

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

LEANDRO BORGES FERREIRA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE
ILICÍNEA-MG**

Alfenas/ MG
2019

LEANDRO BORGES FERREIRA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE
ILICÍNEA-MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas. Eixo Temático 04: Psicologia e Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano.

Alfenas/MG
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca da Unidade Educacional Santa Clara da Universidade Federal de
Alfenas

Ferreira, Leandro Borges.

Relações de gênero e sexualidade em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental : um estudo de caso em uma escola de Ilícinea-MG/ Leandro Borges Ferreira. -- Alfenas, MG, 2019.
113 f.

Orientador: André Luiz Sena Mariano.
Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2019.
Bibliografia.

1. Livros Didáticos. 2. Sexualidade. 3. Identidade de Gênero na Educação. I. Giusti-Paiva, Alexandre. II. Título.

CDD-305.3

Ficha Catalográfica elaborada por Raíssa Michalsky Martins
Bibliotecária-Documentalista CRB6/3155

LEANDRO BORGES FERREIRA

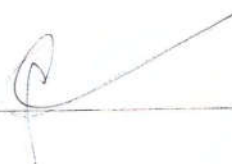
“RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ILICÍNEA-MG”

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 05/09/19

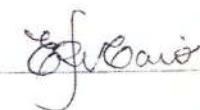
Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

Assinatura:



Prof.ª Dra. Eliane Rose Maio
Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM-PR

Assinatura:



Prof.ª Dra. Claudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

Assinatura:



DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano. Sem ele nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus. Sem ele, jamais teria imaginado e conseguido chegar até aqui.

À Nossa Senhora Aparecida, minha santa protetora, que ilumina todos meus passos e me protege com seu manto sagrado.

À Universidade Federal de Alfenas pela acolhida e por todo ambiente inspirador.

Aos/às professores/as do PPGE, por todos os ensinamentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, pela dedicação, paciência e generosidade por conduzir todo o processo de orientação de forma tranquila e respeitosa, sempre me alertando que as minhas potencialidades eram maiores que os meus medos, minhas inseguranças e limitações. Foi um rico aprendizado estar com o orientador, professor e amigo, André. Ele me possibilitou ter um olhar mais cuidadoso e crítico para as questões que envolvem a educação e mais especificamente para as relações de gênero e sexualidade. Muita gratidão por tudo!

Ao meu companheiro Odilon Neto, por todo apoio e incentivo, sendo a pessoa mais paciente nas minhas oscilações de humor. Sua tranquilidade e otimismo serviram de estímulo para continuar e compreender que desistir seria o caminho mais fácil.

À professora Cláudia Gomes, que esteve presente nos momentos mais importantes da minha trajetória do PPGE (entrevista/processo seletivo, disciplina obrigatória, qualificação e defesa). Seus apontamentos foram essenciais para a construção dessa pesquisa.

À professora Eliane Rose Maio, pela valiosa contribuição na banca de qualificação. Os apontamentos feitos colaboram decisivamente para análise dos resultados.

Aos/às amigos/as do PPGE, Adriana, Juliana, Rodrigo e Thiago, com vocês dividi minhas angústias e encontrei apoio para lidar com toda a pressão que é inerente à pós-graduação. Compartilhamos momentos de alegria, sempre com muitas risadas. Os momentos do cafezinho nos intervalos das aulas vão ficar para sempre na minha memória.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – BRASIL (CAPES) – Código de Financiamento 001”

"As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas".

Marielle Franco (2018)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida partindo da problemática de pesquisa “Como os livros didáticos voltados aos anos finais do ensino fundamental abordam o tema das relações de gênero e sexualidade?”. Este estudo trata-se de um estudo de caso que tem como objetivo analisar as representações referentes às relações de gênero contidas em livros didáticos, por meio de imagens e textos, voltados aos anos iniciais do ensino fundamental. Os livros selecionados foram usados por alunos/as e professores/as do nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Ilícinea-MG. As disciplinas escolhidas são Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História. A pesquisa está dividida em três seções: a primeira, gênero e sexualidade em que a pesquisa amparou-se nos conceitos de Guacira Louro, Raewyn Connell e Daniela Auad para a compreensão da construção social das relações gênero e sexualidade. Na segunda seção, que são as pesquisas correlatas, foram selecionados vários trabalhos de pós-graduação que analisam as representações de gênero e sexualidade nos livros didáticos. E a terceira e última seção, gênero e sexualidade no livro didático: o que eles revelam? é detalhado o procedimento de análise, o percurso metodológico e são apresentados os dados da pesquisa dialogando. Os resultados deste estudo confirmam que os livros didáticos reforçam os estereótipos em torno das relações de gênero, ou seja, fortalecem os atributos pessoais adequados a homens e mulheres, amparando-se, por exemplo, na força física. As análises em torno da sexualidade, quando existem, não são explícitas, ficando, portanto, subentendida a heterossexualidade como a única forma de viver essa dimensão da vida. Os livros didáticos silenciam, por meio de suas imagens e textos, questões referentes à diversidade sexual. Diante desses resultados, podemos compreender quais valores estão sendo produzidos e reproduzidos em torno das relações de gênero e sexualidade. Sendo assim, constata-se que os livros analisados não contribuem para pensar uma sociedade que respeita a diversidade de gênero e sexualidade. E para pensar outro tipo de sociedade, a escolha dos livros didáticos precisa se tornar um processo que permita um olhar mais transversal capaz de perpassar a dimensão única do olhar para o conteúdo. Ou seja, se queremos outro tipo de sociedade e reconhecer o papel central da educação nesse processo, é preciso que cuidemos das escolhas desses artefatos culturais que, por vezes, são a única ferramenta do professor em sala de aula.

Palavra chave: Livro Didático. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

This dissertation was developed based on the research problem "How do textbooks aimed at the final years of elementary school approach the theme of gender relations and sexuality?". This study is a case study that aims to analyze the representations regarding gender relations contained in textbooks, through images and texts, focused on the early years of elementary school. The selected books were used by students and teachers of the ninth grade of elementary school in a municipal school in the city of Illicínea-MG. The chosen subjects are Geography, Mathematics, Portuguese Language, Science and History. The research is divided into three sections: the first, gender and sexuality in which the research was based on the concepts of Guacira Louro, Raewyn Connell and Daniela Auad for understanding the social construction of gender and sexuality relations. In the second section, which is related research, several postgraduate works were selected that analyzed the representations of gender and sexuality in textbooks. And the third and last section, gender and sexuality in the textbook: what do they reveal? Is the analysis procedure, the methodological route detailed and the dialogical research data presented. The results of this study confirm that textbooks reinforce stereotypes around gender relations, that is, strengthen the personal attributes appropriate to men and women, relying, for example, on physical strength. Analyzes around sexuality, when they exist, are not explicit, thus implying heterosexuality as the only way to live this dimension of life. The textbooks silence, through their images and texts, questions concerning sexual diversity. Given these results, we can understand what values are being produced and reproduced around gender relations and sexuality. Thus, it is clear that the books analyzed do not contribute to thinking about a society that respects gender diversity and sexuality. And to think about another kind of society, the choice of textbooks must become a process that allows a more transversal look capable of pervading the unique dimension of looking at content. That is, if we want another kind of society and recognize the central role of education in this process, we need to take care of the choices of these cultural artifacts that are sometimes the only tool of the classroom teacher.

Keyword: Textbook. Gender. Sexuality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ABORDAGENS TEÓRICAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	16
2.1	Movimento Feminista e as Conquistas das Mulheres	16
2.2	Gênero e sexualidade no espaço escolar	24
2.3	Livros Didáticos e as representações de gênero e sexualidade	32
2.4	Livro didático: um artefato cultural	34
3	PESQUISAS CORRELATAS	37
3.1	Apresentação de Resultados de Análises Realizadas em Livros Didáticos de Diferentes Disciplinas	37
4	GÊNERO E SEXUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE ELES REVELAM?	51
4.1	Procedimentos de análises	51
4.2	Análises dos Livros Didáticos	58
4.2.1	Livro Didático de Geografia	59
4.2.1.1	Gênero – Estereótipos	59
4.2.1.2	Gênero – Identidade e Diferença.....	68
4.2.1.3	Sexualidade – Estereótipos	71
4.2.1.4	Sexualidade - Identidade e Diferença.....	72
4.2.2	Livro Didático de Língua Portuguesa	72
4.2.2.1	Gênero – Estereótipos.....	73
4.2.2.2	Gênero - Identidade e Diferença.....	76
4.2.2.3	Sexualidade – Estereótipos	79
4.2.2.4	Sexualidade - Identidade e Diferença.....	80
4.2.3	Livro Didático de Matemática	81
4.2.3.1	Gênero – Estereótipos.....	82
4.2.3.2	Gênero - Identidade e Diferença.....	85
4.2.3.3	Gênero – Estereótipos.....	86
4.2.3.4	Sexualidade - Identidade e Diferença.....	87
4.2.4	Livro Didático de História	88
4.2.4.1	Gênero – Estereótipos.....	88
4.2.4.2	Gênero - Identidade e Diferença.....	92

4.2.4.3	Sexualidade – Estereótipos	93
4.2.4.4	Sexualidade - Identidade e Diferença	94
4.2.5	Livro Didático de Ciências.....	95
4.2.5.1	Gênero – Estereótipos.....	95
4.2.5.2	Gênero - Identidade e Diferença.....	99
4.2.5.3	Sexualidade – Estereótipos e Identidade e Diferença	100
4.3	Aspectos Convergentes e Divergentes dos livros didáticos analisados	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre minha trajetória como aluno e professor me exigiu um grande esforço para lembrar momentos que, de certa maneira, gostaria que tivessem sido “apagados” da minha memória. Desde muito pequeno, sempre percebi que tinha algo de “diferente” comigo; eu me sentia diferente dos outros meninos, não me sentia à vontade perto do meu pai, meus primos, tios; a presença masculina me incomodava profundamente. Em contrapartida, adorava a presença da minha mãe, irmã, avós e primas, me sentia muito bem na companhia de todas elas ou qualquer presença feminina.

O universo feminino sempre me seduziu, meus olhos brilhavam ao ver as bonecas da minha irmã e os objetos cor-de-rosa, mas sabia que tudo isso era proibido. Brincar de boneca? Jamais! Tocar em qualquer objeto/coisa que era considerado feminino? Não podia. Meu pai sempre me mantinha afastado das meninas, só podia estar com elas quando outros meninos estavam presentes. Meu pai sempre foi um homem machista e autoritário, idealizava um filho que nunca existiu, colocava nas minhas costas o peso de dar continuidade ao seu trabalho, de gostar das mesmas coisas que ele. Mas sempre fui o seu oposto e minha mãe sempre percebeu essa situação e com o seu jeito discreto, estava sempre contornando as situações.

Em 1989, dei início à minha vida escolar no pré de 5 anos. No começo, achei tudo muito estranho, não era um ambiente agradável, tinha muito barulho, muita gente; enfim, tudo muito diferente da minha realidade, pois até os 4 anos eu morava na zona rural; mas, mesmo contrariado, sabia que era obrigado estar ali. Os dias se passaram e percebi que a escola era uma extensão da minha casa; menino/a brinca com menino/a e qualquer atitude suspeita seria repreendida pela professora.

Com as meninas não podia brincar, com os meninos eu não queria brincar, pois as brincadeiras consideradas de meninos não me atraíam, nelas havia um tom de violência e agressividade. A Educação Física era meu maior pesadelo, pois não podia brincar com as meninas, já que a professora não deixava; e os meninos só jogavam futebol, algo de que eu não gostava. Além do que, na educação física a sua exposição

é muito grande. Nesta disciplina ficam evidentes as suas potencialidades, fragilidades, suas características e sua personalidade; tudo isso vem à tona quando o corpo está em movimento. Sempre tinha uma desculpa para não fazer aula, era uma dor de cabeça, dor no braço, dor na perna e por aí vai até chegar dezembro.

Sempre fui um aluno muito quieto, tímido e disciplinado; eu não questionava a professora, não perguntava, pois tinha vergonha da minha voz e medo dos/as meninos e meninas rirem, fazerem piadas; não fazia movimentos bruscos, todos os meus passos eram milimetricamente pensados, pois poderia fazer algum movimento/gesto efeminado e imediatamente já viraria motivo de chacota.

E tudo isso foi se arrastando por todo o Ensino Fundamental e Médio, mas, com o passar do tempo, o preconceito ganha uma outra configuração, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A adolescência de um jovem homossexual chega a ser uma tortura, pois fica cada vez mais evidente que você diverge do padrão e da norma imposta socialmente. Eu era o único da minha turma que não jogava futebol, que não tinha uma menina para paquerar, que era estudioso e cumpria todas as tarefas propostas pelos/as professores/as. Algo que era incomum para um garoto da minha idade, menino tem que ser comportar de maneira mais agressiva, gostar de futebol, ser indisciplinado. Um jovem com o meu perfil não era bem visto e aceito entre os meninos - e entre as meninas também, mas com uma resistência menor.

Minha vida sempre foi da escola para casa e vice-e-versa, não participava de nenhum grupo de amigos, sempre tive muito medo de que alguém descobrisse o meu segredo, segredo esse que nem eu não sabia o que era.

Certo dia fui até uma quadra de esportes da minha cidade e vi as meninas jogando vôlei e fiquei fascinado com aquilo. Queria muito jogar, mas tinha vergonha dos garotos me verem jogando, medo do meu pai saber e ser repreendido porque garotos não jogam vôlei. Vôlei era considerado um esporte de meninas. Fiquei observando-as jogarem, eram garotas mais velhas, então, elas me convidaram para jogar, fiquei apreensivo, mas aceitei o convite. Fui bem recebido por todas, elas me tratavam muito

bem, não sabia jogar e todas, com muita paciência, foram me ensinando os primeiros fundamentos e as regras básicas do esporte.

Comecei a jogar com elas, era um prazer muito grande estar na quadra com as meninas, estava sempre muito atento a todas as jogadas para poder aprender tudo que elas tinham para ensinar. Com o tempo, fui me destacando, comecei a ensinar outras garotas mais jovens que estavam se iniciando no esporte.

O tempo foi passando e outros garotos também começaram a jogar até que, quantitativamente, o número de garotos e garotas não apresentava uma diferença significativa. As equipes que sempre foram femininas, agora eram mistas, cada vez mais os meninos procuravam para jogar conosco, eles me respeitavam muito dentro de quadra, pois era considerado “o melhor” no esporte; ali era o meu território e a cada dia que passava me sentia mais confiante, mais seguro e mais liberto, não sentia mais aquele medo/receio dos meninos, até mesmo porque dentro deste novo contexto, eu dominava; a lógica se inverteu, mas nunca tratei nenhum deles com falta de respeito. Eles, de certa maneira, me admiravam pela minha habilidade no esporte.

E por gostar desse esporte, em 2003 iniciei a graduação em Educação Física, estava muito entusiasmado com o curso, mas a instituição que escolhi era muito conservadora e as barreiras de gênero, mais uma vez, estavam no meu caminho. No primeiro e segundo períodos, alunos e alunas eram separados/as pelo motivo de que as alunas não podiam ter aulas de futebol de campo e de salão e os alunos não podiam fazer ginástica rítmica. Apenas no terceiro período era que as turmas se tornavam mistas. De toda a minha trajetória escolar como aluno, a universidade foi a mais fácil, pois é mais fácil escapar da vigilância institucional para as questões de gênero e sexualidade devido à autonomia do/a aluno/a, não há uma obrigatoriedade em participar de atividades às quais você não se sente bem ou não quer participar.

Em 2007, comecei a minha trajetória como docente na cidade de Ilícinea-MG e me senti na responsabilidade de fazer algo diferente e dar a minha parcela de contribuição para que práticas preconceituosas e discriminatórias fossem abolidas do espaço escolar. Historicamente, a Educação Física é uma disciplina marcada por desigualdades, os meninos estarem nos espaços centrais da quadra e as meninas

ficarem sempre nos cantos jogando queimada. Mostrar para meninos e meninas que os espaços destinados às aulas de educação física são de todos/as não foi tarefa fácil, além da ruptura de realizar atividades separadas para meninos e meninas. As atividades podem e devem ser feitas por meninos e meninas juntos/as no melhor espaço da quadra. Desconstruir tudo isso foi um trabalho de muita persistência, mas que deu resultado: meninos e meninas desfrutam do mesmo espaço e juntos/as sem distinção de atividade de meninos e atividade de meninas; mas, muitas vezes, ainda encontro resistência de alguns/mas alunos/as.

Outra questão que considero importante destacar é que, algumas vezes, quando tenho que chamar atenção de um/a aluno/a de maneira mais rígida, a primeira coisa que escuto é “Viado!”, “Sua bicha!”, isso me deixava profundamente triste e magoado, pois a minha condição era um dos maiores xingamentos da sociedade. Por isso, muitas vezes, pensei em desistir, pois voltava à minha memória tudo aquilo que tinha vivido como aluno na educação básica. Mas, sabia que tinha que ser forte e continuar a caminhada e que ela não seria fácil. Diante de tudo isso, comecei a observar a rotina da escola e as suas práticas e perceber como estas práticas são generificadas, além dos silêncios presentes em relação às questões de gênero e sexualidade.

Tudo isso me deixava com uma grande agonia, pois o medo de tocar em assuntos que envolvessem gênero e sexualidade é muito presente entre os/as professores/as devido a possíveis represálias de pais/mães e da própria instituição. Diante disso, imaginava não ser possível tocar nestas questões consideradas polêmicas para serem tratadas na escola, me fazendo sentir impotente e sem perspectiva de ver mudança daquele cenário.

No ano de 2012, ao participar do “I Fórum de Inclusão, Diversidade e Acessibilidade na Educação” promovido pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), o professor André, meu orientador, em sua fala tratou de questões relacionadas a gênero e sexualidade no espaço escolar. A sua fala me tocou profundamente e, naquele momento, percebi que eram possíveis, sim, o diálogo e o debate na escola para tratar de assuntos referentes a gênero e sexualidade. Saí do anfiteatro da universidade encorajado e motivado para estudar mais sobre a temática e disposto a ressignificar a minha prática e ajudar meus/minhas colegas de trabalho.

Em 2014, comecei a preparação para o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da (PPGE) da UNIFAL e nesta preparação escolhi o livro didático para ser meu objeto de pesquisa, pois este artefato cultural é uma ferramenta pedagógica que obrigatoriamente passa pela vida de todos/as os/as alunos/as. Em 2016, fui aprovado no PPGE/UNIFAL e com a orientação do professor André iniciei a pesquisa.

Todos esses fatos que aconteceram durante a minha trajetória como aluno e professor foram decisivos e me influenciaram na escolha da temática de pesquisa. E acredito que esta pesquisa tem muito a contribuir para a minha militância e minha prática profissional, pois terei mais subsídios teóricos para dialogar no espaço escolar; além do mais, esta pesquisa pode contribuir para que professores/as possam rever como está acontecendo a escolha do livro didático, ampliando o olhar na hora da análise, rompendo com a visão estreitamente conteudista, preponderante na hora da escolha dos livros didáticos, negligenciando outros elementos de sociabilidade ancorados numa visão reducionista de conteúdo escolar.

Portanto, a problemática desta pesquisa é sobre como os livros didáticos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental abordam o temas relações de gênero e sexualidade? E para conseguir responder a essa pergunta, a presente pesquisa configura-se como um estudo de caso e objetivou analisar as representações das relações de gênero e sexualidade a partir de imagens e textos dos livros didáticos voltados anos finais do Ensino Fundamental, usados por alunos/as e professores/as da rede municipal da cidade de Ilícinea-MG.

A dissertação está dividida em três seções: a primeira seção traz o referencial teórico, que está organizado em quatro partes: na primeira parte, discuto alguns elementos do movimento feminista; na segunda, problematizo os termos gênero e sexualidade na escola; na terceira, trago o livro didático como artefato cultural; e; por último, a categoria da interseccionalidade. Na segunda seção, apresento os estudos realizados anteriormente e que focalizaram a problemática dos livros didáticos e, na terceira e última seção, empreendo a análise, discussão de resultados, tentando apontar os aspectos convergentes e divergentes.

O primeiro capítulo aborda o conceito de gênero e sexualidade segundo Louro (2001; 2013; 2014) e Connell (2015; 2016). As autoras trazem importantes contribuições para a compreensão da construção social das relações gênero e sexualidade. Ainda no primeiro capítulo, me baseio em Auad (2018) quando ela destaca a importância do movimento feminista e a conquista das mulheres, pois é no interior desse movimento que nascem os estudos de gênero, visando compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. Sendo assim, a escola como uma instituição social, tem papel fundamental na educação dos corpos, modelando-os para a prática social. Auad (2013) nos ajuda a refletir sobre os modelos de escolas e as práticas escolares e como esses modelos e práticas contribuem para polaridade dos gêneros e construção de estereótipos.

Para finalizar a seção, o texto apresenta algumas considerações em relação aos livros didáticos como artefato cultural, pois o livro didático é um instrumento considerado o centro das estratégias de ensino, uma vez que, em muitas escolas, ele é a única ferramenta pedagógica para o trabalho em sala de aula. Além de levar em consideração o conceito de interseccionalidade, ou seja, serão incluídas outras categorias de análise, como raça e classe social.

Na segunda seção, selecionei algumas pesquisas correlatas à minha proposta de pesquisa, apresentando alguns resultados por meio das análises de imagens e textos dos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Essas pesquisas trazem contribuições para a compreensão do que já foi produzido e sinalizam o que ainda pode ser pesquisado.

Na terceira e última seção, análise e discussão de resultados, adoto o procedimento de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Foram realizadas as análises dos livros didáticos de Geografia, Língua Portuguesa, História, Matemática e Ciências e realizado o diálogo com o referencial teórico e com as pesquisas correlatas.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Nesta seção serão abordados os conceitos de gênero e sexualidade, segundo as autoras, Louro (2001; 2013; 2014) e Connell (2015; 2016). Para isso o primeiro passo é passar pela história do movimento feminista que deu origem aos estudos de gênero. Logo após, esta seção apresenta como as relações de gênero e sexualidade estão presentes no espaço escolar, enfatizando como essas relações estão representadas no livro didático. Desse modo, as seções respeitaram a seguinte organização;

2.1 - Movimento Feminista e as Conquistas das Mulheres.

2.2 - Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar.

2.3 - Livros Didáticos e as Representações de Gênero e Sexualidade.

2.4- Livro Didático um artefato Cultural.

2.1 Movimento Feminista e as Conquistas das Mulheres

No interior do movimento feminista, nascem os estudos de gênero que tem como objetivo “compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (LOURO, 2013, p. 14). O movimento de resistência criado pelas feministas buscava dar voz e visibilidade às mulheres que foram silenciadas por toda a história. Esse movimento tem como objetivo a busca por condições entre os gêneros e a tentativa de contribuir para a ruptura com a forma patriarcal em que a sociedade está organizada. Essa organização implica reconhecer que no momento do nascimento é determinado se vamos ser meninos ou meninas com um viés estritamente biológico.

Auad (2003) faz um panorama das conquistas das mulheres e do feminismo na história, desconstruindo a imagem de que o feminismo nada mais é que mulheres que odeiam homens e queimam sutiãs. O movimento é constituído por mulheres críticas e

questionadoras que buscam condições dignas de viver, protestando contra as raízes das desigualdades políticas, trabalhistas e civis, objetivando a emancipação de homens e mulheres para uma vida verdadeira e consciente. A autora destaca elementos no decorrer da história para a compreensão das questões que motivaram as mulheres para se rebelarem e denunciarem situações de opressão e subordinação.

No panorama destacado por Auad (2003), destaca momentos na história que sinalizam a sujeição das mulheres em relação aos homens, como no período Neolítico 700 a.C, por meio do controle da sexualidade feminina e o surgimento do casamento, e nos séculos V e VI, em que as mulheres foram rigorosamente excluídas da vida pública e presas em suas casas. Da mesma forma, o Iluminismo, no século XVIII, ligado aos ideais liberais e fundado na razão científica, não consegue avançar em relação aos direitos das mulheres; os filósofos iluministas entendiam as mulheres como inferiores, não dotadas de razão e raciocínio lógico.

Com o passar do tempo, os pontos de resistências começam a ganhar evidência. Auad (2003) aponta nomes, como as intelectuais italianas, percussoras do feminismo, Moderata Fonte (1.600), Lucrecia Marinelli (1.601), Arcângela Tarabotti (1.620), Elena Belotti (1973), a francesa Christine Pisan (1.364) e a inglesa Mary Wollstonecraft (1792) que, em suas respectivas obras, denunciaram a submissão e inferioridade das mulheres da época.

No Brasil, a origem do movimento de mulheres tem início com a luta pelo voto feminino em 1910 com Deolinda Daltro, fundadora do Partido Republicano Feminino do Rio de Janeiro. De lá para cá, personagens começam a escrever a história do feminismo no Brasil. Bertha Lutz, militante pela emancipação da mulher e pelo direito do voto feminino; Mariana Crioula, líder quilombola; Ana Pimentel e Antônia Ribeiro desbravadoras na expedição “Bandeiras”; Lara Lavelberg, opositora à Ditadura Militar; a intelectual Heleieth Saffioti, escritora e professora universitária; a militante feminista Maria Amélia de Almeida Teles. Essas foram algumas das mulheres que contribuíram para escrever uma história diferente no Brasil, no que tange os direitos e a liberdade das mulheres (AUAD, 2003).

A maioria das pessoas de hoje nasceu em uma sociedade na qual todos podem votar. O que as pessoas raramente percebem é que nem sempre foi assim, e se a situação se tornou mais democrática foi por pressão de uma série de movimentos populares. O movimento feminista incluiu-se de modo forte e marcante na democratização, ainda não acabada, da sociedade brasileira. E, nesse processo, essas mulheres e outras foram e são importantes (AUAD, 2003, p. 68).

Mesmo com a contribuição de inúmeras mulheres para o combate das desigualdades entre homens e mulheres, foi somente no ano de 1975 que os debates e as reivindicações começaram a ganhar força e solidez. Auad (2003) ressalta que entre as pautas das feministas, o direito à creche para os/as filhos/as, a descriminalização do aborto, licença maternidade, direitos trabalhistas, a saúde das mulheres e o combate à violência contra elas, são elementos importantes para a equidade de direitos e a transformação da sociedade.

Em conformidade com Auad (2003) e para entender os mecanismos que provocam as desigualdades de direitos entre homens e mulheres, Louro (2001) coloca a importância de utilizar a categoria gênero. Segundo a autora, esta perspectiva deixa de fazer uma história, uma psicologia e uma literatura restrita às mulheres e começa a analisar a construção social e cultural do feminino e masculino, atentando-se para as formas pelas quais os sujeitos se constituem e são constituídos, por meio de relações sociais de poder.

Dentro de todo esse contexto, é inegável a complexidade para a compreensão do conceito de gênero: biológico ou social, fluído ou fixo. Esses elementos polarizados e controversos geram polêmica e muita discussão. Nesse cenário, Connell (2016), coloca gênero como sendo um papel, uma identidade, uma formação discursiva, uma classificação de corpos e tantas outras, ou seja, como homens e mulheres, meninos e meninas usam essas identidades e classificações em suas práticas sociais nas mais variadas instituições. De que forma esses corpos se comportam às exigências sociais, afinal, nossos corpos têm as marcas do feminino e do masculino, como a maneira de sentar, andar, falar, vestir. Essas marcas são produzidas pela cultura, o ser homem e mulher é dado *a priori*, criando uma polarização do masculino e feminino.

[...] Gênero diz respeito ao jeito com que as sociedades humanas lidam com os corpos humanos e sua continuidade e com as conseqüências desse “lidar” para nossas vidas e nosso destino coletivo. Gênero como outras estruturas sociais, é multidimensional. Não diz respeito apenas à identidade, nem apenas ao trabalho, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo. Padrões de gênero podem ser radicalmente diferentes entre contextos culturais distintos, e há certamente muita variedade entre as maneiras de pensá-los, mas ainda é possível pensar (e agir) entre culturas em relação ao gênero (CONNELL, 2015, p. 48).

Para Auad (2018), as relações de gênero são um conjunto de representações construídas em cada sociedade, ao longo da história para atribuir significados, símbolos e diferenças para homens e mulheres, meninos e meninas; as características biológicas são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. As organizações sociais das relações de gênero são uma máquina de produzir desigualdades, o olhar naturalista sobre homens e mulheres, meninos e meninas representam travas para a superação dessa situação.

Louro (2014) aponta que a história oficial é escrita no masculino e na qual a presença das mulheres foi silenciada; haja vista que, culturalmente, elas sempre estiveram em condições de subordinação e inferioridade, por meio de uma segregação social e política. Diante da invisibilidade das mulheres, a autora defende que, a condição de vida e de trabalho são elementos essenciais e o pontapé inicial para o entendimento em relação à inferioridade e às condições desiguais às quais as mulheres são submetidas.

Exemplo disso é o ambiente doméstico, visto por muitos/as como o “único” espaço onde as mulheres devem permanecer e trabalhar, para exercer atividades de cuidado com a casa, os/as filhos/as e o marido. E quando estão fora da esfera do privado nos setores da economia, como o comércio, as indústrias e tecnologia ocupam posições secundárias, pois os homens ainda chefiam esses setores.

Segundo Louro (2014), as atividades desenvolvidas pelas mulheres ainda são rigidamente controladas pelos homens e são representadas de forma subordinada, por exemplo, atividades de apoio, assessoria, colaboração ou auxílio; na maioria das vezes, as mulheres estão como coadjuvantes, o protagonismo, geralmente, se concentra na mão dos homens. Portanto, o conceito e os estudos de gênero são de fundamental importância para a compreensão de como o masculino e o feminino vão sendo

construídos e vividos ao longo dos tempos, considerando suas variações e transformações.

Essa relação desigual entre os gêneros se dá por meio da construção social e cultural, assim é possível desconstruir conceitos que já estão naturalizados, em que, por exemplo, o biológico, mesmo não sendo superado, não é mais determinante para as práticas sociais de homens e mulheres. A complexidade das relações de gênero a que todos/as são submetidos/as envolve uma gama de poder, incentivo e censura, assim, homens e mulheres começam a reconhecer o seu papel para atuar na sociedade.

Outro elemento que fomenta a discussão e tem caráter legitimador na construção social das relações de gêneros são os meios de comunicação em massa. Esses têm uma função para reforçar os estereótipos entre o masculino e feminino, por meio de um discurso verticalizado com a objetificação da mulher e a valorização do homem, além da construção/reprodução de comportamentos típicos para cada um/a:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2014, p.48).

Desta maneira, Louro (2014) contribui para a compreensão da importância da construção social de que homens e meninos têm força, agressividade, coragem e virilidade e que as mulheres e meninas são naturalmente frágeis, cuidadosas e pacientes. Mas esta realidade está passando por transformações, pois cada vez mais os homens estão ocupando os espaços domésticos com legitimidade, ao passo em que elas estão ocupando os espaços que eram majoritariamente dominados por eles. Todas essas mudanças significam os avanços alcançados para a igualdade dos gêneros.

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” feminina ou masculina correspondente às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente (AUAD, 2018, p.19).

Desse modo, compreender gênero como um marcador social da nossa vida, assim como raça, nacionalidade, classe, religião e outras. Marcadores esses que se combinam de uma forma complexa e estão imbricados na vida social do sujeito por meio das relações de poder. A posição secundária que a mulher ocupa na sociedade não perpassa apenas pelo gênero, mas por todos esses marcadores sociais.

Louro (2001) salienta que historicamente as mulheres têm sofrido mais com o poder, pois este se concentra nas mãos dos homens, que são os agentes de dominação e responsáveis pelas tomadas de decisões. Eles são considerados os protagonistas em relação aos avanços da sociedade, fruto da herança do patriarcado.

Para Scott (1995), as teóricas do patriarcado Mary O' Brien, Sulamith Firestone, Catherine MacKinnon, contribuem para explicar a subordinação das mulheres em relação aos homens e à dominação masculina. Para essas autoras, a dominação masculina se dá devido à compreensão de que os corpos femininos são, única e exclusivamente, agentes de reprodução e objetificação sexual, retira delas toda a sua posição de sujeito capaz de pensar e sentir.

As formas sociais e culturais em que vivem homens e mulheres são alvo de análise dentro do meio acadêmico, pois há o interesse de compreender como elas contribuem para uma sociedade desigual e opressora. A definição dos papéis de atuação na sociedade se dá por uma polaridade rígida de gênero construída historicamente; para Louro (2014), essa situação deve ser problematizada, ou seja, devemos discutir tanto a oposição dos pólos quanto o interior de cada um. Segundo a autora, analisar quais as relações de poder que eles estabelecem, como elas são construídas e, ainda, qual a maneira de integrar esses pólos, fazendo com que a pluralidade existente seja motivo de enriquecimento cultural e não de construção de hierarquias.

São as práticas sociais e culturais que constroem as desigualdades entre os gêneros. São essas desigualdades que devem ser alvo de análise, de acordo com Louro (2001), as justificativas para as desigualdades não devem ser buscadas nas

diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Para isso, os estudos de gênero concentraram seu foco especialmente na subordinação e opressão das mulheres. Contudo, viu-se a necessidade de olhar também para os homens e quais os papéis que ambos cumprem socialmente. Para Connell (2015, p. 90) “questões de gênero dizem respeito para homens e mulheres”. Para compreender esse processo, Louro (2013) destaca que no interior das relações familiares, escolares e/ou de trabalho que os sujeitos estabelecem, em que são construídas as posições hierárquicas as quais definem os limites entre homens e mulheres, meninos e meninas. Nisto, configura-se o discurso verticalizado, ou seja, mulheres e meninas são alvo de sujeição, colocando-as em situação de inferioridade.

Connell (2015) afirma que homens também são alvo de sujeição de outros homens ou de um grupo deles e isso se deve à multiplicidade de masculinidades que também são compreendidas como um construto social. Hegemônicas, subordinadas ou cúmplices, todas elas configuram as variadas formas de masculinidades. Quando estão à margem das masculinidades hegemônicas, as outras são alvo de subordinação e preconceito, pois são distintas daquela que tem como matriz o homem cristão, casado, heterossexual, classe social média e de cor branca. Os homens gays são um exemplo das masculinidades subordinadas, pois diferem do modelo valorizado socialmente, independentemente se estes assumem uma postura heteronormativa. As masculinidades acontecem por meio de um processo dinâmico, mudando de acordo com as situações econômicas, tecnológicas, culturais.

A masculinidade hegemônica construída socialmente vem para negar, subordinar e oprimir a feminilidade e as masculinidades concorrentes ou opositoras, por meio de uma relação de poder e dominação. Para Connell (2013), a masculinidade hegemônica incorpora a forma mais “honrada” de ser homem, exige que todos os homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.

Diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação,

marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. (CONNELL, 1995, p. 189).

Desta maneira, o estudo sobre as masculinidades é um elemento para compreensão das relações de gênero, pois nos coloca a refletir sobre as posições hierárquicas entre os homens e, sobretudo, entre homens e mulheres.

Outra questão que emerge com muitos significados é a sexualidade. Assim como gênero, é tema polêmico dentro e fora do espaço escolar e com ela são carregados inúmeros mitos, medos e tabus. Para Louro (2001) esses elementos são construídos historicamente com a norma rígida em que a sexualidade está posta, na qual se oferece apenas uma possibilidade de ser experimentada e vivida: a heterossexualidade. Essa e as outras orientações sexuais se dão através de uma construção social que envolve inúmeros elementos, como a cultura e a religião.

Louro (2001) ressalta as inúmeras possibilidades de viver a sexualidade, assim como as práticas sexuais para satisfazer os desejos e os prazeres corporais, que podem ser realizados em diversos arranjos, com parceiros/as do sexo oposto, do mesmo sexo, ou ambos/as, ou sem parceiros/as.

A sexualidade se firma com os arranjos amorosos que envolvem a linguagem, os rituais e códigos. É vivida e construída socialmente a partir de experiências e aprendizagens. As formas de viver nossos prazeres e desejos não estão dadas pela natureza, há uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão constituir a sexualidade (LOURO, 2001).

Historicamente os desejos e comportamentos que tangem a sexualidade foram fiscalizados. Para Louro (2001, p. 38) “a sexualidade foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes. Para ela, e por ela, foram inventadas as mais diversas formas de controle e governo”.

O domínio e o controle advêm de vários pontos e instituições sociais que têm como objetivo determinar nossas práticas sociais, isso se deve por meio de um “processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais

e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo”. (LOURO, 2008, p. 18).

Neste cenário, torna-se um desafio o trabalho com a sexualidade e a diversidade sexual dentro da escola para compreensão destas instituições na (re)produção de desigualdades das relações de gênero e sexualidade. A reflexão em torno dessa temática contribui para construir práticas inclusivas, estimulando crianças e jovens a pensar sobre os diferentes sujeitos e suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, práticas democráticas abalam estruturas hegemônicas que segundo Cesár (2010, p. 73) “sexualidade, educação sexual e diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar”.

Portanto, a compreensão de como são construídas as relações de gênero e sexualidade se faz necessária para perceber as implicações e desdobramentos que resultam nas desigualdades entre homens e mulheres, meninos e meninas. Desta maneira, percebemos a força da cultura a que somos submetidos/as e como podemos transformá-la e ressignificá-la, para uma sociedade mais justa, solidária e livre.

2.2 Gênero e sexualidade no espaço escolar

As discussões que envolvem as relações de gênero e sexualidade são marcadas por tensões entre produção/reprodução de preconceitos e estereótipos e pela luta para o respeito à diversidade de gênero e sexualidade. As autoras Louro (2001; 2013; 2014) Auad (2003; 2018) e Connell (1995; 2015; 2016), por meio de suas perspectivas teóricas, contribuem para essa discussão e compreensão em torno da construção social das relações de gênero e sexualidade. Elas abordam elementos responsáveis pela criação de estereótipos e preconceitos e a maneira como esses se configuram e se alteram de acordo com o contexto social e histórico, como por

exemplo, a subordinação das mulheres, a supremacia dos homens e a discriminação das pessoas.

Segundo Louro (2014), é necessário considerar gênero e sexualidade como suas categorias de análise, em que uma das formas são as relações de opressão que se assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista. Connell (2015) contribui em problematizar a entrada acrítica de teorias do Norte global para compreender e conceituar os problemas do Sul, e como desconstruir a hegemonia euro-americana das ciências sociais para pensar os problemas do sul a partir de teóricos do sul. Ainda para Connell (2015), se faz pertinente entender gênero de várias dimensões e não de forma engessada. Para a autora, gênero é a estrutura das relações sociais das quais indivíduos e grupos atuam e que se centra na arena reprodutiva. Diante disso, entender o corpo, a biologia e as estruturas sociais para compreensão de como as sociedades humanas lidam com os corpos. A autora define gênero como “a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (CONNELL, 2015, p. 48).

Desta maneira, a escola como uma instituição social, tem papel fundamental na educação dos corpos, modelando-os para a prática social. Auad (2018) nos ajuda a pensar sobre os modelos de escolas e como esses modelos contribuem para a polaridade dos gêneros e construção de estereótipos. Para a autora, as escolas separadas, em que meninos estudam isoladamente das meninas, corresponderiam para a supervalorização das relações de gênero tradicionais e caricatas, em que são legitimadas práticas que reforcem coisas de homem e coisas de mulher, ou seja, sensibilidade e emoção atribuídas às meninas, força e coragem atributos dos meninos.

Diante dessa perspectiva, surge a escola mista, que, segundo Auad (2018), é um avanço em que meninos e meninas possam conviver juntos/as e compartilhar aprendizagens, mas esse modelo ainda é considerado frágil para a superação das desigualdades e produção/reprodução de estereótipos, pois mesmo estando juntos/as no espaço escolar, meninos e meninas ainda permanecem separados/as e são educados/as de maneiras diferentes.

As práticas da escola mista demonstradas no trabalho de Auad (2018) detalham de maneira pontual as polaridades e assimetrias das relações de gênero e como estão configuradas nas atividades cotidianas de uma escola pública localizada na cidade de São Paulo, em que foi campo de pesquisa da autora, sendo rebatizada por ela como “Escola do Caminho”. A autora faz apontamentos em relação à convivência de meninos e meninas e a mediação da professora com os/as alunos/as. Faz uma crítica em relação à escola mista, pois, para ela, “misturar meninos e meninas, sem propor atividades que promovam a ruptura com as tradicionais e hierarquizadas relações de gênero em nada contribui para o término das desigualdades” (AUAD, 2018, p. 76).

Auad (2018), enquanto pesquisadora e professora, não tem a pretensão de dar receita de um modelo ideal de escola, mas não se omite e posiciona-se para ajudar a pensar em soluções. Diante disso, propõe um modelo de convivência entre meninos e meninas para a ressignificação de comportamentos e práticas escolares, por meio de um projeto co-educativo; Auad (2018) afirma que este é o caminho para uma educação igualitária e democrática, desconstruindo a polarização do masculino e feminino.

Ao utilizar o termo *coeducação*, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2018, p. 79).

Desta maneira, escolas coeducativas seriam aquelas que visam à interação entre meninos e meninas, em que o discurso horizontalizado fosse presente nas diferentes práticas escolares, ou seja, “movimentos igualmente aceitos e motivados em relação aos meninos e meninas, moças e rapazes” (AUAD, 2018, p. 81).

Assim, torna-se necessário compreender o porquê que todos/as aqueles e aquelas que divergem do padrão social que tem como principais características ser branco, masculino, cristão, heterossexual, classe média, eurocêntrico, são marginalizados/as e excluídos/as. Por consequência, falar de gênero e sexualidade implica analisar e refletir sobre as questões que envolvem a formatação da organização social, com as suas inúmeras desigualdades e posições hierárquicas. Para isso, os

estudos de gênero vêm para contribuir e elucidar sobre todo esse processo de sujeição que envolve homens e mulheres, meninos e meninas.

O “termo “gênero” além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. [...] Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para as diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

Dentro de toda a complexidade que é dialogar sobre as relações de gênero e sexualidade, quando se trata do contexto escolar, essa temática merece uma atenção especial visto que, a escola carrega inúmeros tabus e preconceitos. Afinal, nega que haja diferença de tratamento entre os gêneros, portanto ignora, considerando irrelevante a necessidade de discutir o assunto, o que contribui para legitimar os papéis masculinos e femininos, produzindo e reproduzindo as desigualdades entre os gêneros.

É possível sinalizar vários elementos que contribuem para a desigualdade de gênero na escola. Como nos livros didáticos em que a escrita, historicamente, se apresenta no gênero masculino. Também a tradicional organização de filas (meninos e meninas) e as atividades de garotos e garotas nas aulas de educação física. Percebemos, ainda, o corpo do magistério composto majoritariamente por mulheres. Todos esses são elementos que colocam a escola como um espaço generificado e, assim, a coloca como objeto de estudo e análise.

Auad (2018) em suas análises das práticas diárias em uma escola pública na cidade de São Paulo que atende alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental sinaliza onde e como aparecem as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero nas situações e atividades escolares. A escola rebatizada pela autora como “Escola do Caminho” traz como exemplo a predominante separação de meninos e meninas no interior das salas de aula, a disposição de carteiras e, quando é transposta para fora da sala de aula, meninas brincam com as meninas do mesmo grupo e os meninos realizam

a maioria das atividades com os meninos que possuíam proximidade na sala de aula. A saída e entrada na classe eram feitas com filas separadas de meninos e meninas.

De acordo com as observações de Auad (2018), as atividades do pátio eram agrupadas em quatro categorias: atividades exclusivas de meninas; atividades exclusivas de meninos; atividades mistas (com meninas e meninos) sem predominante reforço de desigualdade entre o masculino e o feminino; atividades mistas (com meninas e meninos) com claro reforço de desigualdade entre o masculino e o feminino. Para a autora,

os jogos e brincadeiras dos quais participavam a maioria dos meninos e meninas, no pátio, podem traduzir como as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninos e meninas, homens e mulheres (AUAD, 2018, p. 50).

Há, ainda, nas escolas um silêncio presente nas salas de aula, em que as questões de gênero e sexualidade não são debatidas e a norma hegemônica prevalece. Esse mesmo silêncio impera em toda escola que nega a multiplicidade de relações de gênero e sexualidade e as suas implicações no contexto escolar e social. Dessa forma, este contexto se torna objeto de pesquisa para os estudos de gênero e sexualidade, no que se refere à análise da norma vigente, da maneira como ela produz as desigualdades e coloca gays, lésbicas e outros/as em situação de subordinação (LOURO, 2014).

As questões que envolvem a sexualidade despertam a curiosidade de crianças e jovens, seja na escola ou fora dela; no espaço escolar, são ampliados os relacionamentos despertando desejos culminando nos primeiros arranjos amorosos. A escola, por excelência, reprime algumas questões que envolvem a sexualidade, por entender que isto é algo que tem que ser tratado fora dela. Os mitos e tabus existentes na sociedade estão arraigados na nossa cultura, dificultando o diálogo entre alunos/as e professores/as.

Desta forma, a sexualidade torna-se algo proibido, “pecaminoso” e que deve ser calado. A sexualidade se limita a ser estudada através de um viés de reprodução e constituição de família, dentro de um formato estanque, puramente ligado à dimensão

biológica. Outras questões como as relacionadas ao prazer, desejo, orientação sexual, aborto, prostituição, não são discutidas.

A homossexualidade é silenciada dentro do espaço escolar, o medo de tratar essa temática impera. Alunos/as e professores/as sentem-se aprisionados/as para discutir e problematizar sobre a questão, dissimulando como se não fizesse parte da sociedade e da vida humana. Para Louro (2001), a homossexualidade é tida como desviante e marginalizada, é virtualmente negada e vigiada, não se contempla a possibilidade de uniões afetivas e constituição de famílias entre pessoas do mesmo sexo. O discurso da representação hegemônica de família composta por pai e mãe e da heterossexualidade é presente na escola de maneira muito forte.

Em contrapartida ao que é representado e apresentado no contexto escolar, o número de lares com novas configurações de família vem crescendo de maneira significativa. Desse modo, encontram-se as mulheres ocupando o posto de “chefe” de família, homens cuidando dos/as filhos/as, crianças com dois pais e duas mães, com pai ou mãe divorciado/a. Todos esses arranjos familiares estão aumentando cada vez mais e colocam em pauta a necessidade do diálogo em relação à sexualidade e às questões de gênero na escola. Louro (2001) infere que a sexualidade que entra na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadores e educadoras, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Portanto, se faz necessário compreender que a sexualidade não é somente uma questão individual ou particular, mas “social e política; o segundo, ao fato de que a sexualidade é “apreendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos e por todos os sujeitos (LOURO, 2001, p. 61).

No que se refere às relações de gênero e sexualidade, a escola é marcada por ser um espaço em que circulam inúmeros preconceitos e desigualdades. Nela não são consideradas como legítimas a diversidade de gênero e sexualidade, afinal reproduzem os comportamentos hegemônicos e a discriminação que estão fora dela. O diálogo em relação às questões de gênero é algo que tem que acontecer permanentemente, em todas as disciplinas, com todos/as os/as alunos/as e professores/as. Não é necessário um momento específico para estas discussões, isso tem que acontecer com a mesma

legitimidade que acontece em outras discussões, desta maneira, abre caminhos para a diminuição da homofobia e a violência contra a mulher. A escola tem papel fundamental na construção de novas relações entre a comunidade educativa ações que possam desconstruir o discurso verticalizado entre os gêneros.

As questões pertinentes às relações de gênero devem estar presentes nas discussões em sala de aula. Segundo Auad (2018) alunos/as e professores/as têm que dialogar de forma horizontal, de tal modo que todos/as possam dar as suas contribuições por meio de um ambiente acolhedor. A importância da mulher e o seu papel na história e na sociedade contemporânea servem de subsídio para compreensão dos papéis sociais de homens e mulheres. Desta maneira, ajuda-se a quebrar os preconceitos e estereótipos da mulher como ser frágil, dócil, delicada e organizada, e do homem como ser agressivo, forte, viril, dominante e inteligente. Além do rompimento de outros elementos generificados tais como os brinquedos, vestuário e a linguagem que percorrem toda a trajetória do/a aluno/a.

A polarização dos gêneros já é algo que se inicia na primeira etapa da educação básica. Para Auad (2018), logo na educação infantil, caracterizam-se objetos e ambientes com a cor rosa para as meninas, cor azul para os meninos, a maneira de vestir, brinquedos como carrinho para eles, boneca para elas; os personagens de super- heróis fazem parte do universo masculino, já as fadas e as princesas são do universo feminino, as filas de meninos e meninas. Todos esses elementos estão presentes na nossa cultura e as escolas reproduzem e legitimam essas ações, contribuindo para as desigualdades que se proliferam por todo ensino fundamental e médio.

Alunos/as e professores/as não criam espaços de resistência e de diálogo para não reproduzir as práticas desiguais entre os gêneros, pelo contrário, isso é naturalizado, mesmo estando juntos/as, o distanciamento entre meninos e meninas permanece, é algo que está enraizado na cultura escolar. Diante disso, a realidade escolar nos faz refletir que a escola mista é considerada vulnerável para a superação das assimetrias de gênero. Auad (2018) afirma que o modelo de escola mista não

garante que meninos e meninas sejam solidários e compartilhem de ideias em prol de uma igualdade de gênero.

A escola mista ainda é muito frágil e insuficiente para garantir o fim da oposição dos gêneros, mas não desqualificando a sua importância e seus avanços para uma escola mais igualitária, em que meninos e meninas sejam mais solidários/as uns/umas com os/as outros/as. A autora defende a política coeducativa, desta maneira, é possível debater para questionar os conceitos femininos e masculinos e, conseqüentemente, poder reconstruí-los por meio de um projeto que envolva vários agentes coeducativos.

Essa mudança de postura pode servir para o diagnóstico da atual realidade e, conseqüentemente, contribuir para a elaboração de estratégias para o cumprimento de metas com o objetivo de construirmos práticas igualitárias, rompendo com a polarização dos gêneros.

Nessa perspectiva, a coeducação deve ser entendida como algo que nasce aos poucos, gerada pelas decisões das professoras em seus planejamentos, em suas salas de aula. O fato de a coeducação existir como ideal pode, *per si*, transformar as práticas. A busca pela coeducação asseguraria a existência de práticas igualitárias e menos centradas nas relações de gênero tradicionais que colocam o masculino de um lado e o feminino de outro. [...] A coeducação figura não apenas como política pública, mas também como oportunidade de encontro, debate e celebração entre os muitos e diferentes sujeitos que atuam e constroem o conhecimento, a educação e os movimentos sociais (AUAD, 2018, p. 86-87).

Uma educação em que todos/as possam usufruir de uma educação não discriminatória e democrática, ou seja, uma educação pautada no diálogo, que respeite as diferenças e valorize a diversidade humana na construção de uma nova sociedade.

Diante disso, Gonçalves, Pinto e Borges (2013) sinalizam que os estudos sobre as marcas de diferença ou diversidade (cultural, racial, sexual, social) vêm crescendo na produção acadêmica brasileira a partir, sobretudo, dos anos 1980.

Podemos notar a presença de estudos que tratam do sexismo (Pires, 2002; Nogueira, 2001) e do racismo na escola (Carvalho, 1999 e 2005), na mídia (Acevedo & Nohara, 2008) e também no livro didático (Oliveira, 2008; Rosemberg, 1980, 1985; Barrisi e Bruschini, 1985; Rosemberg et al, 2003) voltados principalmente para a discussão da imagem da mulher e os papéis sexuais (GONÇALVES, PINTO, BORGES, 2013, p. 39).

Portanto, a necessidade de mais estudos referentes a gênero e sexualidade nas mais diversas áreas torna-se necessário para avançarmos nas discussões de uma sociedade que seja capaz de combater o preconceito e as desigualdades.

2.3 Livros Didáticos e as representações de gênero e sexualidade

As imagens e textos dos livros didáticos são a interpretação do mundo e esses vêm carregados de conceitos, valores e pré-conceitos. Organizados socialmente esses elementos contribuem para a legitimação de uma visão unilateral ou para provocar a crítica dos/as seus/as leitores/as. A problematização das imagens e textos nos livros didáticos torna-se necessária para compreensão das suas representações sociais, analisando o que está oculto e as suas intencionalidades. Dessa maneira, é possível fazer uso do livro didático de maneira que os/as alunos/as possam ampliar seus conceitos e alargar seu pensamento diante dos fatos sociais.

Para Oliveira (2011), não se pode, em nenhum momento, subestimar a força que capacita o livro didático em disseminar valores, reafirmar posições, designar papéis e assim ser agente multiplicador cultural capacitado a ser objeto de ratificação de tudo que já está imposto socialmente. Cada vez mais em evidência, o livro didático é um instrumento considerado o centro das estratégias de ensino, uma vez que, em muitas escolas, ele é a única ferramenta pedagógica para o trabalho em sala de aula.

Silva (2011) aponta que os livros didáticos são ferramentas de ensino que assumem papel importante na construção do conhecimento, pois acompanham as crianças e os/as adolescentes desde o início de sua vida escolar, sendo um instrumento fundamental no processo ensino-aprendizagem e, muitas vezes, é a única ferramenta a qual professores/as e alunos/as têm acesso. O livro didático é um instrumento portador de valores, ou seja, é um artefato formador de subjetividades.

Um elemento para entender as implicações do uso do livro didático no processo ensino-aprendizagem é a sobrecarga de trabalho à qual os/as professores/as são submetidos/as. A carga horária de trabalho exaustiva, com uma extenuante quantidade

de planejamentos, avaliações e atividades a serem elaboradas, executadas e corrigidas. Dentro deste cenário, os livros didáticos se enquadram, de certo modo, como um “descanso” para o/a professor/a. Assim o contato dos/as alunos/as com os livros didáticos se torna cada vez mais frequente e intenso, um fato que merece atenção, pois esses materiais acompanham os/as alunos/as e professores/as por quase toda a educação básica e similarmente presentes no Ensino Fundamental e Médio.

Diante dessa situação, fica evidente a complexidade desse instrumento na educação e, além disso, se estende como exímio objeto de pesquisa. Por conseguinte, admite-se a necessidade de analisar o livro didático, como ele dialoga com a realidade social e quais os valores sociais estão colocados, além disso, é preciso analisar como essa ferramenta é eficaz para que o/a professor/a possa promover práticas mais significativas e transformadoras.

Para a Auad (2018), as relações de gênero são dinâmicas, mas muitas vezes podem ser descritas de maneira caricata, boa expressão desse processo são os livros didáticos. Segundo a autora:

estes representam verdadeiros modelos para meninos e meninas garantem, no interior do sistema educativo, lugar de destaque para as desigualdades. Nesses livros, numérica e qualitativamente, mulheres, meninas e pessoas não brancas ainda estão sub-representadas. Tais materiais didáticos acabam sendo mais um modo de reforçar imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e feminino (AUAD, 2018. p. 41).

Ainda, Auad (2018) chama atenção para que o comportamento dos meninos e das meninas pode ser contrário às descrições estereotipadas socialmente, no entanto, isto não vem representado nas imagens e textos dos livros didáticos. O que prevalece são as formas hegemônicas dos papéis sociais de homens e mulheres, meninos e meninas. E estas representações têm inúmeras implicações, conseqüentemente passa a ser um entrave para as práticas igualitárias.

Todavia, as representações sociais não intercorrem apenas pelos livros didáticos e práticas escolares, mas por todo aparato social que o sujeito está imerso. Louro (2013) ressalta que os meios de comunicação, a religião e a legislação vigente participam ativamente deste processo de construção das identidades sexuais e de gênero.

Para Louro (2001), a sociedade e a escola procuram, intencionalmente, por meio de múltiplas estratégias, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura a um único modelo de identidade sexual: a heterossexual. A escola também não fomenta a discussão, ou seja, esquivava-se das curiosidades e inquietações dos/as alunos/as visto que acredita que esse debate tem que acontecer fora da escola e/ou que as crianças e jovens não têm maturidade suficiente para dialogar, percebendo seus corpos como se fossem seres ‘assexuados/as’.

Na próxima seção, serão apresentados alguns resultados de pesquisas de mestrado e doutorado que analisaram imagens e textos dos livros didáticos das disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História.

2.4 Livro didático: um artefato cultural

O livro didático é um artefato cultural que faz parte da vida escolar da maioria dos/as estudantes. É quase impossível imaginar a escola sem ele, uma ferramenta imprescindível para a escola pública; em muitas realidades, é o único material didático que alunos/as e professores/as têm acesso devido à precarização da educação pública brasileira.

Os livros didáticos são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2019) tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, .

De todos os materiais didáticos usados por alunos/as e professores/as, o livro didático é o recurso central e mais utilizado nas salas de aulas, e é parte integrante para o trabalho do/a professor/a. Uma ferramenta que apresenta textos, ilustrações,

gráficos, imagens permitindo a interação entre aluno/a, professor/a e os diferentes tipos de conhecimento.

A partir dessa interação, pesquisadores/as buscam interpretar as diferentes influências que a presença do livro didático tem exercido sobre as percepções dos professores/as e alunos/as. Souza e Garcia (2013) consideram que os livros didáticos têm se constituído em objeto de estudo de pesquisadores/as, pois se configuram como complexo artefato cultural que está sempre presente nas escolas públicas e que possibilitam diferentes demandas de pesquisa devido ao livro deixar marcas para as pessoas que passam pela escola. O/a professor/a apresenta muitas dessas marcas, não somente no campo pedagógico, mas também como um elemento de sua história enquanto profissional e indivíduo que influencia e é influenciado pelas transformações sociais.

Desta maneira, é possível compreender como o livro didático pode ser um instrumento difusor de estereótipos e preconceito devido ao seu poder de disseminar valores sociais dominantes. Segundo Faria (1996), o livro legitima determinados preconceitos em que índio é visto como 'selvagem', a mulher é reconhecida como apenas mãe ou doméstica, o caboclo brasileiro é visto como 'caipira' no sentido pejorativo. Desta maneira, o livro configura-se como um instrumento frágil para ruptura de estereótipos e conseqüentemente não permite ao/a aluno/a uma reflexão para um posicionamento crítico. Cabe salientar que, mesmo que a autora tenha afirmado isso no século passado, houve avanços, mas sem que isso signifique a ruptura com essa forma de veicular existente no livro didático.

Faria (1996) aponta que é necessário mudar a percepção do/a professor/a em relação ao livro e levá-lo/aa refletir como faz uso desse artefato cultural em sala de aula. O uso de uma linguagem acessível é um dos mecanismos para levar o/a aluno/a à uma reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. A autora conclui que o livro didático é de leitura obrigatória para alunos/as, professores/as e os/as interessados/as na dimensão social e política do ensino, nesse sentido, é insubstituível.

Menegol e Copini (2012) afirmam o desafio e a complexidade da tarefa de educar utilizando artefatos culturais. Segundo as autoras, deve-se levar em

consideração a realidade do local, a cultura do/a aluno/a e do seu grupo social, por meio dos artefatos culturais que adquirimos tais conhecimentos.

Para Menegol e Copini (2012), a escola, por meio do uso dos artefatos culturais, deveria ter como objetivo possibilitar a utilização de suas aquisições para o desenvolvimento coletivo, visando uma multiculturalidade que ultrapassa as barreiras e muros da escola, a fim de formar sujeitos históricos, críticos e reflexivos.

Se faz necessário trazer os artefatos culturais para a sala de aula, o aluno que temos hoje chega diferente na escola e precisa que o professor esclareça dúvidas e instigue-o para o novo, sem certo ou errado, mas diferente, valorizando o meio em que vive e seu cotidiano (MENEGOL, COPINI, 2012, p. 11).

Diante disso, o livro didático figura-se na vida escolar de alunos/as e professores como um recurso didático central no processo de ensino e aprendizagem. Demanda sobre ele um olhar atento, crítico, reflexivo para que novas pesquisas surjam e possam responder os questionamentos, as dúvidas e as críticas sobre aquele que, mesmo sendo alvo de polêmicas, configura-se como um recurso didático fundamental para educação pública brasileira.

3 PESQUISAS CORRELATAS

Apresentam-se por meio de uma análise descritiva os resultados das pesquisas correlatas. Foram selecionadas doze trabalhos, entre dissertações e teses de diferentes Programas de Pós-Graduação que analisaram as representações de gênero e sexualidade nos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

3.1 Apresentação de Resultados de Análises Realizadas em Livros Didáticos de Diferentes Disciplinas.

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os resultados de estudos realizados por meio das análises de imagens e textos dos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os estudos apresentados foram retirados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, defendidos entre os anos de 2002 e 2016, que têm como objeto de pesquisa o livro didático. O motivo da escolha por essas pesquisas se dá a congruência com a minha pesquisa, desta maneira, é possível apontar os pontos convergentes e divergentes, ou seja, identificar permanências e avanços em torno das representações das relações de gênero e sexualidade nos livros didáticos.

Na busca foram utilizadas as palavras chaves com a seguinte combinação: gênero e sexualidade, livro didático; livro didático e relações de gênero. Selecionei algumas pesquisas correlatas com a minha proposta de pesquisa e apresentarei alguns resultados para dialogar com os resultados obtidos no meu estudo de caso.

Todos os trabalhos apresentados neste capítulo são de autoras, o que pode sinalizar que o tema pode despertar um maior interesse por parte das pesquisadoras do que dos pesquisadores, e este fato pode se dar, pois historicamente e culturalmente as mulheres foram e são silenciadas, oprimidas e subordinadas em relação aos homens. Desta maneira, este pode ser um fator que explica o interesse das mulheres em relação à pesquisa em gênero.

Analisei onze trabalhos entre pesquisas de Mestrado e Doutorado, a escolha por esse número de trabalhos se deve às características das pesquisas, em que apenas um livro didático é analisado, nenhuma das pesquisas analisam mais de um livro didático, o objetivo era ter no mínimo dois trabalhos para cada livro didático. A busca não se restringiu apenas aos programas de pós-graduação em Educação, foram analisados trabalhos de Mestrado e Doutorado de programas de Psicologia Social, Geografia, Ensino de História, Tecnologia, Ciências Sociais e Linguística e Ensino. O total dos doze trabalhos defendidos, ressalta-se que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP é a instituição com mais trabalhos defendidos.

Geograficamente quatro trabalhos estão localizados na região sul e sudeste do país respectivamente, um trabalho na região norte e três na região nordeste (Tabela 1). A região Sul é a que mais defendeu trabalhos em programas de pós-graduação em Educação, três no total. Região sul e nordeste, um trabalho em Educação defendido respectivamente em cada região.

Tabela 1–Pesquisas Correlatas

AUTORAS	DISSERTAÇÃO/TESE	ANO	IES	PROGRAMA	LIVRO DIDÁTICO
BERNARDELLI, Marília Alcântara.	Entre Permanências e subversões: A composição visual feminina nos livros didáticos de história	2016	UEL	Educação	História
RIBEIRO, Maria Silvia.	Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais	2013	PUC-SP	Psicologia Social	Ciências
ALVES, Luiza de Lemos.	Discursos sobre Gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos (1970-1999)	2016	UFRJ	Educação	Ciências

PELLUCIO, Gabrielle.	"Há homens que têm patroa. Há homens que têm mulher. E há mulheres que escolhem o que querem ser": perspectiva de gênero na geografia.	2010	UNIR	Geografia	Geografia
SILVA, Márcia Barbosa.	Representação de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005-2011).	2013	UFS	Educação	História
CELESTINO, Gabriela. Santteti.	Gênero em Livros didáticos de História pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)	2016	UFSC	Educação	História
DIAS, Zaida Barros.	Ensino de Ciências Naturais, Livros Didáticos e Imagens: Investigam representações de gênero.	2014	PUC-SP	Ciências Sociais	Ciências
TONINI, Ivaine. Maria.	Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia	2002	UFRGS	Educação	Geografia
BASTOS, Maria Cristina Camarotii da Silva.	Relações de gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino.	2015	UFPB	Linguística e Ensino	Língua Portuguesa
OLIVEIRA, Wilderlane Costa de.	Identidades de Gênero e Currículo: o discurso veiculado nos livros didáticos.	2014	UFPB	Linguística e Ensino	Língua Portuguesa

MOURA, Neide Cardoso.	Relações de gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Permanências e Mudanças.	2007	PUC-SP	Psicologia Social	Língua Portuguesa
CASAGRANDE, Lindamir Salete.	Quem mora no Livro Didático? Representações de Gênero nos Livros de Matemática na virada do Milênio	2005	CEFET-PR	Tecnologia	Matemática

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2019.

A apresentação dos resultados das pesquisas correlatas inicia com as análises das representações de gênero nos livros didáticos de ciências. Os trabalhos selecionados desta disciplina foram o de mestrado de Ribeiro (2013) e Alves (2016) e o doutorado de Dias (2014).

Na análise de Ribeiro (2013), a autora aponta a predominância do tema reprodução, funções do corpo humano, quando se trata da sexualidade¹ na maioria dos livros didáticos; enquanto que a discussão de gênero está fora de quase todos os livros. Outra questão que está presente é o uso da linguagem no masculino, resultando na invisibilidade das mulheres, o que não dialoga com a prática, pois o território da educação é majoritariamente composto por elas.

Ribeiro (2013) identificou que os livros didáticos usados por professores/as e alunos/as seguem uma linha mais 'tradicional' do que aqueles livros com conteúdos mais abrangentes que abordam questões como gravidez na adolescência, as Doenças

¹Segundo o glossário da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criada por meio de uma construção coletiva na gestão 2016-2020, define as diferentes sexualidades; Bissexual: pessoa que sente atração sexual por mais de um gênero. Homossexual: pessoa que sente atração física e afetiva por pessoa do mesmo sexo ou gênero. Panssexual: diz-se daquela/e que sente atração sexual por pessoas, independente de sua identidade/orientação sexual. Assexual: pessoa que não têm atração e interesse na atividade sexual.

Sexualmente Transmissíveis (DST) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

Alves (2016) buscou compreender como vêm se configurando, historicamente, os discursos sobre sexualidades e gêneros nos currículos de Ciências, a partir de sua inscrição em corpos humanos. Alves (2016), analisou livros didáticos nas décadas de 1970, 1980 e 1990, ela percebe as tensões entre discursos tradicionais, que estabelecem papéis distintos para os gêneros feminino e masculino, e discursos feministas, que defendem a subversão de tais papéis.

Nos onze livros didáticos de ciências analisados por Alves (2016) encontra enunciados trazendo passividade e perda como características femininas e atividade e produtividade como características masculinas, mas, em contrapartida, enunciados repletos de rupturas em relação a tal padrão.

Encontrei uma pequena ruptura na década de 1980, com a menção à degeneração de espermatozoides e a diminuição da disparidade entre o destaque conferido à produtividade dos sistemas reprodutores masculinos e femininos nas coleções A e C. Ainda, a valorização do feminino – tanto no que diz respeito à menstruação quanto à célula reprodutiva – mostrou-se particularmente aumentada na década de 1990. Ainda que não represente um movimento contínuo e homogêneo, percebi nos materiais analisados o aumento, no decorrer das décadas, da presença de enunciados subversivos dos padrões de passividade/atividade e desperdício/produtividade para os corpos femininos e masculinos (ALVES, 2016 p. 168).

Alves (2016) encontrou a multiplicação dos enunciados sobre sexualidade a partir de meados dos anos 1980, com um discurso médico em que aborda as DST, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos, e na década de 1990 essas representações ganham mais força, passando a trazer seções especialmente dedicadas à abordagem desses conteúdos.

Já na categoria dos modelos de masculino e feminino, Alves (2016) infere que o ser humano masculino é representado como modelo para toda a espécie. Os corpos femininos são pouco representados, e quando o são, vem com características anatômicas e fisiológicas relacionadas a sistemas ligados a papéis tradicionais de gênero, como sistemas nervoso, endócrino e imunológico ou aos sentidos.

Os padrões de masculinidade e feminilidade representados nos livros analisados por Alves (2016) mostram a associação de homens com força e vigor físico, além de um

diversificado número de profissões para eles e de mulheres associadas à delicadeza, emoções exacerbadas, medos irracionais e profissões bastante específicas e estereotipadas, por exemplo, datilógrafas, bailarinas e cozinheiras. O binarismo de gêneros consiste, então, em uma regularidade discursiva que perpassa todo o período estudado pela autora.

Já a sexualidade humana vem representada para as dimensões de desejo, prazer e afeto, além da biológica que vincula sexo à reprodução. Alves (2016) destaca que as dimensões de desejo e prazer encontram-se mais fortemente relacionadas à sexualidade masculina, enquanto as dimensões reprodutivas e afetivas relacionam-se mais à feminina, ainda que haja mesclas com enunciados que problematizam a repressão à sexualidade feminina, ligados a discursos feministas.

Em relação à sexualidade, Alves (2016) destaca que a heteronormatividade se faz presente em todos os materiais analisados. Na década de 1990 ela divide espaço com a emergência de enunciações sobre orientações homossexuais e bissexuais. Mesmo com ideais de combate ao preconceito, permanece a universalização das relações heterossexuais, colocando as relações homossexuais relegadas ao lugar de outro/a, periféricas às narrativas sobre o sexo.

As demais possibilidades de vivenciar gêneros e sexualidades, como assexualidades, transexualidades e interssexualidades, permanecem em total silenciamento, invisíveis para todos os efeitos, desconsiderando a existência de pessoas que não comungam da heterossexualidade.

A binaridade e cisnormatividade são regularidades discursivas tão fortes no conhecimento da disciplina escolar Ciências que as disputas que vêm ocorrendo ao seu redor, tanto no campo científico quanto na sociedade mais ampla, ainda não foram capazes de abalar sua estabilidade (ALVES, 2016, p. 172).

Neste cenário o livro didático se coloca como um instrumento central para a veiculação e transmissão do discurso dominante, em que a binaridade e cisnormatividade se fazem presentes e estáveis.

Nos livros de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que foram analisados no trabalho de doutorado de Dias (2014), a autora constata uma maior visibilidade ao gênero masculino e a determinação de lugares tradicionalmente

definidos para homens e mulheres. As figuras masculinas foram retratadas de maneira estereotipada, colocando o homem como agressivo, forte e racional e a mulher como passiva, meiga, frágil e delicada, evocando uma superioridade aos homens e uma inferioridade às mulheres.

Dias (2014) destaca como homens e mulheres vêm representados/as nos esportes: para eles, um maior número de imagens e uma maior variedade de modalidades esportivas, em contrapartida, as mulheres são tidas como algo que deve ser protegido.

Para as representações de sexualidade, Dias (2014, p.170) observa que “os corpos femininos estão ligados à reprodução, homens e mulheres são vistos como objetos naturais, produtos sexuais biológicos e não como construções sociais”.

Em relação ao trabalho, Dias (2014) evidencia a relação do homem e da mulher que vem representado/a de maneira desigual, o que contribui para a naturalização de tarefas caracteristicamente marcadas como femininas e masculinas. Portanto, “as atividades profissionais, direcionamentos explicitamente sexistas parecem estar presentes. Esse discurso encontra-se imbuído de relações de poder, dominação e submissão” (DIAS, 2014, p.170).

Ribeiro (2013) Alves (2016) e Dias (2014), dialogam ao afirmarem que os discursos tradicionais se fazem presentes nos livros didáticos de Ciências, as figuras masculinas e femininas estão colocadas de maneira estereotipadas, as tarefas são bem marcadas como masculinas e femininas. Ainda prevalece o papel do homem com força e vigor e a mulher frágil e delicada, além da figura masculina ser vista como referência e padrão.

Na pesquisa de Bernardelli (2016), que analisou as imagens femininas em livros de História dos anos iniciais, em que foram divididos quatro grupos temáticos (trabalho e maternidade, movimentos sociais, professora e família e mulher negra), a autora destaca que o maior número de imagens localiza-se no grupo trabalho e maternidade, em que a mulher é representada em trabalhos domésticos, em trabalho de escravas e nas fábricas. É recorrente em todas as coleções a imagem da mulher como professora. A imagem da mulher negra foi representada, mas em uma coleção apenas dentre as

seis coleções analisadas. De maneira bastante sutil, foi possível a autora verificar a imagem feminina por meio de conquistas e lutas, outro elemento enfatizado pela autora é a imagem da mulher representada pela mulher branca, magra e de classe média.

A posição social da mulher analisada, em sua maioria, é exaltada como uma professora que leciona nas séries iniciais. Percebemos isso nas gravuras, pois os (as) estudantes que as acompanham sempre são crianças. O estilo e a cor da roupa é outro ponto de destaque no que tange à conservação das características femininas. Verificamos que as imagens de crianças meninas, quanto às vestimentas, são preenchidas em cores de tons roxas, rosa ou vermelho. Outra permanência é no de saia ou vestido para meninas e mulheres (BERNARDELLI, 2016, p. 114).

Diante das análises de Bernardelli (2016), é possível perceber que a mulher ainda é representada de maneira convencional: continua no imaginário das pessoas a representação historicamente construída da mulher ligada ao cuidado à família, além de permanecer a relação estreita da figura feminina com a fragilidade, doçura e leveza.

No trabalho de Silva (2013), em que a autora se preocupa em analisar a sexualidade, fazendo um recorte para a homossexualidade, a pesquisa teve como objetivo informar a representação de homossexuais nos livros didáticos de História do 9º ano do Ensino Fundamental em várias edições do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) entre os anos de 2005 e 2011. O PNLD tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, literárias e materiais de apoio que contribui para a prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica. A autora conclui que, de acordo com as narrativas dos textos principais, há um crescimento tímido em termos de visibilidade da experiência dos/as homossexuais; ela observa, também, que há uma melhor aceitação das diferenças sexuais e de gênero, pois os/as autores/as dos livros didáticos colocam um discurso relacionado à tolerância e ao respeito.

As estratégias utilizadas pela maioria dos livros didáticos de História analisados nessa pesquisa não se moldaram com real eficácia em uma teoria que questionasse a produção das identidades e diferenças e que tratasse em pé de igualdade a heterossexualidade e a homossexualidade. Os livros didáticos de História começam a ensaiar uma promoção do combate à Homofobia a partir dos exercícios, promovendo os valores de “respeito” e “tolerância” ao outro (SILVA, 2013, p. 90).

Para Silva (2013), a tolerância produz novas dicotomias, entre o/a dominante tolerante e o/a dominado/a tolerado/a, criando uma identidade subalterna, mas que

deve ser respeitada, ou seja, quem tolera é superior ao/a outro/a, desta maneira, constitui a hierarquia e o discurso verticalizado entre tolerante e tolerado/a.

Já para Pellucio (2010), em sua pesquisa sobre os livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizados em escolas de Porto Velho - AC no ano de 2007, a autora destaca a importância dos estudos de gênero na Geografia e como estes podem contribuir para reflexão em torno das construções sociais e culturais em torno do homem e da mulher.

Tratar de gênero na ciência geográfica nos permite refletir sobre o lado humano, amplia as possibilidades de debater sobre novas abordagens, nos autoriza a pensar o espaço rompendo os limites da produção do conhecimento geográfico e nos permite ainda questionar a invisibilidade feminina na construção do espaço (PELLUCIO, 2010, p. 128).

Pellucio (2010) observa que, na categoria profissão, a mulher está sempre relacionada à figura de educar, de cuidar, uma analogia à extensão do lar e, constantemente, o livro apresenta em seus textos a palavra professora e enfermeira; características como dedicação, abdicção, doação, são atribuídas às mulheres.

Em relação aos conhecimentos geográficos específicos, Pellucio (2010) destaca que a maioria das aparições é de homens, o que leva a autora a acreditar que as meninas não são capazes de realizar essas atividades. Já a categoria que trata dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário), a mulher não aparece em nenhum caso; apenas os homens estão à frente desses poderes. Para a autora, é como se não houvesse mulher deputada, vereadora, prefeita, governadora, presidenta ou juíza. Outro elemento que chamou a atenção da autora foi que em 83% dos casos o sexo feminino apareceu vestindo saia contra 17% vestindo calça, reforçando, mais uma vez, o papel de gênero, como se o simples fato de ser mulher estivesse diretamente relacionado ao uso de saias para afirmar a feminilidade.

Pellucio (2010) conclui que as representações encontradas nos livros didáticos não refletem a atual sociedade, pois são excludentes na maioria das imagens e enunciados. Os livros apresentam, com frequência, atividades tipicamente masculinas e femininas, fortalecendo os estereótipos em relação aos gêneros.

Nos livros didáticos de Geografia analisados por Tonini (2002), é predominante o discurso masculino, colocando a mulher como parte de uma cultura negada. A autora

afirma que está inscrito um discurso sexual nos livros didáticos de Geografia, com uma dimensão estreitamente biológica. Os espaços destinados para homens são diferentes dos espaços para as mulheres, coloca que há um espaço geográfico para cada um dos gêneros e, raramente, um ultrapassa o espaço do outro. Essa perspectiva espacial é dada, pois as instituições políticas, econômicas, familiares estabelecem as diferenças biológicas para o desempenho dos papéis sociais de homens e mulheres. Diante disso, sinaliza que o espaço da mulher está sempre em oposição ao do homem, o binarismo espacial é produzido e reforçado nos discursos dos livros didáticos de Geografia.

Nas análises de Tonini (2002), as mulheres quase nunca aparecem na escrita, mas, em contrapartida, são muito presentes nas imagens. É frequente a representação de mulheres com imagens maternais, servis, famintas e pobres, o que, colabora para a construção dos significados que são produzidos historicamente pelo discurso ocidental.

Um elemento que é predominante nos livros de Geografia analisados por Tonini (2002) é a responsabilização da mulher pelo controle de natalidade e o planejamento familiar. A autora afirma que o discurso sobre a política de natalidade é colocado apenas para mulheres de países subdesenvolvidos, desta maneira, são somente elas que precisam ser controladas.

São recorrentes nas imagens dos livros didáticos de Geografia mães cuidando dos/as filhos/as. Esse tipo de comportamento é exclusivo às mulheres, o espaço delas é muito restrito ao lar.

Essa diferenciação de função entre o homem e a mulher produz uma verdade que autoriza a captura à mulher para a função exclusiva do cuidado com os/as filhos/as. Assim, observo que nos discursos dos livros didáticos de Geografia, as imagens de mulheres com seus filhos e suas filhas, sem a presença do homem, pois a vinculação entre maternidade e cuidado com os/as filhos/as está numa relação direta. Isso associa à sexualidade da reprodução, a concepção da filiação, a filiação biológica dos laços afetivos e educativos à mulher. A veiculação dessas imagens nos livros didáticos de Geografia, valorizando esse tipo de comportamento, de estilo de vida, é uma forma de regulação social que está produzindo padrões comumente aceitos como normais na sociedade ocidental (TONINI, 2002, p. 67).

Já nas atividades remuneradas, Tonini (2002) observa que as mulheres são representadas por agricultoras, feirantes, tecelãs, comerciária, professora e industriária, mas mesmo estando fora de casa, os postos de trabalho são dominados pelos homens;

são deles os salários maiores. A autora enfatiza que as relações desiguais permanecem no campo do trabalho remunerado e que as atividades remuneradas designadas às mulheres têm uma estreita relação com o lar.

Sendo assim, é possível perceber que, nos dois trabalhos que usaram os livros de Geografia como objeto de estudo, os papéis sociais de homens e mulheres são bem marcados, reforçando os estereótipos e contribuindo para a polarização do feminino e masculino. Não sinalizam qualquer movimento de resistência para essas práticas hegemônicas, ou seja, as imagens e textos carregam com muita intensidade práticas ideológicas do discurso dominante.

Nas análises realizadas nos livros didáticos de língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de João Pessoa-PB, Oliveira (2014) frisa que as imagens não são neutras, havendo uma intencionalidade, pois carregam uma forma de controle e manutenção das percepções dos espaços reservados ao feminino e ao masculino. A autora salienta que os conteúdos e as imagens analisadas pouco contribuem para uma melhor relação das diferenças de gênero. Os conteúdos e as imagens estão quantitativamente equiparados, mas qualitativamente os significados sobre as identidades de gênero colaboram para a supremacia do masculino em relação ao feminino.

Percebe-se que o processo da constituição das identidades sociais, e mais especificamente de gênero, se efetua de forma contínua e sutil, naturalizando as percepções e conceitos acerca de quais posturas e características que cada um deve apresentar em consonância ao seu gênero, ao seu lugar social. Com isso, é necessário, pois, um novo olhar sobre as práticas rotineiras e sobre as leituras realizadas nos diversos aportes textuais, com vistas a desnaturalizar essas relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2014, p. 77-78).

Durante a pesquisa de Bastos (2015), que investigou as relações de gênero em livros de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental adotados no triênio 2014-2016, a autora pondera que veicula uma cultura machista nos textos, com conteúdos que reforçam a manutenção de relações desiguais de poder entre homens e mulheres. Ela chama a atenção para o grande número de textos de caráter machista e sexista no decorrer da coleta de dados, o que gera uma preocupação por parte da pesquisadora, pois esses conteúdos, de cunho machista e sexista, reforçam e

legitimam os discursos ideologicamente estabelecidos pelo patriarcado. Segundo a autora,

[...] interpretou-se que a situação encontrada deve-se a pouca agilidade da educação contemporânea em refletir e redesenhar novas práticas educacionais que redirecionem o papel das pessoas no seu grupo, na sua comunidade, baseado na igualdade de direitos (BASTOS, 2015, 85).

Bastos (2015) afirma que os livros didáticos analisados não se configuram como um instrumento para a mudança hierárquica das relações de gênero; pelo contrário, aponta para o fortalecimento e permanência da cultura machista e conclui que o livro didático continua reproduzindo limites de comportamentos entre os aceitáveis e não aceitáveis para cada gênero.

Moura (2007), em sua tese de doutorado, teve como propósito a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa publicados entre 1975 e 2003. Dentre os elementos encontrados, a autora destaca a predominância numérica de personagens masculinos em relação aos femininos e reforça os papéis sociais convencionais, em que o universo masculino está associado ao trabalho e o feminino à família e ao cuidado. Moura (2007), em suas análises, faz uma intersecção com a questão racial e pondera que meninas não brancas são mais discriminadas. Diante dessa questão, compreendemos que gênero e raça são elementos que estão imbricados e quando analisados juntos, podem ampliar a compreensão do processo.

Os livros didáticos participam do processo de construção social do gênero, atribuindo significados às “diferenças percebidas” entre os sexos e hierarquizando relações de poder: indubitavelmente, nos livros analisados, encontramos componentes simbólicos que configuram “o homem como representante da espécie humana”. Porém, além disso, o livro didático generifica não só o universo humano, mas animal, vegetal, inanimado, religioso, fantástico, extragaláctico. E, nesses universos, instaura a supremacia sobre a feminina. As mesmas relações de gênero da modernidade ocidental são exportadas para a galáxia extraterrestre e para as plantas, para o mundo da gramática e dos objetos (MOURA, 2007, p. 172).

Todos esses elementos elencados permitem Moura (2007) concluir que, nos livros analisados, é evidente a supremacia masculina em relação à feminina. Para a autora, o livro didático permanece como veículo para a discriminação de gênero e as mudanças apresentadas ainda são consideradas insuficientes para a construção de novas práticas.

Na dissertação de Casagrande (2005), que teve como objetivo analisar as representações de gênero nos livros didáticos de matemática das décadas de 1990 e 2000 usados por alunos/as e professores/as da extinta 5ª e 6ª séries, foi que meninos e meninas fazem uso de tecnologias de maneira equiparada, mas sempre distantes e raramente juntos/as. Nas atividades remuneradas, as mulheres estão representadas com alguma ocupação que remete ao cuidar, como por exemplo, enfermeira, professora e dentista. Já o homem é representado com ocupações como a de pintor e comerciante, o que, para a pesquisadora, remete à função de provedor. As profissões com formação superior não são muito presentes nos conteúdos dos livros didáticos.

De acordo com Casagrande (2005), homens e mulheres estão sempre representados/as no trabalho em ambientes diferentes e distantes. Nas representações relacionadas ao esporte, a autora evidencia que a desigualdade ainda perdura; as mulheres aparecem de forma muito tímida, já os homens vêm representados praticando várias modalidades esportivas, mais especificamente as modalidades individuais, como por exemplo, o atletismo, o que não dialoga com a preferência esportiva brasileira, em que há uma grande valorização dos esportes coletivos, exemplo, futebol.

Outro elemento pertinente colocado por Casagrande (2005) relaciona-se a como os bens duráveis são representados. Eles são dos homens, já os bens de propriedade da mulher estão restritos ao privado, como, por exemplo, a satisfação de cuidar da casa e da família. Isso dialoga com os resultados da pesquisa que demonstram que o cuidado com a família e a gestão do lar são tarefas femininas.

Notou-se que nos livros didáticos de Matemática, a propriedade continua sendo masculina. A mulher, eventualmente pode ser proprietária, porém na ausência de um homem na família. Fato que remete ao modelo de família patriarcal. A representação de gênero em relação à propriedade também não incorporou as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas (CASAGRANDE, 2015, p. 174).

As representações de gênero nos livros de Matemática analisadas por Casagrande (2015) demonstram que os gêneros estão sempre separados, reforçando os estereótipos do masculino e feminino. A autora conclui que os livros didáticos de Matemática não incorporam as transformações ocorridas nas relações familiares nos últimos anos, o que gera preocupação por parte da pesquisadora, pois os entraves colocados nos livros didáticos ainda estão longe de serem superados.

Diante do exposto, as pesquisas aqui apresentadas retratam um pouco da realidade dos livros didáticos brasileiros, que sinalizam para construção de estereótipos em torno das relações de gênero e sexualidade. A polarização entre os gêneros ainda se encontra presente nas imagens e textos dos livros didáticos, a mulher ainda é colocada em uma posição secundária em relação aos homens e, na maioria das vezes, eles são colocados como padrão e referência. Já a sexualidade é representada por meio da reprodução por um canal estreitamente biológico, ou seja, questões históricas, culturais e sociais não são colocadas em pauta. A maneira unilateral de pensar a sexualidade através da lógica heterossexual ainda é muito presente nos livros didáticos.

Na próxima seção serão apresentadas as análises e as discussões dos resultados realizados nos livros didáticos de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História da rede municipal da cidade de Ilícinea-MG.

4 GÊNERO E SEXUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE ELES REVELAM?

Essa seção detalha todo o procedimento de análises e o percurso metodológico da pesquisa. Posteriormente, apresenta os dados da pesquisa dialogando com as pesquisas correlatas e o referencial teórico a partir das categorias estereótipos e identidade diferença para as relações de gênero e sexualidade. E por fim, apresenta os aspectos convergentes e divergentes dos livros analisados. A organização desta seção obedeceu à seguinte ordem;

4.1- Procedimentos de análises

4.2 - Análises dos Livros Didáticos

4.3 - Aspectos Convergentes e Divergentes dos livros didáticos analisados

4.1 Procedimentos de análises

Nesta dissertação, adotamos o procedimento de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 47) que, segundo a autora designa este método de pesquisa como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Moraes (1999), essa metodologia de pesquisa tem significado especial no campo das investigações sociais, pois é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, significa um tratamento metodológico com características e possibilidades próprias, ou seja, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do/a pesquisador/a com relação à compreensão que tem dos dados. Para Moraes (1999), não é possível uma leitura neutra, toda leitura se constitui numa interpretação.

A amostra para a pesquisa foi composta por cinco livros didáticos dos componentes curriculares de História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental que foram usados pelos/as alunos/as da Escola Municipal Professor Ismael Silva ²(EMPIS) da cidade de Illicínea³ - Sul de Minas Gerais, no ano de 2017. A escolha da escola foi por ser a única da rede municipal de ensino de Illicínea que atende alunos/as do 9º ano do fundamental, além do que, sou professor da instituição o que facilita o acesso aos livros.

Os livros fazem parte do triênio 2017/2018/2019, sendo assim, serão usados posteriormente nos próximos dois anos, 2018 e 2019. Os livros didáticos que são adotados na Escola Municipal Professor Ismael Silva(EMPIS) fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático ⁴(PNLD). A escolha dos livros é feita pelos/as professores/as e a equipe pedagógica da escola para atender alunos/as, professores/as e o projeto político pedagógico, e que dialogue com a realidade sociocultural da EMPIS e com o Currículo Básico Comum da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (CBC/SEEMG).

²A Escola Municipal Professor Ismael Silva, atende alunos/as dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Segundo informações da secretaria da escola, a instituição atende 650 alunos/as, divididos/as em 27 turmas, 13 turmas no matutino e 14 no vespertino, sendo 291 dos anos iniciais e 359 dos anos finais. Os/as alunos do nono ano do ensino fundamental estão divididos/as em quatro turmas, duas no matutino e duas no vespertino. A escola atende majoritariamente alunos/as da zona rural, totalizando 60% de todos/as os/as alunos/as.

³Segundo dados do IBGE, Illicínea é um município do Sul de Minas Gerais. Sua população estimada é de 12.375 habitantes. O município localiza-se a cerca de 300 quilômetros de Belo Horizonte. Está situada em uma região fortemente marcada pelo complexo hidrográfico de Furnas. Sua posição estratégica permite o fácil deslocamento para os principais pontos da represa.

⁴O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos/as alunos/as e professores/as das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. As ações do PNLD destinam-se aos/as alunos/as e professores/as das escolas públicas de educação básica, como também de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Para participar do PNLD, os/as dirigentes das redes de ensino municipal, estadual, distrital e das escolas federais devem encaminhar Termo de Adesão manifestando seu interesse em receber os materiais do programa e comprometendo-se a executar as ações do programa conforme a legislação.

Segundo as orientações PNLD, a escola deve apresentar três opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) envia à escola a segunda ou terceira coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda e terceira opção deve ser tão criteriosa quanto à primeira. No volume 'Apresentação do Guia', encontram-se as orientações detalhadas referente à escolha das coleções.

Figura 1 – Capas dos Livros Didáticos Analisados.



Fonte: APOLINÁRIO⁵, Maria Raquel. **Projeto Araribá História**. 9º ano, São Paulo, (4ª edição) Moderna, 2014. CARNEVALLE⁶, Maíra Rosa. **Projeto Araribá Ciências. 9º ano, São Paulo (4ª edição) Moderna, 2014**. ANDRINI⁷, Álvaro; VASCONCELOS⁸, Maria José. **Praticando Matemática**. 9º ano, São Paulo (4ª edição) Editora do Brasil, 2015. CEREJA⁹, Willian Roberto; MAGALHÃES¹⁰, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 9º ano, São Paulo, (9ª edição) Saraiva, 2015. GARCIA¹¹, Valquíria Pires; BELLUCCI¹², Beluce. **Projeto Mosaico Geografia**. 9º ano, São Paulo, (1ª edição) Scipione, 2015

⁵Maria Raquel Apolinário – Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Desenvolve projetos editoriais, direcionados às escolas privadas e ao PNLD (Projeto Araribá e Projeto Pitaguá), gestão de equipe, elaboração e edição de originais, revisão técnica.

⁶Maíra Rosa Carnevalle - Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Editora de texto executivo da Editora Moderna. Tem experiência na área de Biologia Geral.

⁷Álvaro Andrini – Licenciado em Matemática. Pós-graduado em Álgebra Linear e Equações Diferenciais. Foi professor efetivo de Matemática da rede pública durante trinta anos. Autor de diversos livros didáticos.

⁸Maria José Vasconcelos – Licenciada em Matemática. Coordenadora e professora de matemática da rede privada. Coautora da coleção de matemática para o ensino médio.

⁹Willian Roberto Cereja - Possui graduação em Linguística e Português pela Universidade de São Paulo (1979), mestrado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Tem experiência na área de Linguística e Teoria Literária, com ênfase em Linguística e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino português, análise do discurso, ensino de literatura, língua enunciação gramática texto e bakhtin.

¹⁰Thereza Cochar Magalhães – Professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP.

¹¹Valquíria Pires Garcia - Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2000) e especialização em História e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Mestrado em Geografia - Área de Concentração em Dinâmica Espaço Ambiental. Doutorado em Geografia - Área de Concentração em Dinâmica Espaço Ambiental. Trabalha com autoria de livros didáticos direcionados à área de Geografia do Ensino Fundamental I e II. Professora do Ensino Fundamental na rede municipal de Londrina.

¹²Beluce Bellucci - Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2005), graduado em Desenvolvimento Econômico e Social - Université de Paris I - Sorbonne (1975), mestrado em Desenvolvimento Agrário - Université de Paris I - Sorbonne (1977). É professor de história econômica com ênfase em história contemporânea da África e no processo de globalização. Tem experiência em processos organizativos institucionais, elaboração, avaliação e execução de projetos corporativos e em administração universitária. É Diretor de Educação a Distância da Universidade Candido Mendes, onde é professor e coordena o curso de História da África e do Negro no Brasil. Nesta instituição foi Pró-Reitor de Graduação e Diretor do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, tendo coordenado a implantação da modalidade EaD na universidade. É presidente da Associação Centro de Estudos Afro-Asiáticos.

Tabela 2 – Referências dos livros didáticos analisados na pesquisa.

1	APOLINÁRIO ¹³ , Maria Raquel. Projeto Araribá História . 9º ano, São Paulo, (4ª edição) Moderna, 2014.
2	CARNEVALLE ¹⁴ , Maíra Rosa. Projeto Araribá Ciências. 9º ano, São Paulo (4ª edição) Moderna, 2014
3	ANDRINI ¹⁵ , Álvaro; VASCONCELOS ¹⁶ , Maria José. Praticando Matemática . 9º ano, São Paulo (4ª edição) Editora do Brasil, 2015.
4	CEREJA ¹⁷ , Willian Roberto; MAGALHÃES ¹⁸ , Thereza Cochar. Português Linguagens . 9º ano, São Paulo, (9ª edição) Saraiva, 2015
5	GARCIA ¹⁹ , Valquíria Pires; BELLUCCI ²⁰ , Beluce. Projeto Mosaico Geografia . 9º ano, São Paulo, (1ª edição) Scipione, 2015.

¹³Maria Raquel Apolinário – Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Desenvolve projetos editoriais, direcionados às escolas privadas e ao PNLD (Projeto Araribá e Projeto Pitangua), gestão de equipe, elaboração e edição de originais, revisão técnica.

¹⁴Maíra Rosa Carnevalle - Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Editora de texto executivo da Editora Moderna. Tem experiência na área de Biologia Geral.

¹⁵Álvaro Andrini – Licenciado em Matemática. Pós-graduado em Álgebra Linear e Equações Diferenciais. Foi professor efetivo de Matemática da rede pública durante trinta anos. Autor de diversos livros didáticos.

¹⁶Maria José Vasconcelos – Licenciada em Matemática. Coordenadora e professora de matemática da rede privada. Coautora da coleção de matemática para o ensino médio.

¹⁷Willian Roberto Cereja - Possui graduação em Linguística e Português pela Universidade de São Paulo (1979), mestrado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Tem experiência na área de Linguística e Teoria Literária, com ênfase em Linguística e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino português, análise do discurso, ensino de literatura, língua enunciação gramática texto e bakhtin.

¹⁸Thereza Cochar Magalhães – Professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP.

¹⁹Valquíria Pires Garcia - Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2000) e especialização em História e Filosofia da Ciência pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Mestrado em Geografia - Área de Concentração em Dinâmica Espaço Ambiental. Doutoranda em Geografia - Área de Concentração em Dinâmica Espaço Ambiental. Trabalha com autoria de livros didáticos direcionados à área de Geografia do Ensino Fundamental I e II. Professora do Ensino Fundamental na rede municipal de Londrina.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa

Para a análise dos livros didáticos, foi obedecido um roteiro (Tabela 03) elaborado coletivamente pelo autor da pesquisa e o seu orientador com questões referentes a gênero, sexualidade, raça e classe social.

TABELA 03 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	
01	Título da obra.
02	Disciplina.
03	Editora e ano de publicação.
04	Nome dos/as autores/as.
05	Sexo dos/as autores/as.
06	Quais são as atividades e ocupações mais representativas mencionadas a partir dos gêneros (profissão).
07	Quais são as ilustrações mais representativas apresentadas em relação a cada gênero (estereótipos, raça e classe).
08	Quais são os adjetivos usados para descrever meninas/os, homens e mulheres.
09	Qual menção é feita à heterossexualidade.
10	Quantas e quais são as menções à sexualidade outras (texto).

²⁰Beluce Bellucci - Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2005), graduado em Desenvolvimento Econômico e Social - Université de Paris I - Sorbonne (1975), mestrado em Desenvolvimento Agrário - Université de Paris I - Sorbonne (1977). É professor de história econômica com ênfase em história contemporânea da África e no processo de globalização. Tem experiência em processos organizativos institucionais, elaboração, avaliação e execução de projetos corporativos e em administração universitária. É Diretor de Educação a Distância da Universidade Candido Mendes, onde é professor e coordena o curso de História da África e do Negro no Brasil. Nesta instituição foi Pró-Reitor de Graduação e Diretor do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, tendo coordenado a implantação da modalidade EaD na universidade. É presidente da Associação Centro de Estudos Afro-Asiáticos.

11	Quantas e quais as ilustrações voltadas à sexualidade outras.
12	Quais são os modelos para meninos e meninas e como eles são apresentados.
13	Quais menções são feitas sobre gênero e sexualidade e que apresentam interfaces com raça e classe social.

Fonte: elaborado pelo autor e orientador da pesquisa.

As análises foram realizadas nas imagens e textos mais representativas/os a partir de um bloco de categorias, em que gênero e sexualidade estão em um bloco macro e categorias, tais como estereótipos, identidade e diferença estão em um bloco micro.

Embora gênero e sexualidade estejam profundamente relacionados, eles podem ser separados para efeitos analíticos devido às suas especificidades, uma vez que gênero refere-se às relações sociais de poder entre homens e mulheres, em que cada um/a tem, ou parece ter, seu papel social que é determinado pelas diferenças sexuais; tal fato contribui para fortalecer os preconceitos, privilégios, desigualdades e estereótipos. Para Louro (2014), é no campo social que se constroem as relações desiguais entre os sujeitos; desta maneira, as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Já a sexualidade relaciona-se a processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo, dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo/a. Segundo Louro (2001), são as formas de viver nossos prazeres e desejos e que não estão dadas pela natureza, há uma complexa combinação de sentidos, representações e atribuições que vão constituir à sexualidade.

Para os blocos micros, foram selecionadas duas categorias, quais sejam: estereótipos e identidade-diferença. Elas são elementos que podem oferecer

mais evidência de como as relações de gênero e sexualidade estão configuradas nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para D'Amorim (1997), o estereótipo de gênero é o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas, ou seja, a criação de rótulos sobre a aparência, as roupas e o comportamento de homens e mulheres.

Já a categoria identidade e diferença ultrapassa esses estereótipos e aponta caminhos outros. Segundo Silva (2000), a identidade, tal como a diferença, é uma relação social, sujeita a vetores de força e relações de poder que são impostas e disputadas. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Ainda de acordo com Silva (2000), a identidade e a diferença se constituem em discursos sobre quem pertence e sobre quem não pertence, incluídos/as e excluídos/as. Nesse sentido, afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora, organizada a vida social em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco(a)/negro(a), heterossexual/homossexual. Por exemplo, questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Abaixo estão as análises realizadas nos livros de Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por meio das imagens mais representativas em torno das relações de gênero e sexualidade.

4.2 Análises dos Livros Didáticos

Serão analisados os livros didáticos dos componentes curriculares de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, usados no triênio 2017/2018/2019

pelos/as alunos/as da Escola Municipal Professor Ismael Silva na cidade de Ilícinea-MG.

4.2.1 Livro Didático de Geografia

O livro de Geografia é composto por oito módulos. Os módulos abordam os seguintes conteúdos: Espaço Geográfico e Globalização; Fluxos e Rumos da Globalização; Globalização e Regionalização do Mundo Atual; Territórios e Geopolítica; Europa; África; Ásia; Oceania e Regiões Polares. Os módulos são compostos por textos e inúmeras imagens e no final de cada módulo tem atividades com questões objetivas e dissertativas, um texto com perguntas e uma conclusão que está dividida em vários tópicos.

4.2.1.1 Gênero – Estereótipos

Figura 2 - Instalação de cabo de fibra óptica, no Japão, em 2012, para a conexão Japão-Cingapura.



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. (2015, p. 14).

Figura 3 - Linha de produção de tênis na empresa NIKE em Nangrong, em 2008.



Linha de produção de tênis na empresa Nike [Estados Unidos] em Nangrong [Tailândia], em 2008.

Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. (2015, p. 27).

A figura 2 está relacionada com o texto “*revolução tecnológica*”, em que os homens são colocados como os responsáveis por esse avanço, pois exige conhecimento específico e desenvolvimento de raciocínio, além do que, é possível perceber que a imagem traz homens realizando um trabalho de força física para instalação do cabo de fibra óptica, reafirmando o estereótipo de que a força é uma qualidade física atribuída exclusivamente ao homem.

Já a figura 3 traz a representação da globalização da produção, em que o número de mulheres é majoritário na linha de produção no que se refere à finalização do produto, em que exige certo cuidado e precisão. As mulheres raramente são representadas em cargos/posições de chefia ou de comando, sempre estão em uma posição subalterna, para Louro (2014) as mulheres em boa parte são monitoradas por homens, ocupando uma posição secundária, seja de apoio ou auxílio.

As imagens contribuem para a construção de estereótipos em torno do trabalho considerado feminino e masculino. Esses resultados corroboram com a pesquisa de Tonini (2012) em que coloca as relações desiguais no campo do trabalho, em que as mulheres são representadas como agricultoras, industriária, professora, dentro de um campo de trabalho com uma estreita relação com o lar e dominado por homens. Para Connell (2015) acredita-se amplamente na ideia de que a diferença é algo ‘natural’, sendo abase para os padrões sociais de gênero, manifestando de diferentes maneiras,

como por exemplo, os homens com seus elevados níveis de testosterona, levam vantagem em relação às mulheres para ocupar os cargos de chefia, e cria entre eles uma competição para quem está mais apto para assumir o posto mais alto.

Na próxima figura constam todas as etapas de produção de uma indústria e, a partir dessa figura, percebemos os lugares destinados para homens e mulheres, negros/as e brancos/as.

Figura 4 - Etapas da produção de aparelhos celulares.



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce (2015, p. 45).

A figura 4 representa as inúmeras etapas para a produção de aparelhos celulares, em que é possível ter um olhar sobre todo o processo de produção de uma indústria. As etapas mais rudimentares que são realizadas em condições precárias, em que são exigidos força e trabalho braçal intenso, são realizadas por homens negros sem equipamentos de proteção e uniforme com o comando de um homem branco. As etapas que exigem um refinamento são realizadas por mulheres, mais especificamente na fase final de produção, o que dialoga com as figuras 2 e 3. Na divisão de tarefas para homens e mulheres no processo de produção de aparelhos celulares fica evidente o espaço que cada gênero pode ocupar. Nos espaços em que exigem mais força braçal

e que os trabalhadores estão mais propensos ao perigo, são ocupados por homens negros, os brancos ocupam as posições de chefia e comando.

São predominantes as imagens dos livros de geografia que mostram as atividades econômicas consideradas pela economia capitalista como superiores, indústria de ponta, sendo desempenhadas por trabalhadores/as de pele branca, ao passo que as vistas como inferiores pelos/as trabalhadores/as de muitas cores (TONINI, 2002, p. 103).

As imagens constroem um saber que associa, de forma hierárquica, a cor da pele e a atividade econômica, ou seja, dentro do campo do trabalho é possível identificar a desigualdade em que cada um/a tem um espaço reservado para homens e mulheres, brancos/as e negros/as. Portanto, o princípio da interseccionalidade é um elemento para compreensão mais ampla do sujeito.

Para Hirata (2014) a interseccionalidade tem como proposta levar em conta as múltiplas fontes de identidade, articulando raça, gênero, classe, religião, sexo e outra/os. Por exemplo,

o interesse teórico e epistemológico de articular sexo e raça, fica claro nos achados de pesquisas que não olham apenas para as diferenças entre homens e mulheres, mas para as diferenças entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras, como fica claro nos trabalhos realizados no Brasil, mobilizando raça e gênero para explicar desigualdades salariais ou diferenças quanto ao desemprego (HIRATA, 2014, p. 63).

Desta maneira, a interseccionalidade permite uma compreensão mais ampla da complexidade das desigualdades sociais, pois articulam diferentes categorias, gênero, raça e classe social que são imprescindíveis para entender os papéis sociais de homens e mulheres.

Figura 5 - Homens na agropecuária



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce (2015, p. 151, 156, 212 e 213).

Figura 6 – Mulheres na agropecuária.



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce (2015, p. 190, 229 e 232)

Nas profissões relacionadas à agropecuária na figura 5, o homem vem representado, exclusivamente, como sendo o responsável pelo tratamento da terra, pela criação e pelo uso dos animais para extrair as riquezas da terra. A atividade braçal desenvolvida por eles exige muito de suas qualidades físicas. As mulheres não são representadas nas imagens que demandam força e vigor físico.

Na figura 6, as mulheres são representadas na agropecuária através da colheita de algodão e feijão, atividades que não exigem muita força física, mas precisão e

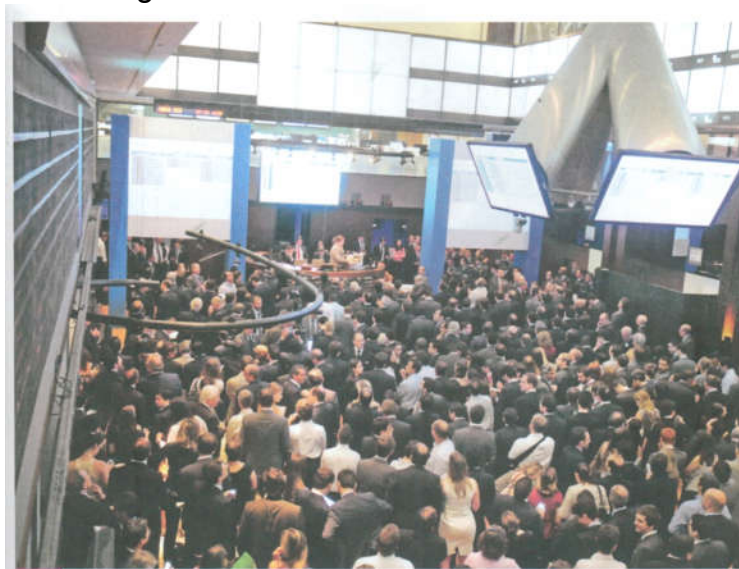
atenção. Em relação ao contato com os animais, uma imagem destaca a mulher em uma atividade relacionada ao cuidado, mais especificamente à limpeza, uma tarefa que tem uma relação estreita com o lar.

Nas análises de Alves (2016), Dias (2014), Bernardelli (2016) Pellucio (2010) Moura (2007) Casagrande (2005) e Tonini (2002), as autoras colocam que nas atividades profissionais, as características consideradas femininas, como delicadeza e cuidado e as características consideradas masculinas, como força, vigor físico e raciocínio lógico influenciam diretamente na divisão de tarefas no campo do trabalho.

Toda essa construção social em relação às características masculinas e femininas cerceia homens e mulheres, limitando-os/as as novas possibilidades dentro do mercado de trabalho e fora dele, o que dialoga com Tonini (2002) em que há um espaço geográfico para o desempenho dos papéis sociais para cada gênero, em que um/a não ultrapassa o espaço do outro/a e isto fica evidente no campo de trabalho em que as atividades são bem marcadas como masculinas e femininas.

A próxima figura trata-se de um ambiente dominado por homens, em que eles são considerados responsáveis pela economia brasileira.

Figura 7 - Saguão da Bolsa de Valores de São Paulo



A movimentação do fluxo de capitais no mundo ocorre de forma rápida e intensa e, assim, pode desestabilizar a economia de um país, quando retiram muitos investimentos de uma só vez ou ainda criam expectativas positivas quando um país atrai muitos investimentos. A imagem retrata o saguão da bolsa de valores de São Paulo (SP), em 2012, em um agitado dia de negociações.

Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. (2015, p. 49)

Na figura 7 vêm representada as questões relacionadas à economia e profissões mais qualificadas. Os homens são maioria e considerados os principais responsáveis pelo desenvolvimento econômico, político e a tomada de decisões neste campo, o que apresenta Pellucio (2010), em que as representações dentro do cenário político são dominadas por homens nos três poderes (executivo, legislativo e judiciário), como se não existissem mulheres nestes poderes.

As análises dialogam com a pesquisa de Moura (2007) que associa o universo masculino ao trabalho, desta maneira, qualitativamente e quantitativamente os homens dominam os postos de trabalho em relação às mulheres. Homens negros são representados em atividades braçais e com poucos recursos de segurança, tecnologia e equipamentos especializados. As atividades de comando, chefia e liderança são quase que exclusivamente ocupada por homens brancos. Desta maneira, a questão racial torna-se um elemento fundamental para compreensão das relações de gênero, expandindo a sua complexidade, em que raça e classe estão imbricadas nas relações de gênero tornando as análises ainda mais desafiadoras.

[...] na política as mulheres seguem sendo minoria. Em 2013 estatísticas da União Interparlamentar mostraram que os homens eram 79,1% dos membros dos parlamentos em todo o mundo. As poucas mulheres que efetivamente chegam a esses pontos são comumente encarregadas de áreas como assistência social ou educação. Por sua vez, os homens costumam controlar impostos, investimentos, tecnologias, relações internacionais, segurança e setores militares. O que vale para a política também vale para o mundo dos negócios (CONNEL, 2015, p. 31-32).

Portanto, é possível perceber como política e a economia podem ser elementos para a compreensão das hierarquias das relações de gênero. As decisões no campo político estão nas mãos dos homens, eles são os legítimos representantes de todos e todas. As mulheres dentro deste campo têm uma representação modesta, mas nem por isso o número de mulheres não apresenta avanços.

Segundo a Câmara (2018) a legislatura 2019-2022 vai contar com 513 deputados/as federais brasileiros/as, deste montante 77 são mulheres, o que corresponde 15% Câmara Federal. Na última legislatura o número era de 51 deputadas

o que correspondem 10% do parlamento, conforme os dados disponíveis da Câmara. Esses números apresentam as assimetrias na política, um território masculino marcado por valores considerados masculinos em que força e agressividade são elementos preponderantes.

A figura 8 trata-se de uma profissão majoritariamente dominada por mulheres, em que suas características têm uma relação com o cuidar e educar, atributos considerados exclusivos para as mulheres.

Figura 8 – Sala de aula de uma escola em Lyon, na França



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce (2015, p. 138)

A figura 8 representa a imagem de uma professora e isso parece contribuir para reforçar o estereótipo em relação ao imaginário das profissões consideradas femininas. Na pesquisa de Bernardelli (2016) e Tonini (2002), o magistério é notadamente de mulheres e isso não se deve apenas pela predominância numérica, mas pelas práticas e atividades que essas desenvolvem em suas salas de aulas, em especial na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em que a prática profissional tem uma relação estreita com o cuidado, como se fosse uma extensão do lar.

A escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação das mulheres, elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas (LOURO, 2014, p. 88).

Cabe destacar que, de acordo com a figura, a sala de aula representada parece ser de uma escola privada, devido aos bons recursos tecnológicos e ao mobiliário.

Crianças negras não são representadas neste contexto, além do que a professora também é branca, o que sinaliza que dentro deste espaço negros/as dificilmente têm acesso.

Na figura 9, é colocado como o homem negro vem representado no livro de Geografia, repetidamente em lugares com vulnerabilidade social.

Figura 9 - Depósito de lixo eletrônico em Gana.



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce (2015, p.68).

A figura 9 traz a representação de um homem negro em condições precárias em seu trabalho e com um grau de vulnerabilidade social. As atividades profissionais às quais os homens negros estão colocados são aquelas que exigem das suas qualidades físicas, como por exemplo, força e resistência. Em outros espaços sem ser o de trabalho, eles vêm representados em um contexto social de muita pobreza, sem condições dignas de viver, mesmo com as diferenças geográficas as imagens acabam por reforçar estereótipos, em que o lugar do/a negro/a é a margem, o gueto, a periferia e que o centro não é o seu lugar.

O pensamento nos discursos dos livros didáticos de Geografia, a cor da pele pode ser vista como modo de assinalar as diferenças, e as relações de poder as acionam para um processo de sobredeterminação funcionalista da cor. Para cada cor há uma posição e um lugar reservados no mercado de trabalho. Nesse

sentido, está circulando um significado econômico da cor da pele, pois, para alcançar os postos de comando é necessário apresentar uma pré-condição: ser branco (TONINI, 2002, p. 105).

Desta maneira, é possível perceber a divisão de espaços no campo de trabalho para brancos/as e negros/as. Os espaços mais privilegiados e responsáveis pela tomada de decisões são predominantemente ocupados por homens brancos,

Na figura 10, há representação de dois contextos bem distintos em que gênero e raça são dois elementos que contribuem para compreensão das desigualdades sociais.

4.2.1.2 Gênero – Identidade e Diferença

Figura 10 - Linha de produção de computadores



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce., (2015).

Na figura 10, o homem tem o comando. É possível perceber pela posição a qual eles/as se encontram, o homem está em pé fiscalizando/orientando o trabalho das mulheres; é ele quem está no controle da situação e, pelo vestuário, é possível identificar a relação hierárquica entre o homem e as mulheres, elas usam uniformes, e ele não, o que é confirmado na pesquisa de Tonini (2002) em que as mulheres são representadas como comerciária, professora e industriária.

Mesmo estando exercendo tarefas que têm uma relação estreita com as características consideradas femininas e com as atividades do lar, pode-se indicar um avanço em que as mulheres começam a ocupar espaços diversos, não se limitando às atividades do lar, desta maneira, reconfigura-se a rotina destas mulheres dentro e fora de casa, em que as atividades começam a ser compartilhadas com os/as companheiros/as e filhos/as o que corrobora com Connell (2016) em seu estudo na Austrália afirma que as oportunidades de trabalho para as mulheres começam a diversificar, elas estão mais livres para se expor e conseqüentemente aptas a novas oportunidades.

Connell (2015, p. 166) destaca que “em uma economia industrial, o trabalho compartilhado de mulheres e homens é corporificado em cada produto ou serviço”. As mulheres aos poucos começam a ocupar os diferentes espaços, algo que era reservado apenas para homens, sinalizando o avanço para fragilizar as desigualdades de gênero.

Na figura 11, é representada a ativista paquistanesa Malala Yousafzai ²¹ que vem com lugar de destaque no livro de Geografia, em que é dedicada uma página do livro para contar um pouco da sua trajetória em prol da educação e dos direitos humanos.

Figura 11 - Malala Yousafzai na Assembléia da Juventude das Nações Unidas em Nova York.



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce (2015, p. 33).

²¹ Malala Yousafzai, ativista paquistanesa, também foi ganhadora do prêmio Nobel da Paz, devido a sua luta pelos direitos humanos das mulheres e a garantia do acesso delas à educação. Desde então, o ativismo de Malala tornou-se um movimento internacional.

Esta é a única imagem do livro em que uma mulher é colocada como protagonista; isto se deve à importância e ao reconhecimento de Malala no mundo. Mulheres comuns não são representadas como protagonistas no livro de Geografia, papel é exclusivo aos homens.

a representação da figura feminina deriva da forma como o conceito de gênero foi produzido ao longo da história, forma esta que apresenta uma conotação de inferioridade intelectual, física, social e cultural da mulher em relação ao homem (DIAS, 2014, p. 96).

Considerando que a figura 11 é a única que se destaca do livro de Geografia, em que coloca a mulher com visibilidade e importância, e isso se deve quando a mulher tem papel de destaque e faz algo extraordinário, excepcional, surpreendente.

Mesmo trazendo a imagem de Malala em evidência, essa representação é considerada frágil para desafiar a quebra da supremacia masculina, que, de acordo com a pesquisa de Moura (2007), ainda é insuficiente para desconstrução de práticas discriminatórias das relações de gênero, mas serve de pontapé inicial para olhar a atuação da mulher na sociedade em segmentos que são liderados por homens, como a economia, política, educação e direitos humanos. Essa imagem pode trazer muitos significados para jovens, pois Malala é uma ativista contemporânea atuante que pode inspirar outras jovens e mulheres para atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, desmontando o monopólio masculino e rompendo com a invisibilidade das mulheres, que segundo Louro (2014) o fato da invisibilidade se deve a segregação social e política que as mulheres foram historicamente conduzidas.

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres (LOURO, 2014, p.17).

Desta maneira, Louro (2014) traz elementos que permitem compreender a invisibilidade das mulheres e nos faz perceber o porquê que as mulheres só vêm representadas em papel destaque quando fazem algo excepcional ou extraordinário. Para se ter o passaporte da visibilidade, são necessários que as mulheres consigam um feito, seja na política, na economia, na educação, direitos humanos ou na ciência.

Vale destacar que o livro didático de Geografia raramente traz imagens da realidade brasileira, todos os contextos sociais ficam restritos aos Estados Unidos, países da Europa e países da África.

A próxima análise tem como categoria principal a sexualidade e como categoria micro, os estereótipos envolvidos em torno da sexualidade.

4.2.1.3 Sexualidade – Estereótipos

Figura 12 - Família Chinesa



Fonte: GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. (2015, p. 217).

Em relação à sexualidade, o livro traz apenas uma imagem, em que representa uma relação heterossexual e uma única configuração de família, com pai, mãe e dois filhos, não há nenhuma menção às sexualidades outras no livro, o que dialoga com Alves (2016) em que a heterossexualidade se faz presente em todo o material analisado, as múltiplas de formas de viver a sexualidade não vêm representadas.

Na figura 12 é possível perceber que a heterossexualidade está atrelada a reprodução o que Dias (2014) destaca em suas análises, em que os corpos são vistos como produtos sexuais biológicos.

A construção social desses corpos não é contemplada e problematizada nos livros didáticos analisados. Para Louro (2013) nos currículos e práticas escolares vêm sustentando uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade, distanciar desse molde é ser desviante e excêntrico.

A sexualidade “normal” é a heterossexual; mais do que isso, ela é concebida como a única forma “natural” de sexualidade. Homens e mulheres homossexuais ou bissexuais estão fora da norma, são desviantes, doentes ou pervertidos (LOURO, 2001, p. 41).

Ou seja, as imagens relacionadas à heterossexualidade cabem para reforçar essa hegemonia. Sexualidades outras encontram barreiras para serem representadas nos livros didáticos, estimulando o preconceito em crianças e jovens, em que a heterossexualidade aparece como a única possibilidade de viver a sexualidade.

Na próxima seção a sexualidade é analisada através da categoria identidade e diferença, em que é possível identificar se as sexualidades outras vêm representadas nos livros de Geografia.

4.2.1.4 Sexualidade - Identidade e Diferença

No que tange à identidade e diferença em relação à sexualidade não foram encontradas nenhuma imagem que seja desviante dos estereótipos da Heterossexualidade, portanto nenhuma análise foi realizada.

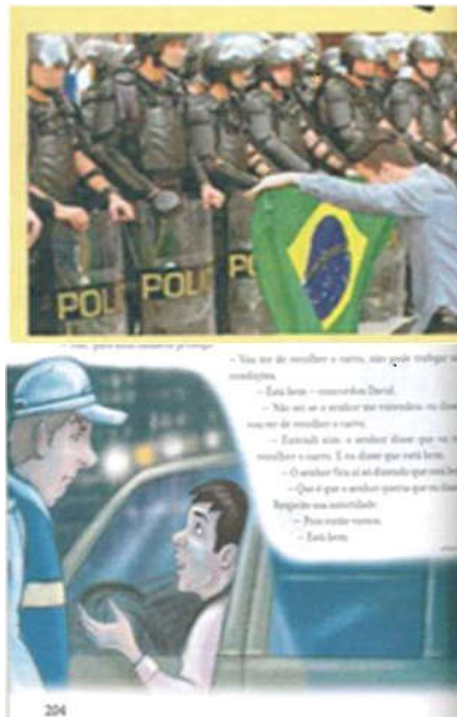
4.2.2 Livro Didático de Língua Portuguesa

O livro de Língua Portuguesa está dividido em quatro unidades e cada unidade está dividida em três capítulos. As unidades tratam de conteúdos intitulados de; Caia na rede; Amor; Ser Jovem; Nosso tempo. Na primeira unidade aborda questões relacionadas à imagem nas redes sociais, na segunda unidade trata das relações amorosas, como o exemplo, o primeiro amor e relações amorosas nas diferentes idades. Já a terceira unidade aborda conteúdos relacionados à juventude, por

exemplo, o consumismo e o que é ser jovem, na última unidade trata de temas relacionados à diferença e a indiferença, com questões relacionadas a classe social, relações étnico-raciais e violência.

4.2.2.1 Gênero – Estereótipos

Figura 13 - Profissões e ocupações



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; Magalhães, Thereza Cochar (2015, p. 66 e 200).

Dois imagens representam as profissões/ocupações nos livros didáticos de língua portuguesa (Fig. 13). A figura traz um guarda de trânsito e um grupo de policiais, duas profissões consideradas tipicamente masculinas e que colocam os homens na linha de frente da violência. Eles ocupam as profissões mais propensas à violência e ao perigo, ou seja, as que oferecem mais riscos a sua vida.

[...] A maior parte dos mortos em situação de combate são homens, pois constituem a esmagadora maioria das tropas de exércitos e milícias. [...] Os

homens estão desproporcionalmente envolvidos em situações de violência porque são preparados para isso. Meninos da classe trabalhadora, que não tem acesso a outros recursos que os encaminhem a uma carreira, são massivamente recrutados para funções que operam com violência: polícia, Forças Armadas, segurança privada, crimes de colarinho azul e esportes profissionalizados (CONNELL, 2015 p. 35).

As profissões consideradas masculinas e que exigem coragem e domínio físico acabam por colocar meninos de classe social desprivilegiada mais expostos a estas ocupações devido ao leque de oportunidades serem mais restritos.

As características consideradas masculinas, como força, vigor físico, agressividade e coragem colocam homens e meninos aptos para lidarem com situações de violência.

O homem é considerado apto para lidar com a violência, em decorrência disso é mais vulnerável para matar e morrer. Enquanto as mulheres são as maiores vítimas de violência doméstica, os homens são alvo de outros tipos de violência. “Com frequência, a violência pública envolve desafios à masculinidade e a demonstrações de coragem e de domínio masculino” (CONNELL, 2015, p. 162).

No universo dos/as escritores/as o domínio masculino fica evidente pelas representações de nomes importantes que contribuíram para o desenvolvimento da literatura, jornalismo e televisão (Fig. 14).

Figura 14 - Escritores/as



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; Magalhães, Thereza Cochar (2015, p. 30, 46, 72, 109, 180, 206 e 246)

Em todo o livro vem em destaque o nome de um/a autor/a da literatura, do jornalismo ou da televisão (Fig. 14). O livro destaca sete nomes, Walcir Carrasco, Antonio Prado, Ignácio Loyola Brandão, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Clarice Lispector e Marcelo Coelho, desses sete, seis são homens e apenas uma mulher é representada, o que demonstra a desigualdade da representatividade intelectual de homens e mulheres.

Dias (2014, p. 90), em sua investigação em torno do livro de Ciências, afirma que “a figura masculina é representada em maior número em todos os exemplares e estes números são reveladores de uma maior visibilidade aos homens e uma pequena visibilidade das mulheres.”

Da mesma forma Louro (2014) afirma que a ausência feminina se dá nas ciências, letras e artes, ou seja, a representação da dominação masculina cria uma superioridade favorável aos homens, como se eles fossem os responsáveis pelo trabalho intelectual produtivo na sociedade. A invisibilidade das mulheres no livro didático de Língua Portuguesa fica evidente ao tratar de nomes consagrados da literatura, jornalismo e teledramaturgia.

Questões relacionadas às atividades genereficadas são tratadas na próxima análise (Fig. 15).

Figura 15 - No trânsito, a ciranda das crianças



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; Magalhães, Thereza Cochar (2015, p. 244).

Este contexto social é representado por um grupo de crianças que trabalha no trânsito de São Paulo (Fig. 15). Na figura e no texto fica evidente a divisão de tarefas: os meninos são responsáveis pelo malabarismo, pois é deles a destreza e desenvoltura para lidar com uma atividade mais complexa, já as meninas são responsáveis pela limpeza dos vidros dos carros e venda de balas e doces; esta última tarefa é compartilhada com os meninos. Toda essa divisão de tarefas é destacada no enunciado do capítulo 3.

Fica evidente compreender como a divisão das tarefas é generificada, o papel de cada um/a é bem definido e muito delimitado. Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 57) afirma que “prevalece às rotulações, lugares sociais e direcionamento de posturas através de concepções próprias ao ser masculino e ao ser feminino”.

nascer homem ou nascer mulher, em nossa sociedade, cria uma identidade em oposição à do sexo que não é o seu (o sexo “oposto”), distanciando- se dele e negando-o. Assim, quem nasce menino deve rejeitar tudo que pode ser considerado feminino em sua personalidade e atitudes; quem nasce menina deve distanciar-se do que é considerado masculino (AUAD, 2003, p 57).

As tarefas consideradas masculinas e femininas são atributos da cultura de gênero, e isso fica notório na figura 19. As crianças, desde muito cedo, já começam a atuar na sociedade com os limites e possibilidades que são dados para cada gênero.

4.2.2.2 Gênero - Identidade e Diferença

Figura 16 - Selfie.



O texto e as imagens trazem algumas reflexões acerca do uso indiscriminado da imagem nas redes sociais (Fig. 16). A primeira imagem é de um jovem que se veste de uma maneira moderna, com corte de cabelo diferenciado e acessórios coloridos, uma imagem fora do convencional em relação aos/às outros/a três jovens da outra imagem que estão com roupas, corte de cabelo e acessórios dentro do que é esperado socialmente.

O texto trata apenas das questões relacionadas ao uso indiscriminado do celular e a relação com as postagens em redes sociais. Para o/a autor/a do livro didático de Língua Portuguesa, o destaque é representar os/as jovens com o celular, outras questões acerca da imagem dos/as jovens não são discutidas.

A representação do jovem da figura 16 foi colocada na análise de identidade e diferença por ser pensada como um avanço por representar outra possibilidade de representação de gênero, diferentemente das representações de jovens das pesquisas correlatas que segundo Alves (2016), os padrões de masculinidade expressos nos materiais analisados trazem os homens associados à força e ao vigor físico. Mas a mesma imagem transita no polo dos estereótipos, pois a figura 16 coloca a representação de um homossexual de maneira estereotipada que pode contribuir com preconceitos para pensar a identidade homossexual de forma caricata e unilateral.

A diversidade masculina é um dado importante. Na medida em que essa diversidade se torna mais conhecida, homens e meninos podem enxergar mais facilmente uma gama de possibilidades para suas próprias vidas, enquanto homens e mulheres cada vez menos vêem a desigualdade de gênero como imutável (CONNELL, 2016, p. 110).

As imagens não convencionais em destaque tornam-se essenciais para que muitos/as jovens sintam-se representados/as, ou seja, são uma maneira de promover a empatia na tentativa de viver outras possibilidades de masculinidades, experimentando outras maneiras de ser e estar na sociedade.

O avanço se estende nas representações do magistério (Fig. 17) em que os homens são a maioria nesta função nos livros de Língua Portuguesa.

Figura 17 – Sala de aula



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; Magalhães, Thereza Cochar (2015, p. 141).

Três imagens trazem o professor em sala de aula (Fig. 17). No livro de Língua Portuguesa a docência vem representada pelos homens, algo que chama a atenção, pois esta atividade é majoritariamente ocupada por mulheres, o que não dialoga com a maioria das pesquisas do referencial teórico em que Dias (2014, p. 115) afirma que nos livros didáticos de Língua Portuguesa a “profissão mais recorrente é a de doméstica e do lar, seguida pela de professora”; além disso, a autora coloca um elemento em torno da linguagem que deve ser considerado

Ao se referir à figura d@ profess@r faz uso genérico e indiscriminado do masculino, ou seja, do modelo lingüístico androcêntrico. Observa-se o quanto ainda é difícil o desprendimento da linguagem sexista. Esta forma de expressão acaba por legitimar e perpetuar o posicionamento do termo homem, representado uma figura universal, englobando os dois gêneros (DIAS, 2014, p. 86).

Casagrande (2005, p. 112) destaca que a “profissão mais recorrente é a de professora seguida da representação da mulher como costureira”.

Os dados não dialogam com essas pesquisas, pois o magistério vem em sua maioria representada por homens, desta maneira, podem-se levantar duas hipóteses. A primeira que evidencia um avanço em que os homens cada vez mais estão ocupando este espaço, desconstruindo o imaginário que essa profissão é única e exclusiva das

mulheres. A segunda que poderia ser mais uma tentativa de colocar o homem em todos os espaços profissionais possíveis. Ainda é possível pensar que essa ideia pode ser decorrente de o livro ter sido escrito por um autor do sexo masculino.

4.2.2.3 Sexualidade – Estereótipos

Figura 18 - Arranjos amorosos



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. (2015, p. 68, 90, 101 e 116).

Na análise em torno da sexualidade, são apresentadas várias imagens que fazem menção à heterossexualidade (Fig. 18). Duas imagens trazem o tradicional modelo de família composto pelo pai, pela mãe e o filho. Outra figura imagem que é capa do capítulo 2, coloca a heterossexualidade na Antiguidade, na infância e na velhice, como se a heterossexualidade fosse algo dado e imutável. Sexualidades outras não são representadas em nenhum capítulo do livro de Língua Portuguesa.

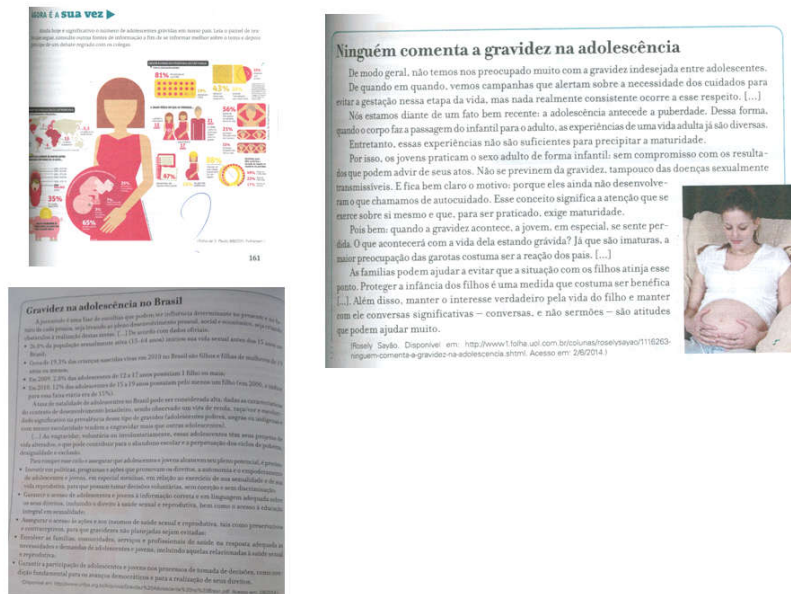
Para Dias (2014), a sexualidade estabelece uma estreita ligação em relação à constituição da família e à reprodução. Evoca-se o casamento como um acontecimento adequado para o pleno exercício da sexualidade, sustentada pela heteronormatividade e modelo ideal de comportamento sexual.

O casamento constitui a moldura social adequada para o seu “pleno exercício” e os filhos são a consequência ou a benção desse acto. Dentro deste quadro, as práticas sexuais não reprodutivas ou não são consideradas, deixando de ser observadas, ou são cercadas por receios e medos (LOURO, 2001, p. 48).

Nesse contexto a sexualidade está ligada à reprodução. O livro traz um número de representações que evocam a heterossexualidade, em quase todos os capítulos do livro traz uma imagem ou um texto em torno dela. Sexualidades outras não são contempladas e outras configurações de família formadas por homossexuais não são representadas. O livro silencia, nega e exclui toda a diversidade em torno da sexualidade, não refletindo a realidade e colaborando para a manutenção de um determinado tipo de realidade

4.2.2.4 Sexualidade - Identidade e Diferença

Figura 19 - Gravidez na adolescência.



Fonte: CEREJA, Willian Roberto; Magalhães, Thereza Cochar (2015, p. 161, 162, 163)

Três imagens que problematizam questões que envolvem a gravidez na adolescência (Fig. 19). Os textos contêm dados oficiais relacionados à gravidez na

adolescência. Um dos textos discute o silêncio em torno da gravidez na adolescência e chama atenção para a pouca preocupação da sociedade em torno da gravidez indesejada entre adolescentes.

Já o outro texto, “Gravidez na adolescência no Brasil”, aborda o tema em que um dos seus trechos que é preciso *“Investir em políticas, programas e ações que promovam os direitos, a autonomia e o empoderamento de adolescentes e jovens, em especial meninas, em relação ao exercício de sua sexualidade e de sua vida reprodutiva, para que possam tomar decisões voluntárias, sem coerção e sem discriminação”*. Ou seja, o texto, de forma implícita, coloca o aborto com uma prática que merece ser discutida e que é um dos direitos da mulher. O texto é provocativo em muitas questões que envolvem a sexualidade das mulheres, pois permite uma reflexão interessante em relação a essa temática, que é pouco discutida nas escolas. O avanço nas discussões em torno dessa temática é comprovado pela seguinte autora;

o tema aborto é discutido em meio à “problemática” da gravidez “indesejada”, sendo que a “legalização do aborto” foi mencionada em 36% dos livros analisados, um índice que chama a atenção da autora, pois implica no direito de acesso a informação, e os livros analisados colocam maneiras distintas, em que posições da sociedade, favoráveis e contrárias (RIBEIRO, 2013, p. 115).

O aborto é considerado um tema polêmico e que não é discutido dentro de sala de aula devido aos valores que o envolvem, sejam eles, religiosos, culturais ou políticos. Neste contexto, os livros didáticos apresentam-se como uma ferramenta para fomentar essa discussão contribuindo para quebrar os mitos e tabus, pois esse tema carece de debate, já que é um assunto de saúde pública e muitas mulheres morrem todos os dias.

4.2.3 Livro Didático de Matemática

O livro didático de Matemática está dividido em dez unidades, são elas: Potenciação e Radiciação; Equações de 2º grau; Sistema Cartesiano; Funções; Noções de Probabilidade; Teorema de Tales e Semelhança de Triângulos; Relações Métricas nos Triângulos Retângulos; Trigonometria no Triângulo retângulo; Círculo e Cilindro;

Porcentagem e Juros. O livro tem um número menor de textos em relação aos outros livros analisados, porém tem um número maior de exercícios.

4.2.3.1 Gênero – Estereótipos

Figura 20 - Profissões



Fonte: ANDRINI, Álvaro; VASCONCELOS, Maria José (2015, p. 128, 134 e 145)

As profissões representadas no livro de Matemática (Fig. 20) são aquelas consideradas tipicamente masculinas, como pintor, carteiro e agentes de trânsito; tal aspecto dialoga com a pesquisa de Casagrande (2005, p. 112) quando afirma que os “homens são representados em funções que requerem menor escolaridade e que são menos remuneradas”. Para Casagrande (2005), esse fato pode ser explicado devido ao maior comprador de livros didáticos ser o governo federal, que distribui para os/as alunos/as de escolas públicas com um menor poder aquisitivo, ou seja, as representações destas funções/profissões relacionam-se com a realidade cotidiana dos/as alunos/as.

Nesse sentido, é possível reconhecer, aliado ao recorte de gênero, o de classe social, sobretudo quando reconhecemos que os livros didáticos parecem funcionar como artefatos culturais que permitem, desde o interior do espaço escolar, a construção de identidades subalternizadas aos/às estudantes de escolas públicas.

As atividades profissionais são marcadas pela divisão generificada das tarefas, as profissões/ocupações são elementos que contribuem para a compreensão do campo social “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 2017,

p. 22). Ainda de acordo com Louro (2017, p. 22), o debate deve acontecer nesse campo,

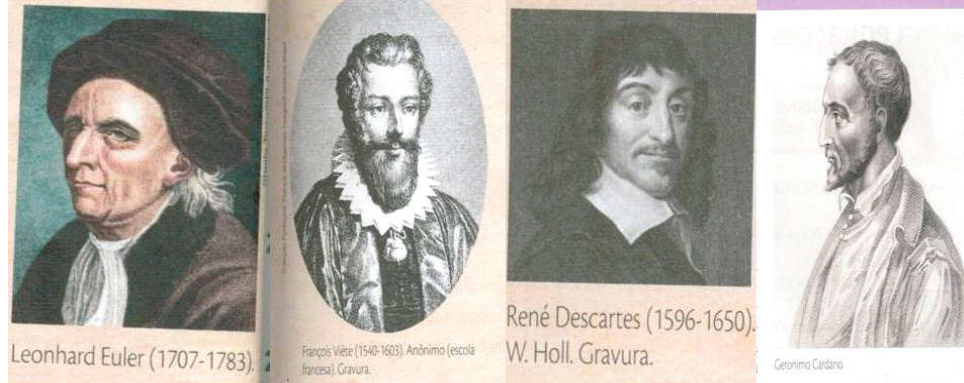
[...] pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

As profissões ou ocupações dentro do campo social encontram-se em desequilíbrio quando observadas as diferenciações por gênero. As atividades que vêm representadas no livro de Matemática evidenciam que, na profissão de pintor, por exemplo, em que são necessárias qualidades físicas, e a de carteiro e agente de trânsito em que há uma exposição maior ao perigo e à violência pertencem aos homens. Ou seja, há o reforço para a construção de identidades que se restringem aos aspectos físicos como a diferença mais significativa entre homens e mulheres. As mulheres não são representadas em nenhuma profissão em que há uma maior exposição nas ruas ou em situações de perigo.

Diante disso, podemos levantar duas hipóteses, a marcação da superioridade física masculina, em que de antemão os homens já estão aptos para este tipo de profissão que tem uma relação estreita com o perigo e situações de conflito e violência. Segunda hipótese: não há representações em imagens porque, talvez, elas sejam reprodutoras da realidade. Ou seja, o número de mulheres agentes de trânsito tem aumentado recentemente, mas ainda é pouco expressivo. E quando elas estão no trabalho, são vítimas de espancamentos ao aplicarem multas ou por autuarem cidadãos/ãs por condutas indevidas.

Isso também se repete na próxima figura (Fig. 21) em que as mulheres não vêm representadas junto com os grandes nomes da matemática.

Figura 21 - Grandes nomes da Matemática



Fonte: ANDRINI, Álvaro; VASCONCELOS, Maria José. (2015, p.49, 56, 67 e 88)

Os nomes da matemática, Leonhard Euler, René Descartes, François Viète, Geronimo Candano, fizeram história pela contribuição e desenvolvimento dos estudos da área (Fig. 21) vêm representados nos primeiros capítulos dos livros. Cabe destacar que entre esses nomes não está presente nenhuma mulher. Mas, isso não é só na matemática. Cabe destacar que, mesmo na educação (área majoritariamente feminina), ainda são poucas as mulheres efetivamente estudadas. Ou seja, é uma área feminina, mas com uma epistemologia quase totalmente masculina.

Esse fato dialoga com os resultados do livro de Língua Portuguesa analisado nesta pesquisa em que os nomes com mais representatividade da literatura, dramaturgia e jornalismo vêm representados/as em sua maioria pelos homens.

A Ciência também é uma área com pouca representatividade feminina, é o que afirma Dias (2014, p. 94) em sua pesquisa,

poucas mulheres são representadas, desenvolvendo atividades científicas em laboratório, o que pode contribuir para que os/as alunos/as interpretem que a Ciência é uma atividade masculina, podendo sugerir que elas não se dedicaram e não contribuíram para o desenvolvimento da Ciência.

Esses resultados reforçam o argumento de Louro (2013) da invisibilidade a que as mulheres foram submetidas historicamente e que a história é escrita no masculino. Desta maneira, com o esquecimento e negação das mulheres durante toda a história, o feminismo tem papel fundamental para compreender toda essa invisibilidade. De acordo com Auad (2003), o feminismo é um movimento de mulheres diferentes entre si.

Elas formam um grupo que, de diferentes formas, critica veementemente o sistema econômico, político e social em que vivemos, com o objetivo de emancipar homens e mulheres para uma vida autêntica e consciente.

Apesar dos inúmeros preconceitos de homens e mulheres em relação ao feminismo, foi esse movimento que plantou a semente da emancipação da mulher pelo trabalho fora do lar, pela educação e pela participação em esferas públicas e políticas em geral (AUAD, 2003, p. 73).

O movimento feminista é o responsável por inúmeras conquistas e direitos que foram historicamente negados para as mulheres, além de despertar a consciência para a compreensão da situação de subalternização em relação aos homens.

4.2.3.2 Gênero - Identidade e Diferença

Figura 22 – Magistério



Fonte: ANDRINI, Álvaro; VASCONCELOS, Maria José. (2015, p. 11, 12, 20, 24, 29, 43, 60, 63, 65, 95, 175, 176, 177, 187 e 246)

O magistério (Fig. 22) vem fortemente representado por mais professores do que professoras. O número de homens na docência é 50% maior em relação às mulheres, diferentemente do que foi afirmado por Casagrande (2005) e Pellucio (2010) em que as mulheres são representadas na docência em maior quantidade em relação aos homens. Mas como a análise é sobre o livro de Matemática, levando a hipótese de que essa área é exclusividade dos homens, as mulheres seriam mais hábeis com as

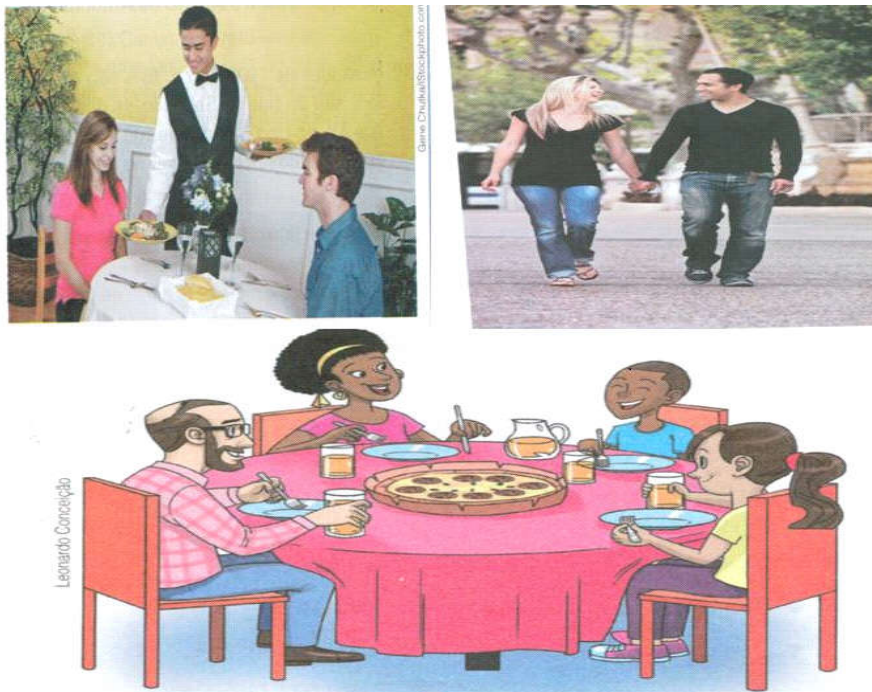
humanidades. Ou seja, mais uma vez, o livro didático atuando na construção de estereótipos.

Historicamente, o magistério foi relacionado a um ajustamento das tarefas do lar. “Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, com o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc” (LOURO, 2017, p. 96).

A representatividade de homens no magistério fragiliza a caricatura de que essa profissão é restrita às mulheres. Mas, por outro lado, pode ser uma tentativa de colocar os homens em todos os espaços profissionais possíveis e no caso do livro analisado, legitimar a matemática como espaço masculino.

4.2.3.3 Gênero – Estereótipos

Figura 23 – Arranjos amorosos.



Fonte: ANDRINI, Álvaro; VASCONCELOS, Maria José. (2015, p. 36, 144 e 257).

As representações em torno da sexualidade, embora não tratem diretamente do tema, nos permitem perceber que no livro de Matemática só vem por meio da organização familiar heterossexual (Fig. 23) Para Dias (2014), a representação em torno da sexualidade determina um modelo a ser seguido, a heterossexualidade. Orientação sexual outras não são representadas, a diversidade sexual é negada como se não existissem na sociedade diferentes arranjos amorosos e diferentes configurações de família.

O livro didático, ao silenciar-se sobre a diversidade sexual, não dialoga com realidade da sociedade atual, contribuindo para criar um descompasso entre escola e sociedade, pois as suas representações são frágeis para refletir a realidade em que vivemos com os diferentes arranjos amorosos.

Na escola, o livro poderia ser um instrumento que oportunizasse o debate e a reflexão em torno da sexualidade, apontando as possibilidades para problematizar a educação sexual para que,

[...] primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (LOURO, 2013, p.70).

Para que isso aconteça, a escola precisaria reconhecer que silencia o fato, portanto, deveria começar a debatê-lo, sem medos para que todos/as possam contribuir com suas experiências, dúvidas e sugestões para o enfrentamento de práticas de preconceito e discriminação.

4.2.3.4 Sexualidade - Identidade e Diferença

No tópico identidade e diferença, para as representações em torno da sexualidade não foram encontradas quaisquer imagens que sejam desviantes dos estereótipos da heterossexualidade. E as únicas representações sobre a

heterossexualidade no livro de História só vem por meio da organização familiar, portanto, nenhuma análise foi realizada.

Este fato de não ter nenhuma imagem desviante dos estereótipos da heterossexualidade, sinaliza para a hipótese de que esse tema, além de polêmico, não é da alçada da área da matemática.

4.2.4 Livro Didático de História

O livro didático de História está dividido em nove unidades. São elas: A era do Imperialismo; A república chega ao Brasil; A primeira Guerra e a Revolução Russa; A crise da democracia e a Segunda Mundial; A era Vargas; Rivalidades e conflitos da Guerra Fria; As independências na África e na Ásia; Democracia e Ditadura no Brasil; O Brasil e o mundo Globalizado. Cada unidade está dividida em quatro e seis temas. O livro é marcado por conflitos, guerras e muitas imagens que representam a violência em vários períodos da história.

4.2.4.1 Gênero – Estereótipos

Figura 24 – Representação masculina no livro didático de História



Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel. (2014, p. 10, 99, 167,98 e 33)

A representação masculina no livro didático de História (Fig. 24) é quantitativamente e qualitativamente superior as mulheres. Os homens estão em postos

de controle e domínio em todas as unidades do livro, sobretudo naquelas que tratam, em sua maioria, de revoluções e guerras no decorrer da história.

Os conflitos e a violência estão presentes em quase todas as unidades e os homens vêm representados sempre em posições de comando, especialmente na Revolução Industrial (1850-1950), Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Revolução Russa (1917), Revolução de 1930, Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Guerra Fria (1947-1991).

Estas representações reforçam os estereótipos em torno das características consideradas masculinas, como coragem e força física.

O livro de História analisado é majoritariamente masculino o que dialoga com Louro (2017) quando afirma que a história é escrita no masculino e as representações sociais têm o masculino como ponto referencial. Ainda segundo a autora;

a linguagem no masculino não é um “reflexo real”; é uma criação lingüística intencionalmente política. A escolha de “homem” – no latim homo - serviu para denominar a única espécie do planeta (Homo Sapiens), que tem aparência, que raciocina, que possui inteligência, e, por conseguinte, definiu, também, seu substantivo (humanidade) (LOURO, 2013, p. 72).

Louro (2017) sugere que os/as educadores/as, seja na forma verbal ou escrita, evitem o tratamento exclusivo no masculino, bem como se atentem para a linguagem presente nos livros didáticos. A autora afirma que há muitas alternativas para evitar o uso exclusivo “Homem” nos materiais didáticos e nos discursos em sala de aula. “As pessoas” ou, simplesmente “os homens e mulheres”, “as meninas e os meninos”, “os professores e as professoras” (LOURO, 2013, p. 73) são sugestões pertinentes da autora para abranger todos e todas.

A próxima análise apresenta como as mulheres são representadas no livro didático de História, que comumente vem de forma estereotipada no papel de mãe e esposa.

Figura 25 – Representação feminina no livro didático de História



APOLINÁRIO, Maria Raquel (2014, p. 82, 68 e 79)

As mulheres vêm representadas no livro história no papel de mãe, esposa e operárias. Em relação às ocupações elas vêm representadas como cozinheiras, escriturárias e enfermeiras atividades úteis durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Este fato se deve a escassez de mão de obra masculina, massivamente recrutada para a guerra o que permitiu que um grande número de mulheres ingressasse no mercado de trabalho. Desta maneira, o mercado de trabalho para as mulheres começa a ficar mais amplo, elas começam a trabalhar nas indústrias bélicas e metalúrgicas e em atividades agrícolas.

A atuação feminina no esforço da guerra contribuiu para fortalecer a emancipação feminina. Tal aspecto é afirmado por Celestino (2016, p. 70) em sua pesquisa nos livros didáticos de História que “a necessidade gerada pela guerra de mão de obra feminina resultou em diversas conquistas, como o direito ao voto, a liberdade para sair sozinha, uso de roupas mais confortáveis e de cosméticos”.

Mas Auad (2003) ressalta que mesmo as mulheres tendo uma atuação social marcante no mercado de trabalho elas ganhavam menos que os homens. A autora afirma que os pensadores iluministas duvidavam da capacidade da mulher, pois a sua “natureza” estava ligada a intuição.

Essa idéia de ligar as mulheres à intuição mostra-se perigosa e preconceituosa. É uma modo de dizer que as mulheres não sabem usar a razão e o raciocínio lógico, o que as tornaria incapazes para uma série de coisas, como cargos de comando e profissões como a engenharia (AUAD, 2003, p.40).

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917) e a Era Vargas (1930-1945) são as unidades do livro de História analisado que propõem uma reflexão em torno do papel da mulher na sociedade e as suas conquistas, mas essas conquistas só foram alcançadas para suprir uma necessidade deixada pelos homens. Esse dado é representado pela figura 26 e 27.

Figura 26 – Operárias da Indústria naval britânica durante a primeira Guerra Mundial



Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel. (2014, p. 84)

A necessidade deixada pelos homens. É o que Auad (2003, p. 47) coloca assertivamente;

no fim da Guerra e com a volta da força de trabalho masculina, a ideologia da diferenciação dos papéis por sexo e da inferioridade feminina foi fortemente reativada. Os meios de comunicação logo se apressaram em veicular mensagens que reforçassem a idéia de que o espaço doméstico cabia à mulher, enfatizando a imagem de “rainha do lar”.

Esse movimento tinha como objetivo fazer com que as mulheres cedessem seus lugares aos homens chegados do campo de guerra.

As unidades que tratam de questões relacionadas às mulheres no período de guerra tratam o tema de forma genérica, não problematizam pontos que colocam os/as aluno/as em contato com a realidade de diferentes mulheres que segundo Celestino (2016) são aquelas que já trabalhavam fora de casa, como as mulheres negras e pobres, para isto, basta lembrar do título do livro da historiadora francesa Michelle Perrot “Os excluídos da História: presos, operários e mulheres”.

4.2.4.2 Gênero - Identidade e Diferença

Figura 27 – Almerinda Farias Gama, primeira mulher representante classista a votar nas eleições para Assembléia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro, Julho de 1933.



Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel. (2014, p. 135)

Nesta imagem é abordada a conquista do voto feminino em 1933. Segundo o texto do livro didático “a nova lei apresentou muitos avanços democráticos. No sistema eleitoral, ela instituiu o voto secreto e extensivo à mulher que exercia função pública remunerada” (APOLINÁRIO, 2014, p. 135).

O texto da figura 26 coloca os impactos das conquistas femininas como o acúmulo de tarefas e o desinteresse pelos afazeres domésticos que podem mudar a organização social. Para isso traz como referência o artigo “O Voto de Saias: a Constituição de 1934 e a participação das mulheres na política” de Rita de Cássia Barbosa de Araújo, publicado no ano de 2003, com os seguintes trechos;

“Para muitos, inclusive mulheres, as recentes conquistas femininas na política, no direito, no trabalho, representam uma ameaça. [...] temiam que as novas ocupações as fizessem desinteressar-se pelos assuntos domésticos. Temiam a desestruturação da família [...]. As próprias mulheres [...] que participavam das [...] conquistas da mulher [...] afirmavam que as mudanças não significavam uma ruptura brusca e completa com o passado, com a forma de organização da vida social e com os valores tradicionais que nortearam suas existências até então. [...]. A mulher brasileira, portanto, [...] deveria atuar no mundo moderno capitalista acumulado uma dupla função: a de dona de casa e educadora dos filhos e a de cidadã consciente de seus deveres e responsável pelo destino da pátria” (APOLINÁRIO, 2014, p. 135).

O livro coloca duas questões para refletir sobre os trechos acima, em que os/as alunos/as possam refletir sobre realidade da mulher: a primeira questão o/a aluno/a tem

que refletir e responder quais os principais receios de parte da sociedade da época em relação à participação feminina na política; a segunda questão é elaborar um texto argumentativo em que a luta das mulheres por liberdade e igualdade tinha um adversário muito mais difícil de ser vencido que as instituições. Era à força da tradição.

Essas questões levam o/a aluno/a a uma compreensão mais ampla e profunda em torno dos estereótipos das relações de gênero e como eles produzem e reproduzem desigualdades.

As questões propostas levam o/a professor/a e alunos/as a um debate mais rico em torno da história da mulher e da verticalização dos papéis sociais de homens e mulheres, pois leva os/as alunos/as a identificar os principais receios de parte da sociedade da época em relação à participação feminina e como as instituições sociais cerceam a luta das mulheres por liberdade e igualdade.

4.2.4.3 Sexualidade – Estereótipos

Figura 28 – Representação de família



Fonte: APOLINÁRIO, Maria Raquel. (2014, p. 251)

As representações em torno da sexualidade (Fig. 28) no livro didático de História só trazem os arranjos amorosos heterossexuais. A mulher é mais representada quando está no contexto familiar, ou seja, acompanhada do marido ou dos/as filhos/as,

difícilmente ela vem representada sozinha. Orientação sexual outras não são representadas em nenhum tempo histórico do livro analisado que tem início em 1870 na unidade “Era do Imperialismo” e finaliza em 2014 na unidade “O Brasil e o Mundo Globalizado” que aborda temas como as inovações e desafios do mundo globalizado, o Brasil na nova ordem mundial e um balanço do Brasil contemporâneo.

Este silenciamento pode ser entendido como uma forma de demarcar fronteiras, entre o que deve ser incluído ou excluído. A ausência da representação imagética do homossexual, nos livros de História, configura-se como a cultura heteronormativa impera nos livros didáticos (SILVA, 2013, p. 82).

A orientação sexual não é encarada como um terreno fértil para o debate em que deve ser discutida além da constituição de um único modelo de família e de reprodução, desconstruindo os medos e receios que a cercam. Ela é um campo que desperta a curiosidade e o interesse de crianças e jovens, um assunto que está presente em suas conversas e que integra de muitos modos.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e dá ignorância (LOURO, 2001, p. 20-21).

Desta forma, as representações o livro didático dialogam com a realidade do espaço escolar que produz e reproduz preconceitos, pois a escola como outras instituições sociais reconhece certo tipo de identidade sexual, de modo que, exclui, silencia e marginaliza as outras identidades.

4.2.4.4 Sexualidade - Identidade e Diferença

No tópico identidade e diferença representações em torno da sexualidade não foram encontradas, portanto nenhuma análise foi realizada O que nos leva a levantar hipóteses sobre esse silêncio das representações no livro de História, como por

exemplo, a tentativa de construir subjetividades homogêneas sobre o discurso histórico. Sendo um material didático que não contribui para questionamentos em relação a temática da sexualidade e para a formação de alunos/as livres de preconceito.

4.2.5 Livro Didático de Ciências

O livro didático de Ciências está dividido em nove unidades, são elas: Propriedades da matéria; A matéria; Substâncias e misturas; Grupos de substâncias e reações químicas; Força e movimento; Energia; Calor e Temperatura; Ondas: som e luz; Eletricidade e magnetismo. Cada unidade está dividida em quatro a cinco temas. Os conteúdos do livro de Ciências trazem temas preparatórios para as disciplinas de Física e Química do Ensino Médio.

4.2.5.1 Gênero – Estereótipos

Figura 29 – Profissões



Fonte: CARNEVALLE, Maíra Rosa (2014, p. 82, 160 e 207)

As profissões representadas no livro de Ciências são aquelas historicamente consideradas masculinas. As atividades profissionais representadas exigem um esforço braçal mais intenso. Mulheres não são representadas em nenhuma profissão que exige qualidades físicas.

A ausência das mulheres no campo do trabalho se confirma na tese de doutorado de Dias (2014, p. 116), em que a autora enfatiza que “as imagens que

representam as mulheres em atividade produtiva fora do ambiente do privado são em número reduzido, podendo passar a idéia de que as opções de trabalho para elas são restritas”. Essa restrição é fruto da desvalorização da mulher e, segundo Louro (2014), se deve à segregação social que as mulheres foram historicamente conduzidas; tal segregação evidenciou o trabalho doméstico é o mais adequado para elas ou, no máximo, trabalhos compreendidos como extensão do lar que implicam cuidados, como, por exemplo, magistério e enfermagem.

Figura 30 – Grandes nomes da Matemática



Fonte: CARNEVALLE, Maíra Rosa. (2014, p. 38, 42, 56, 67, 187 e 225)

Os/as grandes expoentes da matemática vêm representados/a na maioria por homens, Rodolpho Bernadelli, Alan Turing, Ernest Rutherford, Nikola Tesla, John Dalton e Marie Curie. Nesta relação, Marie Curie é a única mulher que aparece entre aqueles/a que contribuíram de maneira significativa para área das exatas.

A superioridade masculina na ciência também é confirmada na pesquisa de Dias (2014, P. 97), pois, segundo a autora;

a construção da ciência ocidental tem sido em todas as épocas, uma tarefa predominantemente masculina. Isso não quer dizer que não houve a presença feminina; apesar do acesso restrito, elas também fizeram ciência, mas, na maioria das vezes, foram esquecidas ou a história não relata a participação delas. [...] Nos livros analisados não aparecem fotos, nem nomes de mulheres cientistas. Ao contrário, as figuras masculinas (Galileu, Newton, Lavoisier, Darwin, Fleming, Pasteur, Copérnico, Rutheford e outros dez cientistas são identificadas por nomes e por fotos.

Esses dados corroboram com Louro (2014) ao afirmar que a história é escrita no masculino e dentro desse contexto inclui a ciência; além disso, o reconhecimento para

os/as que contribuíram para o seu avanço se dão quase que exclusivamente aos homens.

Fica evidente a supervalorização dos homens nas representações do livro didático de Ciências em que o masculino é presente em todas as suas unidades. Todo o protagonismo é dado a eles, apagando as mulheres; é como se, em dado momento da história, elas não existissem.

Figura 31 – O corpo humano



Fonte: CARNEVALLE, Maira Rosa. (2014, p. 111, 123, 127)

Na unidade 5 dedicada à força e ao movimento, os homens são os legítimos representantes desta qualidade física, assim como velocidade e explosão muscular. Já a mulher vem representada, dentro deste contexto, por meio do vestuário, em que há um destaque apenas para o supermaio.

O texto referente à nadadora australiana Stephanie Rice não faz nenhuma relação de qualidade física à mulher, pelo contrário, o livro usa uma linguagem no gênero masculino como “os nadadores” e os “atletas”.

Na imagem em que os homens vêm representados, o texto afirma, de maneira explícita a relação direta em que o atleta jamaicano Usain Bolt é um dos homens mais rápidos do mundo e que o atleta americano Maurice Greene possui corpo preparado para explosão muscular, além do maratonista ugandense Jackson Kiprop é preparado para suportar esforço por um longo período.

O atleta jamaicano Usain Bolt foi considerado um dos homens mais rápidos do mundo após ter quebrado recordes olímpicos e mundiais nas provas de 100m rasos e 200m rasos do atletismo. No mundial de Atletismo em Berlim (2009) ,

ele obteve sua melhor marca ao percorrer 100m em 9,58s. [...] Atletas de corridas curtas, como o estadunidense Maurice Greene possuem corpos preparados para explosão muscular. Corredores de grandes distâncias, como o maratonista ugandense Jackson Kiprop, são preparados para suportar o esforço por longos períodos. Note que a musculatura de Greene é muito mais volumosa que a de Kiprop (CARNEVALLE, 2014, p. 111 e 127).

Estas imagens e textos reforçam os estereótipos das qualidades físicas e das características em relação ao gênero masculino, considerados fortes, viris, agressivos, esportistas; tais elementos, segundo Bastos (2015), reforçam a manutenção de estereótipos e das relações desiguais entre homens e mulheres.

Força, velocidade e explosão muscular, citadas no texto do livro de Ciências, são exemplos que contribuem para canalizar comportamento e características das pessoas.

Ideias sobre comportamentos adequados a cada gênero circulam constantemente, não apenas pelas mãos de legisladores, mas também nas atitudes de padres, pais, mães, professores, publicitários, donos de ponta de estoque, apresentadores de Talk-show e DJs (CONNELL, 2015, p. 38).

As representações em torno do corpo humano fazem uma breve discussão sobre a tecnologia no esporte e colocam dados ligados à capacidade física, com uma valorização dos homens. Eles são os mais velozes, os mais fortes e explosivos; esses elementos; segundo Connell (2015); acabam por contribuir por criar masculinidades e feminilidades consideradas exemplares.

4.2.5.2 Gênero - Identidade e Diferença

Figura 32 – Mulheres na Ciência



Fonte: CARNEVALLE, Maíra Rosa. (2014, p. 31 e 57)

O Texto (Fig. 32) destaca a luta da cientista inglesa Rosalind Franklin (1920-1958) pioneira na compreensão sobre o formato e o funcionamento da molécula de DNA. A cientista sofreu oposição a sua carreira pela família e sociedade científica da época.

Outra cientista que o livro ressalta é Marie Curie e a importância de suas descobertas, que ajudaram a reduzir o sofrimento dos enfermos. Marie Curie foi a primeira e única mulher a receber o prêmio Nobel por duas vezes.

O livro de Ciências problematiza a questão da mulher na ciência. Em um trecho a autora coloca que

homens e mulheres têm a mesma capacidade intelectual, mas cada indivíduo tem formas diferentes de entender a natureza. Essa diversidade ajuda a ciência a conseguir mais e melhores respostas para seus questionamentos (CARNEVALLE, 2014, p. 31)

O livro ainda traz três atividades que promovem uma reflexão para alunos/as e professores/as entenderem a exclusão e silenciamento da presença da mulher no campo científico. Questões como “Quantas mulheres cientistas você pode citar de memória?”, “E homens cientistas?” “Você acha que, atualmente, existem profissões que

apenas homens podem desempenhar?” “Se acha, quais seriam?”, “Com a orientação do professor, realizem um debate sobre os motivos que possam ter levado as mulheres, historicamente, a ter pouca representatividade no meio científico mundial. Se possível, convidem o professor de História para participar”.

Essas atividades propostas permitem aos/às alunos/as e professor/a refletirem sobre o papel da mulher no campo científico e na sociedade em geral e também pensar o próprio livro de Ciências e como ele coloca a questão da mulher na ciência. No livro de Ciências analisado ao mesmo tempo em que problematiza a mulher na ciência, destaca e valoriza as representações do homem cientista em todas as unidades

A atividade proposta pode ser um campo rico para debater os papéis sociais femininos e masculinos.

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar (LOURO, 2014, p. 24).

Desta maneira, com esta atividade cria um ambiente de reflexão para compreender como são construídas as complexas redes de poder e como as hierarquias entre os gêneros se constituem e, ainda, qual o papel das instituições sociais neste processo. Além de despertar a curiosidade nos/as alunos/as a respeito do porquê do silenciamento das mulheres na ciência e em outras áreas.

4.2.5.3 Sexualidade – Estereótipos e Identidade e Diferença

Não foi encontrada nenhuma imagem para a análise das categorias estereótipos e identidade e diferença. Este fato pode ser devido ao livro de Ciências ter um enfoque para conteúdos voltados para as disciplinas de Química e Física, sendo como um módulo introdutório para conteúdos mais complexos no primeiro ano do ensino médio.

4.3 Aspectos Convergentes e Divergentes dos livros didáticos analisados

As duas categorias utilizadas para análise desta pesquisa, estereótipos e identidade e diferença servem de premissa para compreender as percepções construídas a partir das relações de gênero e sexualidade dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental usados por alunos/as e professores/as da rede municipal da cidade de Ilícinea-MG. A partir da análise dessas categorias, é possível identificar como homens e mulheres, meninos e meninas estão representados/as nos livros didáticos e como eles/as ocupam os espaços sociais em diferentes períodos históricos. Além disso, os dados da pesquisa possibilitam dimensionar o poder da hegemonia e contra-hegemonia em torno das concepções referentes às relações de gênero e sexualidade, por meio de práticas sociais dominantes, dos silêncios e dos pontos de resistência.

Desta maneira, os pontos convergentes e divergentes ficaram divididos na seguinte ordem; estereótipos e identidade e diferença para as relações de gênero e estereótipos e identidade e diferença para a sexualidade.

Os primeiros pontos convergentes estão localizados na categoria estereótipos das relações de gênero. Os livros de Matemática, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa trazem as representações similares de profissões consideradas masculinas. As atividades profissionais mais presentes são aquelas que exigem esforço físico, como pintor, eletricitista, carteiro, além das profissões que tem uma exposição maior ao perigo e a violência, como os policiais e os agentes de trânsito. Homens negros são representados em atividades com esforço braçal mais intenso e em espaços com condições precárias e insalubres.

Já os livros de Geografia, Matemática e História convergem em torno dos estereótipos das relações de gênero em que as mulheres vêm representadas no campo profissional com uma relação próxima com o lar e com as características consideradas femininas, além da representação de mãe e esposa. As mulheres representadas no livro de Geografia estão em setores da atividade profissional voltados à precisão, refinamento e finalização de produtos em indústrias. Já nos livros de matemática, a

representação é a da professora, enquanto que no livro de história, a representação é a da mãe e esposa.

Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 2017, p.21).

Todos esses elementos estão interligados para refletir sobre os estereótipos de gênero em torno da mulher. Ou seja, a atividade profissional que a mulher exerce tem uma estreita relação com a vida doméstica.

Os livros de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências convergem em colocar os homens como os representantes dessas áreas. Os livros trazem fotos e textos breves sobre a vida e obra desses homens. São eles os responsáveis pelo os avanços e descobertas nas áreas de exatas, ciências e linguagens. No seleto grupo dos cientistas e intelectuais, apenas uma mulher é representada no livro de ciências e uma mulher no livro de Língua Portuguesa pela sua contribuição para área da literatura e da ciência física. Deste modo, fica evidente a supremacia masculina no livro didático ao listar os nomes com um grau de importância para a construção de determinado de conhecimento.

Dessa maneira, esses resultados afirmam uma perspectiva androcêntrica, ou seja, coloca o homem superior a mulher. Sendo assim, a atuação social das mulheres foi silenciada durante a história. Louro (2013) ao evidenciar gênero como uma categoria de análise, apresenta um pensamento plural, que investiga com profundidade as representações sociais e escape de justificativas biológicas e culturais da desigualdade, as quais têm o masculino como ponto referencial.

Louro (2001) ainda afirma que boa parte das propostas feministas engajava no sentido das pedagogias emancipatórias, colocando os seus esforços na lógica de criar um modelo educacional que se contrapusesse aos modelos atuais, considerados androcêntricos e autoritários.

Na segunda categoria, identidade e diferença, as representações das relações de gênero dos livros de Ciências e História problematizam a subalternização das

mulheres em relação aos homens. A conquista do voto, o trabalho fora de casa e a presença da mulher na ciência são elementos que permitem a reflexão em torno da participação social feminina, como a compreensão de quais entraves que impediram ou impedem as mulheres de participarem ativamente de todos os setores da sociedade.

Na categoria estereótipos em torno da sexualidade, os aspectos convergentes estão presentes nos livros de História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. Esses aspectos trazem a heterossexualidade como a única possibilidade para viver a sexualidade, os arranjos amorosos estão organizados apenas nessa lógica, além da organização familiar que é representada por meio de uma família nuclear, pai, mãe e filhos/as. Mais do que isso, é possível ainda afirmar que essa ponderação sobre a heterossexualidade ou sobre qualquer discussão relativa à sexualidade acaba sendo um ato de inferência do pesquisador. Isso porque podemos notar que os livros parecem colaborar na produção da heterossexualidade presumida, ou seja, é “natural” que todos os/as alunos/as sejam heterossexuais e essa discussão não precisa estar no espaço escolar.

Com isso, vemos reforçada a ideia de Louro (2001, p. 49), quando afirma que:

Nesse discurso homogeneizador, ganha destaque extraordinário a normalização das identidades sexuais e de gênero. A escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e as suas meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade.

Em outras palavras, percebemos que há na escola, por meio dos livros didáticos, uma prática de silenciar e ignorar as discussões relativas ao tema que, quando são feitas, restringem-se à unidade sobre aparelho reprodutor das aulas de Ciências. O livro didático continua sendo um artefato que atua em uma dimensão normativa das práticas educativas.

Já dentro da categoria identidade e diferença, os dados convergem para afirmar que não foi possível identificar nenhuma representação que contemplassem orientação sexual outras. Elas vêm silenciadas por todos os livros, nenhuma representação em torno de arranjos amorosos que não fossem o heterossexual, ou seja, o livro nega e exclui toda e qualquer relação afetiva que não seja de um homem e de uma mulher.

Acerca dos pontos divergentes das análises dos livros didáticos, é possível afirmar que não foi identificado nenhum ponto divergente em relação à categoria estereótipos nas relações de gênero dos cinco livros analisados. Os livros sinalizam para uma hegemonia historicamente construída em representar os homens em atividades ligadas a características consideradas masculinas como o uso de força e qualidades físicas, além dos postos de controle e comando. Já as mulheres em uma posição subalterna e com atividades ligadas ao lar.

Na categoria identidade e diferença para as relações de gênero, o livro de Língua Portuguesa traz a imagem de um jovem rapaz preparado para uma selfie. A imagem transita nas duas categorias, estereótipos e identidade e diferença, a primeira por reforçar a imagem estereotipada do gay efeminado, que pode contribuir para preconceitos. Mas também representa uma nova possibilidade de masculinidade, um novo jeito de ser e estar no mundo, contrariando o modelo hegemônico estipulado socialmente.

Nas análises que envolvem a orientação sexual não foi encontrado nenhum ponto divergente na categoria estereótipos, isto é, a hegemonia da Heterossexualidade se faz presente em quatro dos cinco livros analisados.

A categoria identidade e diferença que envolve a sexualidade é a única representação que está para além dos estereótipos. O livro de Língua Portuguesa coloca em pauta a questão da gravidez na adolescência. O texto aborda de uma forma ampla essa temática e afirma que são necessárias políticas públicas para promover ações pertinentes e necessárias para os direitos, autonomia e empoderamento das adolescentes ao exercício da sua sexualidade e da vida reprodutiva sem coerção ou discriminação.

De forma implícita, o texto coloca que o aborto deve ser discutido e a mulher tem o poder sobre seu corpo. O texto serve de ponto de partida para a discussão com mais profundidade com jovens dentro dessa temática polêmica que envolve inúmeros medos e tabus.

Em outras palavras, apesar de analisarmos os livros didáticos das diferentes disciplinas, o olhar mais ampliado sobre esse artefato permitiu constatar que ele ainda

colabora no reforço de estereótipos de gênero e sexualidade. São quase inexistentes os momentos em que os homens não são a linha de frente das esferas sociais; são inúmeras as imagens que reforçam a submissão feminina e seu maior apelo às tarefas domésticas. Nas diferentes disciplinas, os livros não parecem conseguir romper com uma tradição hegemonicamente estabelecida, ainda que haja, como no caso apontado acima, pequenas tentativas de inserir novas pautas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, analisamos os livros de Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa usados pelos/as alunos/as e professores/as do nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Ilícinea no Sul de Minas Gerais, no triênio 2017/2019.

A pesquisa tinha como questão a ser investigada: como os livros didáticos voltados aos anos finais do ensino fundamental abordam o temadas relações de gênero e sexualidade. E para conseguir responder a essa questão, foi usado um roteiro de análise elaborado pelo autor e orientador da pesquisa para buscar os elementos pertinentes para a construção de respostas.

Tratou-se de um estudo com o objetivo de identificar quais imagens e textos presentes nos livros didáticos se aproximam da idéia que permite pensar a produção e reprodução de estereótipos das relações de gênero e sexualidade, em que homens e mulheres agem conforme as regras sociais. E também analisar o que está para além dos estereótipos, quais imagens e textos os livros didáticos trazem que contribuem para a ruptura de comportamentos sociais hegemônicos.

Sendo assim, foi possível constatar por meio das imagens e textos como homens e mulheres estão alocados/as no campo do trabalho, na política e em profissões consideradas masculinas e femininas, em que os homens ocupam os extremos da mão de obra. Ou seja, eles têm representações que vão do trabalho mais rudimentar até os postos de comando e domínio e as mulheres estão representadas em posições subalternas, sujeitas ao comando deles, em profissões que tem como características a precisão, cuidado e finalização de produtos.

Já as representações em torno da orientação sexual são indícios para pensar a construção de masculinidades hegemônicas, em que os arranjos amorosos representados em todos os livros sempre colocam a heterossexualidade como a única forma de expressar a sexualidade, além da organização familiar, por meio de uma família nuclear, reforçando os estereótipos e silenciando a diversidade sexual.

Diante disso, os resultados obtidos confirmam a hipótese central da pesquisa de que os livros didáticos reforçam os estereótipos em torno das relações de gênero e

sexualidade, ou seja, as representações colocam os atributos pessoais adequados a homens e mulheres. Outro elemento confirmado pela hipótese central é o silenciamento das imagens e textos para as questões referentes à diversidade sexual e ao protagonismo feminino. Os silêncios contribuem para construção de modelos de masculinidades hegemônicas ao não abrir espaço para pensar outras possibilidades além da sexualidade dominante.

Esta pesquisa analisa todos os livros didáticos usados por alunos/as e professores/as de uma rede de ensino. São comuns trabalhos de pós-graduação que analisam uma disciplina isolada; sendo assim, esse estudo possibilita dimensionar de forma ampla quais são as representações de gênero e sexualidade que todos/as os/as alunos/as do ensino fundamental e professores/as têm contato, por meio do livro didático.

Diante dessas representações, compreendemos quais os valores estão sendo produzidos e reproduzidos em torno das relações de gênero e sexualidade. Os livros analisados não contribuem para pensar uma sociedade que respeita a diversidade de gênero e sexualidade. Eles não fomentam uma discussão para pensar além do que já está estipulado socialmente, em que mulheres e homens vivem de forma polarizada e padronizada, reforçando estereótipos.

Mas, cabe reconhecer as limitações da pesquisa que analisou apenas os livros do nono ano do ensino fundamental. Sugiro que esta análise seja ampliada por outro estudo e que seja realizada uma análise para todos os anos finais do Ensino Fundamental. Desta maneira, é possível mapear todas as representações das relações de gênero e sexualidade que acompanham alunos/as e professore/as durante todo o Ensino Fundamental, e quais as possíveis influências para as percepções daqueles/as que fazem uso do livro didático. Ademais, também é possível reconhecer que outras análises poderiam ter sido feitas se tivéssemos, para além da análise de conteúdo dos livros, recorrido às entrevistas ou mesmo às observações cotidianas. Esse olhar para os desdobramentos na prática pedagógica provenientes do uso do livro didático carece de ser feito.

Diante de tudo que foi pesquisado, pude perceber o quanto, apesar de já ter avançado, o livro didático ainda se ancora em pressupostos que merecem ser problematizados. Ainda se percebe, por exemplo, o silenciamento para sexualidades outras e mesmo a subalternização da população negra, que não foi o foco deste estudo.

Esta pesquisa teve uma contribuição para a minha formação. Desde o primeiro momento, ao analisar como os livros são escolhidos pelo corpo docente e gestão pedagógica da escola; em que os/as alunos/as não fazem parte desse momento de escolha, centralizando todo o processo na equipe pedagógica; e perceber o olhar conteudista que os/as profissionais têm sobre os livros didáticos, descartando os valores das representações das relações de gênero e sexualidade que os livros carregam. Um olhar conteudista positivista, que não se atenta para a formação histórica, social e cultural do ser humano.

Há um olhar fragmentado da instituição para pensar o material didático que alunos/as e professores/as fazem uso, é necessário avançar nesta questão, o conhecimento não pode ser pensado apenas por essa perspectiva estanque. É fundamental um olhar amplo e interdisciplinar para trabalhar os diferentes conteúdos em sala de aula, pensando o/a aluno/a no sentido pleno, e não apenas no seu desenvolvimento técnico e científico, levando em consideração o desenvolvimento social e afetivo.

Como professor de Educação Física, não faço uso de livro didático, mas diante dos dados da pesquisa, consigo compreender como as representações presentes nele contribuem para determinados tipos de comportamento de alunos/as nas aulas de Educação Física, como por exemplo, as preferências nas modalidades esportivas e um discurso recorrente que voleibol e queimado são para as meninas e futebol para os meninos, além do distanciamento físico de meninos e meninas.

As representações dos livros didáticos contribuem para reforçar esses estereótipos. Fragilidade para elas e agressividade para eles, reforçando as características consideradas masculinas e femininas e, a partir disso, definindo os espaços que cada um/a deve ocupar. É preciso reconhecer que o livro influencia

diretamente na corporeidade dos/alunos/as e nas múltiplas vivências corporais, mas principalmente assumir que, como artefato cultural, para além de sua dimensão cognitiva, o livro didático forja subjetividades. E se estamos querendo outro tipo de sociedade, isso também passa pela escolha de quais livros devem compor o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. L. **Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970-1999)** Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Dissertação em Educação) UFRJ.
- ANDRINI, A. VASCONCELOS, M. J. **Praticando Matemática**. 9º ano, São Paulo Editora do Brasil, 2015.
- APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá História: 9º ano**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2018.
- _____. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARBOSA, M. S. **Representações de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNDL (2005-2011)** 2013, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, -- São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, M. C. C. S. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino**. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2015.
- BERNARDELLI, M. A. **Entre permanências e subversões: a composição visual feminina nos livros didáticos de História**. 122f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Quem são os/as deputados/as? Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/545897-bancada-feminina-na-camara-sobe-de-51-para-77-deputadas/>. Acesso em 08 de Out. de 2018.
- BRASIL. IBGE. Cidades, 2019. Panorama. IBGE, 2017. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ilicinea/panorama>. Acesso em: 12 de set. de 2019.
- CARNEVALLE, M. R. **Projeto Araribá Ciências: 9º ano**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014

CASAGRANDE, L. S. **Quem mora no livro didático? Representações de gênero nos livros de matemática na virada do milênio.** 192f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). CEFET-PR, Curitiba-PR, 2005.

CEREJA, W. R. Magalhães, T. C. **Português Linguagens: 9º ano.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CELESTINO, G. S. **Gênero em Livros Didáticos de História Aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014).** 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis-SC, 2016.

CÉSAR, M. R. de A. **Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18684>. Acesso em: 10 de Dez de 2018.

CONNELL, R. **Gênero em Termos Reais.** Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

_____. **Gênero Uma Perspectiva Global.** Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, R. W. **Políticas da Masculinidade.** In: Educação e Sociedade. 1995, pp. 187-206.

COPINI, V. MENEGOL, D. **Desafios de Ensinar e Aprender os Artefatos Culturais.** UCS, Caxias do Sul, 2012.

D'AMORIM, M. A. **Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros.** Temas em Psicologia, 3, 121-134. 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a10.pdf>. Acesso em 15 Mar 2019.

DIAS, Z. B. **Ensino de Ciências Naturais, Livros Didáticos e Imagens: Investigando Representações de Gênero.** São Paulo, 2014. Tese (Tese em Ciências Sociais) PUC-SP.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom** - Mocismo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)- Conteúdo do Portal do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>. Acesso em 20/07/2019

GARCIA, V. P. BELLUCCI, B. **Projeto Mosaico Geografia: 9º ano. 1. Ed.** São Paulo: Scipione, 2015.

GONÇALVES, E. PINTO, J. P. BORGES, L. S. **Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan./Abr. 2013

HIRATA, H. **Gênero, Classe e Raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, V.26, n.1. Jun.2014.

LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre.; (Organizadoras.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** 9. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo, Gênero e Sexualidade.** Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** *Pro-Posições* [online]. 2008, vol.19, n.2, pp.17-23. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>. Acesso em 09 de Maio de 2019.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENEGOL, D. COPINI, V. **Desafios de ensinar e de aprender os artefatos culturais.** Universidade de Caxias do Sul – UCS, 2012.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, N. C. **Relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças.** Tese (Doutorado em Psicologia Social) PUC-SP, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, W. S. **A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero.** ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011.

OLIVEIRA, W. C. **Identidades de gênero e currículo: o discurso veiculado nos livros didáticos.** Dissertação (Mestrado em linguística e Ensino) Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PELLUCIO, G. **“Há Homens que têm Patroa. Há Homens que têm Mulher. E Há mulheres que escolhem o que querem ser”:** Perspectiva de Gênero na Geografia.

2010, 146f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2010.

RIBEIRO, M. S. **Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livro brasileiros de Ciências Naturais.** São Paulo, Dissertação (Dissertação em Psicologia Social) PUC-SP, 2013.

SCOTT, Joan. W. “**Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.**” Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1995.

SILVA, M. B. **Diversidade sexual nos livros didáticos de história:** uma proposta de pesquisa. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

SILVA, M. B. **Representação de Homossexuais nos Livros Didáticos de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, Distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005-2011)** Dissertação (Mestrado em Educação) 2013.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, E. L. GARCIA, N. M. D. **O Livro didático de Ciências: Escolha e Uso pelos seus professores.** Curitiba-PR, PUC, 2013.

TONINI, I. M. **Identidades Capturadas:** gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. 2002, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS, Porto Alegre, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Glossário da Diversidade. 2016. Disponível em: https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3o_interativa.pdf. Acesso em 10 de set. de 2019.