNHA, Neon; YORK, Sara Wagner.** *Um vácuo “cis” na história e a emergência do corpo trans*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, nov. 2020. Disponível em: <<https://rosalux.org.br/livro/ponto-de-debate-21-um-vacuio-cis-na-historia-e-a-emergencia-do-corpo-trans/>>. Acesso em: 03 de out. 2025.

**FAVERO, Sofia; PASCHOAL, Amanda.** *Como a direita transformou crianças trans em arma eleitoral*. Le Monde Diplomatique – Brasil, 8 ago. 2025. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/como-a-direita-transformou-criancas-trans-em-arma-eleitoral/>>. Acesso em: 13 de nov. 2025.

**FREIRE, Paulo.** *Educação como prática da liberdade*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

**FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER, Nestor André.** *O PNLD e o mercado de livros didáticos no Brasil*. Ciência Geográfica, v. 26, n. 1, p. 391-404, 2022. DOI: 10.18817/26755122.26.01.2022.2894. Disponível em: <<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/2894>>. Acesso em: 27 out. 2025.

**FOUCAULT, Michel.** *Os anormais: curso no Collège de France (1974 - 1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

**GIROTTTO, Eduardo Donizeti.** *Dos PCN's a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal*. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2016. DOI: 10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 3 nov. 2025.

**GONÇALVES, Amanda Regina.** *Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar: do currículo oficial e do currículo praticado*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2006.

**JULIASZ, Paula C. Strina.** *Representações espaciais na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2025.

**LEFEBVRE, Henri.** *O cotidiano no mundo moderno*. Tradução de Alcides João de Barros. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991 [1968].

**MARACCI, João Gabriel; FAVERO, Sofia.** *Por que falamos em cisnormatividade?* Le Monde Diplomatie Brasil, 09 fev. 2022. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/por-que-falamos-em-cisnormatividade/>. Acesso em: 01 dez. 2025

**OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado.** *As geografias menores nas obras em vídeo de artistas contemporâneos*. In: COLÓQUIO IBÉRICO DE GEOGRAFIA, 14., 2014, Guimarães. 2014. v. 1. p. 526-532. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/lefq2jwmale006r/Livro\\_Atás\\_xiv\\_cig.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/lefq2jwmale006r/Livro_Atás_xiv_cig.pdf?dl=0). Acesso em: 25 de nov. 2025.

**OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado.** *Geografias menores: potências de expressão - entre imagens, pesquisa, educação*. Revista Brasileira De Educação Em Geografia, 9(17), 27–43, 2019. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v9i17.596>

**OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado.** *Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores*. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 17–28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643385>. Acesso em: 23 out. 2025.

**PRECIADO, Paul B.** *Quem defende a criança queer?*. Tradução: Fernanda Nogueira. Jangada: Crítica | Literatura | Artes, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 96–99, 2018. DOI: 10.35921/jangada.v0i1.17.

**SANTOS, Marcelo Gonzaga dos.** *Autoritarismo e educação no Brasil: As reformas*

*educacionais na Ditadura Civil-Militar (1964-74)*. Itinerarius Reflectionis, Jataí-GO., v. 8, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rir.v1i12.1320. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20381>. Acesso em: 18 nov. 2025.

**SANTOS, Milton.** *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

**SANTOS, Milton.** *Pensando o Espaço do Homem*. 5. ed., 4. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

**SAVIANI, Demerval.** *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

**SBRAMT (Sociedade Brasileira de Medicina Transgênero).** *Justiça Federal suspende Resolução CFM nº 2.427/2025: uma vitória em defesa da saúde e dignidade das pessoas trans*. Disponível em: <https://sbramt.com.br/justica-federal-suspende-resolucao-cfm-2427-2025/>. Consulta em 17 de nov. 2025.

**SILVA, Ileizi Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves.** *O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018)*. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-284, maio/ago. 2020. DOI:10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51545.

**SOUSA, Guilherme Castro.** *Como é avaliado o material didático das escolas públicas?*. Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=671513>. Acesso em 18 de nov. 2025.

**TONINI, Ivaine Maria.** *Notas sobre imagens para ensinar Geografia*. Revista Brasileira De Educação Em Geografia, 3(6), 177–191, 2014. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/16>. Acesso em 23 de nov. 2025.

**VASCONCELLOS, Celso dos S.** Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

**VASCONCELOS, Priscilla dos Santos.** *Há “ideologia de gênero” nos materiais didáticos de Sociologia? Uma análise do PNLD 2021 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/746977>. Acesso em: 23 nov. 2025.

**VICENTE, Luciane da Silva.** *A educação sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: da abertura ao silenciamento em torno da temática.* Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e45439, 2023. DOI: 10.1590/0102-469845439.

**SOSA, Camila Villada.** *O parque das irmãs magníficas.* Tradução de Joca Reiners Terron. São Paulo: Planeta, 2021.

**VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei.** Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8Hj73XPXZH3G3SgFLdzZxfN/>>.