

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**JOANA CRISTINA BURNATO**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR  
DAS IMAGENS VEICULADAS**

**IRATI/PR**

**2023**

JOANA CRISTINA BURNATO

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR  
DAS IMAGENS VEICULADAS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Luís Velozo.

IRATI/PR

2023

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

B963r Burnato, Joana Cristina  
Representações de gênero nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental : análise a partir das imagens veiculadas / Joana Cristina Burnato. -- Irati, 2023.  
xii, 122f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.

Orientador: Emerson Luís Velozo  
Banca examinadora: Emerson Luís Velozo, Luciana Rosar Fornazari Klanovicz, Aliandra Cristina Mesomo Lira

Bibliografia

1. Gênero. 2. Livro Didático. 3. Cultura. 4. Imagens. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

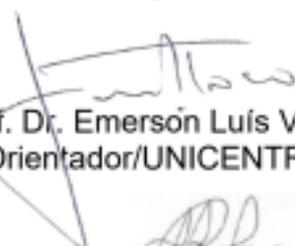
CDD 370

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

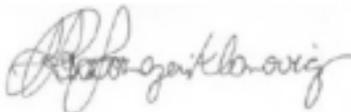
**JOANA CRISTINA BURNATO**

**"REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DAS IMAGENS VEICULADAS."**

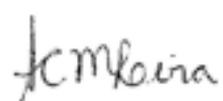
Dissertação aprovada em 20/03/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Emerson Luís Velozo  
(Orientador/UNICENTRO)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Rosar Fomazari Klanovicz  
(Membro Titular/UNICENTRO – DEHIS)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aliandra Cristina Mesomo Lira  
(Membro Titular/UNICENTRO)

**IRATI-PR  
2023**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, professor Emerson L. Velozo, por me acompanhar nessa trajetória. Sua paciência e dedicação, servem de exemplo e incentiva a busca por novos conhecimentos.

À banca examinadora, professora Aliandra C. M. Lira e professora Luciana R. F. Klanovicz, pelas sugestões e contribuições que enriqueceram a pesquisa. Também às professoras suplentes Cláudia M. S. Pereira e Gláucia A. Kronbauer, pela disponibilidade e interesse nesse estudo.

À minha mãe, Márcia, por estar sempre ao meu lado, me encorajando em qualquer decisão, e por ser exemplo de mulher batalhadora.

Aos amigos e colegas que a pós-graduação me forneceu, também à 10ª turma do mestrado em Educação, pelas trocas de conhecimento. E à todas as pessoas que direta ou indiretamente, colaboraram de alguma forma com o desenvolvimento dessa pesquisa e com meu crescimento pessoal e acadêmico.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens de professores como docente.....	83
Figura 2 – Imagens de professoras como docente.....	83
Figura 3 – A linguagem estereotipada.....	84
Figura 4 – Outro exemplo de uso da linguagem estereotipada.....	85
Figura 5 – Colaboração nas tarefas domésticas.....	90
Figura 6 – Compra de alimentos.....	91
Figura 7 – Imagens de mulheres no amparo com as crianças.....	92
Figura 8 – Imagens de homens no amparo com as crianças.....	93
Figura 9 – Apresentação de famílias na escola.....	95
Figura 10 – As diferentes famílias.....	96
Figura 11 – Canção sobre a família.....	98
Figura 12 – Imagens das famílias no cotidiano.....	99
Figura 13 – Os direitos das mulheres.....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Profissão/ocupação.....	76
Tabela 2 – Atividades cotidianas/domésticas.....	78
Tabela 3 – Cuidado/ajuda com crianças.....	79
Tabela 4 – Composição familiar.....	80

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Descrição dos Livros Didáticos utilizados.....	73
--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

DCNED's – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

ONG's – Organizações Não Governamentais

BNH – Banco Nacional da Habitação

GLD – Guia do Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PNBE – Plano Nacional Biblioteca da Escola

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LGBT+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros

BURNATO, Joana Cristina. **Representações de gênero nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise a partir das imagens veiculadas.** 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2023.

## RESUMO

Os debates sobre a temática de gênero têm mostrado as várias práticas culturais causadoras de desigualdades. Delimitar comportamentos sociais, atividades e funções, por exemplo, de formas distintas a homens e mulheres a partir das diferenças biológicas entre os sexos, reforça estereótipos e hierarquias que contribuem para a manutenção das relações de gênero desiguais na sociedade. Isso perpassa por todas as esferas sociais, incluindo a educação escolar, que tem o livro didático como importante instrumento de subsídio no processo de ensino e aprendizagem. Porém, sendo um artefato cultural, esse material pode ser um disseminador de ideologias excludentes, reforçando estereótipos de gênero, seja por meio de imagens ou textos. A partir disso, esse estudo objetiva contribuir com o desenvolvimento dos estudos de gênero no campo da Educação, buscando responder a seguinte questão: como as representações de gênero estão sendo apresentadas/veiculadas, por meio de imagens, nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como objetivos específicos delimitou-se: conhecer a base de como o processo das desigualdades e hierarquias de gênero se dão, trilhando caminhos para o entendimento dessas reproduções na educação escolar; refletir sobre como a escola reproduz estereótipos de gênero, sendo o livro didático um recurso/instrumento para que isso aconteça; e analisar como as representações de gênero estão sendo veiculadas, por meio de imagens, nos materiais didáticos. Tendo como objeto de estudo os livros didáticos oferecidos pelo PNLD e utilizados pelas escolas municipais de Irati/PR, essa pesquisa, de caráter qualitativo, fundamenta-se na proposta dos Estudos Culturais representado por Kellner (2013), autor este que traça como estratégia o Alfabetismo Crítico como sendo um dos mecanismos para leitura e análise de imagens. Os livros didáticos analisados apresentam momentos de equilíbrio nas representações de gênero, porém, a predominância quantitativa nas ações analisadas mostra atividades e funções distintas à homens e mulheres, remetendo à 'natureza' de cada sexo, o que reforça estereótipos e desigualdades de gênero culturalmente construídos.

Palavras-chave: Gênero. Cultura. Livro Didático. Imagens.

BURNATO, Joana Cristina. **Gender representations in elementary school textbooks: analysis based on published images.** 2023. 122 f. Dissertation (Master in Education) – State University of the Midwest, Irati, 2023.

## ABSTRACT

Debates about gender have shown the various cultural practices that cause inequalities. For example, assigning different social behaviors, activities and functions to men and women based on the biological differences between the sexes reinforces stereotypes and hierarchies that contribute to the maintenance of unequal gender relations in society. This goes through all social spheres, including school education, which has the textbook as an important subsidy tool in the teaching and learning process. However, being a cultural artifact, this material can be a disseminator of exclusionary ideologies, reinforcing gender stereotypes, whether through images or texts. Therefore, this study aims to contribute to the development of gender studies in the field of Education, seeking to answer the following question: how are gender representations being presented/ conveyed, through images, in textbooks for the early years of elementary school? As specific objectives it was delimited: to know the basis of how the process of gender inequalities and hierarchies take place, treading paths to understand these reproductions in school education; to reflect on how the school reproduces gender stereotypes, being the textbook a resource/instrument for this to happen; and to analyze how gender representations are being conveyed, through images, in the didactic materials. Having as object of study the textbooks offered by PNLD and used by municipal schools of Irati/PR, this research, of qualitative nature, is based on the proposal of Cultural Studies represented by Kellner (2013), author who traces as a strategy the Critical Literacy as being one of the mechanisms for reading and analysis of images. The analyzed textbooks present moments of balance in the representations of gender, however, the quantitative predominance in the analyzed actions shows different activities and functions to men and women, referring to the 'nature' of each sex, which reinforces stereotypes and gender inequalities culturally constructed.

Keywords: Gender. Culture. Textbook. Images.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONTEXTUALIZANDO GÊNERO: CAMINHOS PARA O ENTENDIMENTO DO TEMA</b> .....	19
1.1 CONSTRUÇÕES CULTURAIS ACERCA DA TEMÁTICA DE GÊNERO: BASES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS.....	19
1.2 CORPO: LOCAL PARA AS SIGNIFICAÇÕES CULTURAIS.....	30
1.3 RELAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES.....	37
<b>2 DELINEAMENTOS SOBRE GÊNERO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR</b> .....	47
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM INTERFACE ÀS MANUTENÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	47
2.2 LIVRO DIDÁTICO: ARTEFATO DA CULTURA.....	54
2.3 AS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS: VEÍCULOS PARA A (RE)PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	65
<b>3 GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE A PARTIR DAS IMAGENS VEICULADAS</b> .....	71
3.1 A ESCOLHA DOS OBJETOS DE ANÁLISE.....	72
3.2 O QUE HÁ NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS? SISTEMATIZANDO AS IMAGENS DE REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO.....	75
3.3 ANÁLISE DAS CATEGORIAS ENCONTRADAS.....	81
3.3.1 <i>Representações de gênero nas profissões/ocupações</i> .....	81
3.3.2 <i>Representações de gênero nas atividades cotidianas/domésticas</i> .....	88
3.3.3 <i>Representações de gênero no cuidado/ajuda com as crianças</i> .....	91
3.3.4 <i>As composições familiares</i> .....	95
3.4 O ENTRECRUZAMENTO DAS CATEGORIAS: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ANÁLISE.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

As desigualdades de gênero, fruto de um conjunto de fatores (históricos, culturais, econômicos e políticos) vem sendo cada vez mais questionadas, tanto no meio social como no acadêmico. Muitas das indagações surgem acerca dos diferentes comportamentos sociais que homens e mulheres assumem devido as diferenças biológicas entre os sexos. Há expectativas de que se a mulher é do sexo feminino, ela precisa se comportar de acordo com as ‘características pertencentes’ a ele, o mesmo ocorre com o homem. O modo de se vestir, de mostrar o corpo, de expressar sentimentos, e também o porquê de homens serem melhor remunerados que as mulheres ao exercerem o mesmo cargo de trabalho, são alguns exemplos que fazem parte de um aprendizado cultural, estabelecido ao longo da história da humanidade. Por vezes, isso resulta em hierarquias e violências, gerando desigualdades de gênero.

É nesse sentido que os estudos de gênero subsidiam tais discussões, evidenciando que não é o sexo biológico que determina comportamentos, preferências e habilidades distintas para homens e mulheres, mas sim, as construções culturais, sendo também uma maneira de dar significado às relações de poder causadas a partir das diferenças (SCOTT, 1995). Definir padrões fixos e naturalizados à homens e mulheres resulta – além de estereótipos que geram hierarquias, desigualdades, e violência contra mulheres – em discriminação de pessoas que não se ‘encaixam’ no modelo heterossexual e cisgênero<sup>1</sup> da sociedade na qual, por vezes, o homem assume a centralidade.

A educação e os processos educativos produzem e reproduzem modelos padronizados e naturalizados de masculino e feminino, por meio de discursos, brincadeiras, desenhos, dentre vários mecanismos que colaboram para a disseminação (estereotipada) de um modelo ‘ideal’ a ser seguido por meninos e outro por meninas. Entendemos que o livro didático está implicado nesse processo, por isso, ele é objeto desse estudo.

A escola é instituição que integra a sociedade, por isso, como explica Carraca (2009, p. 31), é inerente ao que a sociedade produz, seja benéfico ou não, portanto, ela é “[...] influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao

---

<sup>1</sup> Heterossexualidade “[...] é a atração sexual ou afetiva por indivíduos de sexo oposto” e cisgeneridade “[...] pode ser entendida como a identidade de gênero que corresponde ao gênero que é atribuído no nascimento” (OLIVEIRA; SABINO, 2020, p. 76).

mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações”. Ou seja, a escola tem papel fundamental na transformação de uma sociedade, assim como também é influenciada por ela. Sendo marcada por herança cultural, influenciada por um hábito, e influenciada por contextos históricos, políticos, religiosos de cada época, a sociedade é inerente a ideologias diversas, logo, a educação e as instituições de ensino também.

Sendo assim, é necessário indagar se tais ideologias contribuem ou não para uma sociedade mais igualitária e justa. Em se tratando das questões de gênero, contribuem ou não para o desenvolvimento de estereótipos e outras ideias que desfavorecem não apenas as mulheres, mas todas as pessoas que não se encaixam no sistema cisheteropatriarcal, que é definido como “[...] sistema político-social no qual a heterossexualidade e a cisgeneridade são hegemônicas, mantendo domínio sobre outros gêneros e orientações sexuais” (OLIVEIRA; SABINO, 2020, p. 76), ou seja, o cisheteropatriarcado é tido como a supremacia sobre as outras formas de ser.

Comumente encontramos nos processos educativos das escolas, a divisão de meninos e meninas em filas, nos jogos e brincadeiras, e várias atividades que fazem parte do cotidiano e das vivências escolares, como sendo mais um modo de classificação escolar (FERREIRA, 2006). A ideia de que a cor azul é para o menino, o rosa para menina, ao menino é designado o herói, o valente, a força, e à menina a princesa, frágil e delicada, entre outras práticas, representações e discursos, são alguns exemplos do que acontece e que contribuem para a reprodução de estereótipos de gênero na educação escolar, que podem acontecer formal ou informalmente, e explícita ou implicitamente.

Nessa perspectiva, Louro (1997, p. 25) explica que toda a sociedade é ‘generificada’, pois “[...] as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos”, logo, a escola também é uma das instituições ‘generificadas’.

Minha trajetória acadêmica e profissional possibilitou que eu observasse que essas questões são recorrentes nas instituições de ensino, por parte de muitos dos agentes que integram a escola. A falta de formação (inicial e continuada), a precariedade do tema nos currículos e materiais didáticos, os tabus e estereótipos que não são criticados, indagados e/ou problematizados que acontecem nas práticas cotidianas, são alguns exemplos do que é presenciado ao integrar uma instituição educacional. É a partir das várias inquietações que surgiram dessas vivências que um

longo caminho de estudos sobre a temática de gênero começou a ser trilhado na minha formação, profissional e pessoal. É longo porque a luta é constante, atravessa as práticas e os sujeitos diariamente em todos os âmbitos da sociedade. E a educação é o primeiro passo para mudar o cenário de desigualdades de gênero.

Historicamente a inserção da temática de gênero, e também sexualidade, na educação brasileira foi, e ainda é, questão de disputa, marcada por lutas e resistências. Apenas na década de 1970 é que o tema na educação começa ganhar alguma visibilidade oficial, mesmo que de forma precária, pois o país encontrava-se em período de regime militar. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, contribuíram para a abrangência das discussões sobre a diversidade, mas gênero e sexualidade nos documentos e políticas de educação vinham sendo postos como ideias abstratas de cidadania, ficando subentendidas ao discurso de valores e direitos. Como forma de superar isso, o início do século XXI ficou marcado por implementações de várias secretarias, planos nacionais, realização de encontros nacionais, organizações não governamentais (ONG's), etc., que discutiam sobre a temática de gênero e sexualidade como um direito a ser conquistado, na sociedade e na educação (VIANNA, 2018).

No início da segunda década do século XXI, a temática de gênero e sexualidade nas propostas curriculares sofre ataque de grupos conservadores integrantes do governo, que distorcem e reprimem o avanço das políticas educacionais, marcado pelo que eles chamam de 'ideologia de gênero'. Para o conservadorismo, o conhecimento válido na educação escolar “[...] parece ser o que reproduz os valores da família tradicional, da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade<sup>2</sup> nas relações sociais” (FURLIN, 2021, p. 481). Então, sob essa influência, o assunto nos atuais documentos norteadores da educação vem sofrendo reformulações, como exemplo, a retirada da terminologia 'gênero' da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a).

Assim como afirma Amaro (2017, p. 7), “A retirada de qualquer menção aos termos gênero, sexualidade e orientação sexual nos planos de educação reforça a

---

<sup>2</sup> Heteronormatividade se refere “[...] ao padrão heterossexual rigidamente estabelecido e que predetermina comportamentos esperados para o masculino e para o feminino. Trata-se, portanto, de um conceito que ajuda a questionar os modos de regulação, postos em evidência em espaços como a escola e a família, sobre as formas de desejar, de experimentar e de viver as identidades de gênero e sexuais também durante a infância” (GUIZZO, 2022, p. 26).

ideia de interdição, de censura, de silenciamento por meio das regulações jurídicas e políticas”, contribuindo para um retrocesso na educação brasileira. Dessa forma cabe a nós indagar: retirar a menção ao gênero da BNCC, a fim de combater a ‘ideologia de gênero’, não seria impor uma outra ideologia, esta pautada em exclusão e silenciamento? Como isso repercute na escola, de modo formal? Ainda que sejam retiradas as menções ao gênero, não quer dizer que o assunto não irá aparecer na escola, nos currículos ocultos, nas vivências cotidianas, além de integrarem outros documentos, de forma ampla, como tema transversal e diversificado para a educação, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB’s), isto pois, também são práticas e instrumentos generificados.

Um recurso formal utilizado para subsidiar o processo educativo é o livro didático. Todas as escolas públicas recebem gratuitamente esse material, avaliado e disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Desta forma, essa pesquisa tem como objeto de estudo os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, baseado em estudos já realizados, o livro didático é artefato cultural, instrumento que reproduz ideologias, seja de modo explícito ou implícito, seja através de textos ou imagens (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2008; FARIA, 1984).

Todas as escolas públicas recebem o livro didático, o qual contém conteúdo, textos, imagens que seguem o que é proposto pela BNCC, ou seja, é uma maneira formal de levar os conteúdos curriculares nacionais para as salas de aula.

Em 2017, os livros didáticos tiveram que adaptar seus conteúdos de acordo com as orientações propostas pela BNCC, estando isso disposto pelo Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, artigo 2º inciso VI, o qual traz como objetivo do PNLD: “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017b). Uma vez que a BNCC é omissa às discussões de gênero, evidenciando seu caráter conservador de posição tradicionalista, de que forma os livros didáticos – que são avaliados e disponibilizados pelo PNLD, Programa do Governo Federal, o mesmo que normatiza a BNCC – irão apresentar as questões de gênero?

Diante da problemática exposta, este estudo busca responder a seguinte questão: como as representações de gênero estão sendo apresentadas/veiculadas, por meio de imagens, nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Imagens e ilustrações carregam mensagens, sendo que também são formas de textos e comunicação; a criança, mesmo quando ainda não sabe ler, consegue observar a

mensagem que as imagens carregam, as quais poderão influenciar nos seus comportamentos, ideias e atitudes. Entender como as representações de gênero estão sendo veiculadas, colabora com o desenvolvimento dos estudos de gênero no campo da Educação.

Kellner (2013) explica a importância de ler imagens criticamente, analisando a forma de como o conteúdo que elas carregam influenciam em nossas vidas, além dos nossos comportamentos serem socialmente construídos por meio de discursos, imagens e códigos, elas são “[...] veículos dos significados e mensagens simbólicas” (KELLNER, 2013, p. 116). Além disso, o autor propõe o alfabetismo crítico como estratégia de superar ideologias de uma sociedade marcada pelo capitalismo e patriarcado, sistemas estes que reforçam as desigualdades.

O alfabetismo crítico é um instrumento de análise cultural de artefatos culturais, ou seja, é um mecanismo dos Estudos Culturais para compreender e desconstruir o processo da naturalização como resultante da construção social e cultural (KELLNER; 2013; SILVA, 2010). Por isso, é fundamental entender os sentidos que as imagens carregam, pois influenciam e moldam os sujeitos que as leem, podendo conter ideologias que carregam significados diversos.

É nessa perspectiva que a metodologia se encaminha, fundamentando-se na proposta dos Estudos Culturais representado por Kellner (2013), utilizando dos livros didáticos como objetos de análise. Tem caráter qualitativo, a fim de explorar o tema de forma indutiva, além de definir as categorias de análise a *posteriori*, ou seja, a partir do que foi encontrado/percebido nas imagens sistematizadas em tabelas.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa visa contribuir com o desenvolvimento dos estudos de gênero no campo da Educação. Como objetivos específicos delimitou-se: conhecer a base de como o processo das desigualdades e hierarquias de gênero se dão, trilhando caminhos para o entendimento dessas reproduções na educação escolar; refletir sobre como a escola reproduz estereótipos de gênero, sendo o livro didático um recurso/instrumento para que isso aconteça; e analisar como as representações de gênero estão sendo veiculadas, por meio de imagens, nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise envolveu 15 livros didáticos, os quais foram avaliados e disponibilizados pelo PNLD, e utilizados pelas escolas<sup>3</sup> municipais de Irati/PR no ano

---

<sup>3</sup> Os livros didáticos são os mesmos para todas as escolas. A descrição completa dos livros analisados encontra-se na página 71.

de 2021. Os livros compõem as matérias do 1º ao 5º ano, sendo de duas editoras distintas: Ática e Modera. A escolha pelos livros didáticos utilizados pelo município citado, se deu juntamente à inquietações em saber o que os materiais apresentavam sobre o tema de gênero na escola em que atuei como professora, frente a importância da discussão do assunto na educação escolar. Contudo, vale lembrar que estas são grandes editoras, que disponibilizam suas obras em todo o território brasileiro, logo, utilizadas por várias instituições de ensino do país.

O texto encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado *Contextualizando gênero: caminhos para o entendimento do tema*, buscando responder o primeiro objetivo específico dessa pesquisa, trazendo conceitos que fundamentam gênero como instituído pela cultura, bem como os processos de reprodução de desigualdades e hierarquias de gênero e relação de poder na sociedade.

O segundo denominado *Delineamentos sobre gênero e educação*, visa responder ao segundo objetivo específico, problematizando as questões de gênero no que concerne à educação, abordando o livro didático como um instrumento cultural que reproduz ideologias e molda os indivíduos, trazendo a imagem como uma das formas para que isso aconteça. Além disso, esse capítulo aborda o alfabetismo crítico proposto por Kellner (2013) como estratégia de análise de imagem, traçando, com essa abordagem, os primeiros percursos metodológicos.

Por último, o capítulo *Gênero nos Livros Didáticos: análise a partir das imagens veiculadas*, apresenta o caminho percorrido para a análise das imagens, bem como a apresentação das tabelas que contém as imagens sistematizadas, e a análise das categorias encontradas.

Considerando a escola um espaço de transformação da sociedade e também influenciada por ela, problematizar e evidenciar desigualdades e estereótipos de gênero, que acontecem de modo formal ou informal, explícito ou implícito, é cada vez mais necessário, pois contribui para desmistificar padrões de masculinidades e/ou feminilidades, que não consideram as várias formas e possibilidades de ser, além de propiciar um futuro de melhor igualdade de direitos e condições que muitas vezes são negados devido a alegações naturalizadas que se dão a partir das diferenças biológicas, reivindicando as hierarquias e as relações de gênero.

## **1 CONTEXTUALIZANDO GÊNERO: CAMINHOS PARA O ENTENDIMENTO DO TEMA**

As questões de gênero são tomadas por tabus, crenças e estereótipos que são construídos histórica e culturalmente, ainda reforçadas e reproduzidas por instituições e artefatos que compõe a sociedade. Este capítulo busca conhecer a base de como o processo das desigualdades e hierarquias de gênero se dá, trilhando caminhos para o entendimento dessas reproduções na educação escolar.

### **1.1 Construções culturais acerca da temática de gênero: bases conceituais e históricas**

Os argumentos de que meninos e meninas se comportam de maneiras diferentes e que isso é algo natural, são comumente ouvidos no dia a dia. Antes mesmo do nascimento de uma criança é possível saber o seu sexo, e as expectativas sobre ele variam se a criança for do sexo feminino ou masculino. Seguindo essa ideia, a diferença biológica é utilizada como fator determinante para que a menina ou o menino exerçam atividades e comportamentos diferentes, pois difunde-se que é da natureza da menina que ela seja meiga, use rosa, brinque com bonecas, e é natural que o menino seja forte e valente, use azul e brinque de carrinhos. Essas ideias equívocas/naturalizadas colaboram para justificar hierarquias e desigualdades sociais e de gênero, de uma sociedade com grandes marcas do sexismo, do patriarcado, e de outras formas de discriminação sexual. Estas questões são culturais e estão relacionadas ao gênero.

O conceito gênero surgiu pela necessidade de evidenciar que não é o sexo biológico que determina as diferenças de comportamentos sociais entre homens e mulheres, mas sendo isso resultado da cultura. Desse modo, o conceito se situa em meio ao diálogo de estudiosas feministas, que pontuam o caráter social, cultural e histórico das diferenças percebidas entre os sexos. São várias as autoras e autores que conceituam gênero, de diversas matrizes teóricas metodológicas e de diferentes campos de conhecimento: Educação, Antropologia, Psicologia, etc.. Aqui, serão abordadas algumas definições importantes, que se entrecruzam, auxiliando o entendimento do gênero como constituído pela cultura.

A historiadora americana Joan Scott (1995, p. 86), uma das primeiras autoras a contribuir com os estudos do tema no Brasil, amplia o conceito de gênero como uma categoria analítica, sendo compreendido como “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e [...] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Louro (2011, p. 63-64) destaca que ‘gênero’ surgiu para evidenciar o caráter eminentemente social sobre as diferenças percebidas entre os sexos<sup>4</sup>, deste modo, o conceito sugere que:

tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, com especificidades de cada cultura. Portanto, as marcas da feminilidade são sempre diferentes de uma cultura para outra; essas marcas se transformam, são provisórias. Inscrevê-las num corpo supõe, também, lidar com as marcas distintivas do seu outro, a masculinidade. Percebe-se, então, que ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional.

Embora sejam conceitos diferentes, Louro (2011) explica que gênero e sexualidade possuem estreita articulação, e que, por vezes, acabam gerando embaralhamentos e confusões, principalmente sob a perspectiva do senso comum. A autora aponta que a sexualidade é associada e/ou reduzida ao biológico, natural, constituinte de um ‘domínio à parte’, paralelo a cultura.

De acordo com Louro (2011, p. 64), “É inegável que a forma como vivemos nossos prazeres e desejos [...] envolvem corpos, linguagens, gestos, rituais que, efetivamente, são produzidos, marcados e feitos na cultura”. Portanto, aprendemos a ser do gênero masculino ou feminino, a expressar a sexualidade e desejos, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (ou outras formas de orientações), e isso é aprendido culturalmente nas instâncias da sociedade (LOURO, 2011).

O conceito de gênero, então, foi criado para evidenciar que não é o sexo anatômico/biológico que define os comportamentos sociais humanos, mas que, as culturas criam padrões associados aos corpos que se distinguem pelo aparato genital, e que, pelo contato sexual acontece a reprodução humana (CARRACA, 2009).

---

<sup>4</sup> Se refere as características físicas e biológicas dos corpos.

Observe como se entrelaçam o sexo, a sexualidade – aqui a heterossexual – e o gênero. Estas dimensões se cruzam, mas uma dimensão não decorre da outra! Ter um corpo feminino não significa que a mulher deseje realizar-se como mãe. Corpos designados como masculinos podem expressar gestos tidos como femininos em determinado contexto social, e podem também ter contatos sexuais com outros corpos sinalizando uma sexualidade que contraria a expectativa dominante de que o ‘normal’ é o encontro sexual entre homem e mulher. (CARRACA, 2009, p. 42).

Sendo assim, é a cultura que constrói o gênero, bem como os outros conceitos que se articulam ao termo, como sexualidade (CARRACA, 2009). Portanto, para compreender gênero como construção cultural, é fundamental discutir o conceito de cultura e a sua abrangência sobre tais questões.

A cultura é parte essencial da sobrevivência humana. A luz das ideias de Geertz (2008, p. 4), o “[...] homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”, ou seja, a cultura é produto das ações da humanidade.

Stuart Hall (2016, p. 20) explica o conceito de cultura como sendo um conjunto de ‘significados compartilhados’ por meio da linguagem, esta que faz uso de signos e símbolos, que podem ser escritos, sonoros, através de imagens, expressões, etc.:

Este foco em ‘significados compartilhados’ pode, algumas vezes, fazer a cultura soar demasiado unitário e cognitiva. Porém, em toda cultura há sempre uma grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema e mais de uma maneira de representá-lo ou interpretá-lo. [...] Acima de tudo, os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos.

Desse modo, a cultura, bem como os significados sociais que ela produz, podem regular, normatizar, estereotipar<sup>5</sup>, produzindo efeitos reais e conseqüências na sociedade, no modo de pensar e de se relacionar nela, que varia de acordo com o momento histórico. Por vezes, as significações são negociadas e/ou fixadas pelos símbolos e discursos, que podem ser um campo de poder da esfera cultural. Por isso, como explica Geertz (2008, p. 64), a cultura é vista também como “[...] conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento”.

---

<sup>5</sup> “Os estereótipos são uma maneira de **‘biologizar’** as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. **O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais.** [...] funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas” (CARRARA, 2009, p. 25, grifos do autor).

Ainda sobre os ‘significados compartilhados’, Stuart Hall (2016) contextualiza que por vezes eles podem ser estereotipados pelo regime dominante de representação, como exemplo a hegemonia. Esse regime estereotipa o ‘diferente’, de forma que o reduz, essencializa, naturaliza e o fixa como sendo o outro.

Nesse sentido, Louro (2011) evidencia que ao longo da história brasileira, foi sendo produzida uma norma padrão de referência, pautada no homem, branco, heterossexual, cristão de classe média urbana, que exclui ou estereotipa o diferente/oposto a esse padrão. Porém, como afirma a autora, “Ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência” (LOURO, 2011, p. 65), ou seja, são produzidos significados a partir das representações.

Silva (2014) explica que a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas a sistemas de significação, sendo cultural e socialmente atribuídos. O autor conceitua:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’ [...] a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’ [...] identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. Numa visão mais radical [...] é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso, seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual **tanto** a identidade **quanto** a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. (SILVA, 2014, p. 74-75-76, grifos do autor).

Portanto, identidade e diferença implicam sempre em operações de incluir e excluir, o que é e o que não é, e isso resulta em hierarquias e exclusões, por isso que esses dois conceitos, produzidos social e culturalmente, estão intrinsecamente relacionados a relação de poder. Mas não somente, esses dois conceitos estão, também, associados a sistemas de representação (SILVA, 2014).

Para Louro (2008), representação é uma forma de dar referência ou de apresentar os sujeitos, por exemplo, mas isso não é o reflexo da realidade. Para a autora, não cabe apenas questionar se as representações estão de acordo com a realidade, mas sim, quais os sentidos e os efeitos que elas produzem, e como constroem o ‘real’.

De acordo com Silva (2014, p. 90-91):

A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. [...] A representação é, aqui, sempre uma marca ou traço visível, exterior. [...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Desse modo, é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, e “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. [...] Questionar a identidade e a diferença significa [...] questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2014, p. 91). Por isso, a intrínseca relação entre identidade, diferença e representação.

Representação também pode ser conceituada como sendo um processo de produção de significados.

Os significados tem, pois, que ser criados. Eles não preexistem como coisas no mundo social. Os significados [...] são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder que os produziu. Esses significados, organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável. (SILVA, 2013, p. 193-194).

Sobre as representações de gênero, Meyer (2013, p. 20) aponta que instituições, símbolos, normas, leis, e várias outras instâncias da sociedade, são constituídas e atravessadas por “[...] representações e pressupostos de feminino e masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação”, sendo assim, as representações de masculino e feminino são construídas culturalmente e influenciadas pelas práticas sociais que produzem significados. Como aponta Stuart Hall (1997, p. 33) “[...] a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural”.

A partir do exposto, entende-se cultura como sendo a construção de significados produzidos socialmente. Gênero e sexualidade não são excluídos da esfera das questões culturais da sociedade, pois sobre eles são compartilhados significados, que podem ou não ser estereotipados, discriminatórios e gerar relações de poder. De acordo com Belotti (1983, p. 8) “A cultura a qual pertencemos [...] serve-

se de todos os meios à sua disposição para obter dos indivíduos dos dois sexos o comportamento mais conforme aos valores que lhe interessa conservar e transmitir”.

A filósofa americana Judith Butler escreveu na década de 1990, o livro intitulado *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, em que problematiza o gênero como sendo o sexo. Para a filósofa, é necessário desfazer a relação de que sexo é para a natureza e o gênero para a cultura, pois, o sexo seria o gênero desde o início. Se o sexo é elemento discutível, portanto é contestável: “Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja culturalmente construído quanto o gênero [...]” (BUTLER, 2018a, p. 27). Dessa forma, o sexo também é para a cultura, assim como o gênero, logo, “[...] a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula” (BUTLER, 2018a, p. 27).

Destarte, sexo, assim como o gênero e a sexualidade, são compreensões constituídas de significações sociais e culturais, por vezes discriminatórias, que colaboram para a opressão de mulheres e de toda a diversidade sexual e de gênero que não se encaixam no molde padrão: o cisheteropatriarcal.

Conforme explica Louro (1997, p. 20-21, grifos da autora):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e **justificar** — a desigualdade social.

É necessário demonstrar a forma como as características sexuais são valorizadas ou representadas, colaborando na construção do que é feminino ou masculino em um dado momento histórico da sociedade (LOURO, 1997), diferentes em cada cultura, região, tempo histórico, dentre outros fatores.

Por vezes, o senso comum colabora com os significados sociais atribuídos sobre as diferenças. Geertz (1997, p. 117) explica o senso comum como um sistema cultural que se baseia na vida como um todo, é um “[...] fenômeno que é presumido, e não analisado”, resultando isso sobre pensar as coisas com o bom senso. O bom senso é, para o autor, “[...] uma interpretação da realidade imediata [...] as coisas têm o significado que lhes queremos dar” (GEERTZ, 1997, p. 115-116), é uma pressuposição das coisas.

Para exemplificar essas ideias, Geertz (1997, p. 123) traz reflexões sobre a intersexualidade. Culturalmente a sociedade é organizada a partir da diferença biológica entre os sexos masculino e feminino. Porém, como explica o autor, o gênero nem sempre é uma variável dicotômica entre o masculino e o feminino, pois há, por exemplo, a intersexualidade, que cria “[...] problemas para o bom senso, para a rede de concepções práticas e morais que foi tecida ao redor de uma das mais enraizadas das verdades aparentes: masculinidade e feminilidade”. Isto pois, o natural tido como masculino ou feminino passa a ser questionado, fugindo de um padrão estabelecido culturalmente sobre o binarismo de gênero, que é a classificação de gênero e sexo como duas coisas opostas, distintas e únicas: o masculino e o feminino.

Porém, Geertz (1997, p. 123), apoiado em artigos de Robert Edgerton (1964), observa como as questões da intersexualidade são tratadas, simultaneamente, em diferentes culturas, pois, “[...] mais que uma surpresa empírica; ela é um desafio cultural”, e esse desafio é enfrentado de vários modos. Sendo assim, para exemplificar, o autor cita três diferentes povos e suas respectivas perspectivas culturais sobre o fenômeno do intersexo: os norte-americanos, os navajos e os pokot.

Os norte-americanos “[...] vêem a intersexualidade com um sentimento que só pode ser classificado como horror” (GEERTZ, 1997, p. 124). Para essa cultura, é necessário encorajar a pessoa intersexual para adotar um dos papéis aceitos socialmente (masculino ou feminino), ou até mesmo realizar cirurgias para ‘corrigir’ a condição, tornando-se, então, ‘legítimos’, e assim se encaixarem no padrão cultural ideal desse povo, homem ou mulher; solução esta que “[...] o intersexual é forçado a adotar para acalmar a sensibilidade dos demais. [...] Em suma, se os fatos não estão à altura de suas expectativas, mude os fatos, ou, se isto não é possível, pelo menos disfarce-os” (GEERTZ, 1997, p. 124).

O povo navajo, ao contrário, vê a intersexualidade com admiração e respeito, como “[...] alguém que recebeu uma bênção divina e que passa esta bênção para outras pessoas. Não só são respeitados, são praticamente adorados” (GEERTZ, 1997, p. 125).

Já o povo pokot, assim como os norte-americanos, não valorizam os intersexuais, e também como os navajos não ficam horrorizados com a existência dessa condição. A cultura desse povo vê a intersexualidade como um erro, sendo inúteis, pois “[...] não pode reproduzir e assim aumentar a patrilinearidade como um homem normal, nem pode ter um dote como qualquer mulher normal. [...] são

ignorados ou solitários, e tratados com a indiferença com que se tratam [...] objetos malfeitos” (GEERTZ, 1997, p. 126).

A concepção desses três povos sobre a intersexualidade demonstra o senso de diferentes culturas sobre se depararem com corpos diferentes. Nas palavras de Geertz (1997, p. 123), “[...] pessoas diferentes reagem de formas diferentes ao se confrontarem com indivíduos cujos corpos são sexualmente anômalos”.

Sendo assim, cada cultura, em diferentes localizações geográficas e tempos históricos, tem percepções diferentes sobre a forma de organização da sociedade, sendo influenciada pelo senso comum. E, na sociedade contemporânea, por exemplo, as diferenças sexuais são uma das formas de classificação para que a sociedade seja, então, organizada. Mas como foi possível perceber, essa organização se dá de forma dicotômica, binária: masculino e feminino.

Sobre o binarismo de gênero, Louro (1997, p. 34) explica que:

Uma das conseqüências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito ‘gênero’.

Segundo a autora, é necessário desconstruir a lógica dicotômica sobre a concepção de gênero, pois são construções culturais, portanto, não são inerentes e nem fixas, além de evidenciar as hierarquias que se estabelecem sobre essa dicotomia, excluindo todas as formas de ser que não se encaixam no padrão heterossexual e cisgênero. Tal lógica do binarismo/dicotomia provêm do senso comum ou de estudos e pesquisas, mas sobretudo, a matriz “[...] que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual, em que [...] os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadram’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas ou desvio” (LOURO, 1997, p. 76).

Sendo assim, tanto estudos e pesquisas quanto o senso comum podem contribuir para a disseminação de ideias que reforçam as desigualdades de gênero, como também lutar contra elas. Sobre isso, Santos (1989, p. 43, grifos do autor) enfatiza que “[...] caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso

comum, uma relação em que qualquer deles é **feito** do outro e ambos **fazem** algo de novo”, resultando assim em uma dupla ruptura epistemológica em que se pretende criar um novo conceito de senso comum, este mais esclarecido, e uma nova concepção de ciência, esta mais prudente, contribuindo para uma nova visão de mundo que não seja centralizadora, elitista, hegemônica ou patriarcal.

Para explicar o gênero como pré estabelecido na variável dicotômica, Butler (2018ab) argumenta sobre a ‘performatividade de gênero’. A autora realça que, a sociedade ao impor normas (ou papéis) para os gêneros masculino ou feminino, seja através de discursos ou instituições, produz um padrão considerado normal, portanto, natural, para homens e mulheres, e “Essa produção disciplinar do gênero leva a efeito uma falsa estabilização do gênero, no interesse da construção e regulação heterossexuais da sexualidade no domínio reprodutor” (BUTLER, 2018a, p. 234). Para romper com a falsa estabilização, a autora aborda a ideia de ‘gênero como performativo’, que colabora para contestar e romper com as normas e papéis fixos e/ou padrões impostos. Sobre as normas, Butler (2018b, p. 36-37) evidencia que elas:

[...] não estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina de cultura. Elas também nos ‘produzem’, mas não no sentido de nos trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las.

Um exemplo de quando essas normas são contestadas, é quando se rejeita os papéis de gênero que são impostos. Então, dizer que o gênero é performativo, “[...] é dizer que ele é um certo tipo de representação [...]” (BUTLER, 2018b, p. 39), seja para contestar as normas impostas sobre o binarismo, para evidenciar a instabilidade dos gêneros, para abdicar as relações de poder, ou para tantas outras formas de representar o gênero como construção não fixa, considerando todas as possibilidades de ser e se representar como sujeito.

Silva (2014) comenta que a ‘performatividade de gênero’ problematizada por Butler, é fundamental para contestar os processos que visam fixar a identidade e a diferença como únicas e incontestáveis, isto pois:

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de ‘tornar-se’, para uma

concepção de identidade como movimento e transformação. (SILVA, 2014, p. 92).

O senso comum está muito presente nos significados sociais e culturais sobre as questões de gênero, contribuindo, por exemplo, para o fortalecimento de ‘papéis’ masculinos e femininos.

Sobre os ‘papéis’ de gênero, Louro (1997, p. 24) conceitua:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

Os papéis de gênero são estabelecidos histórica e culturalmente para determinar regras de comportamentos que são considerados adequados para homens e mulheres. A divisão de trabalhos, a ocupação de espaços e lugares, o modo de se vestir e de se comportar, são alguns desses comportamentos definidos sobre o que é ‘ser homem’ e o que é ‘ser mulher’. Desse modo, ‘papéis’ também se referem a construções culturais.

Porém, de acordo com Louro (1997), quando se fala de papéis masculinos e femininos, pode ser reduzida toda a abrangência sobre a construção do gênero, limitando as várias formas de ser, e não considerando as relações de poder que estão envolvidas nesse processo.

Para dar maior abrangência às expectativas sociais sobre os gêneros, Felipe (2019, p. 241) desenvolve o conceito de *scripts* de gênero, como sendo “[...] roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos”, desde antes mesmo do nascimento da pessoa, influenciando nas escolhas e na identidade de cada um. Quando esses *scripts* não são seguidos, seus autores (os que criam as definições, normas e roteiros) trabalham impondo sanções e promovendo a discriminação. Ainda

para a autora, as expectativas sobre os comportamentos definidos e fixados para homens e mulheres, são construídos por diversos discursos (religioso, médico, midiático, entre tantos outros) e instituições (família, igreja, escola, etc.), que prescrevem como as pessoas devem ser e se comportar de acordo com a genitália.

Nessa perspectiva, Finco (2010, p. 108) elucida que “Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los ‘mocinhas’ ou ‘moleques’”, até que a menina passe a ser meiga e organizada, e o menino forte e corajoso, dentre outras representações que influenciam na identidade de cada sujeito.

Por isso, a pretensão é entender “[...] o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos [...] algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 1997, p. 25), ou seja, os sujeitos são ‘fabricados’ por diferentes práticas, instituições, discursos, códigos e símbolos, que são ‘generificados’, sendo assim, produzem representações fixas sobre um padrão de masculino e feminino.

Nessa perspectiva, Giroux (2013) ressalta que os Estudos Culturais enfatizam a linguagem como constitutiva, usada para moldar as identidades sociais e garantir modos específicos de autoridade. A ligação entre a linguagem e a construção de identidades, afirma o autor, é que “[...] a linguagem é usada para privilegiar representações que excluem grupos subordinados” (GIROUX, 2013, p. 92).

Porém, a linguagem não pode ser vista como um dispositivo técnico e expressivo, mas sim, como uma prática histórica e contingente, produzindo, circulando e organizando textos e poderes das mais diversas instituições, como a escola. Assim como explica Giroux (2013, p. 92):

[...] o desafio pedagógico para os Estudos Culturais consiste em analisar a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos. A linguagem, nesse sentido, é analisada através das várias formas pelas quais ela, ativamente, produz e medeia o contexto e a cultura das vidas dos/as estudantes no interior de várias arenas públicas e locais de aprendizagem.

Além disso, a linguagem como constitutiva deveria ser ensinada aos estudantes, como uma forma de mobilizar a resistência, ou seja, ela não é destinada apenas para silenciar, excluir e ditar vozes de grupos subordinados, mas também como possibilidade de reconfigurar a produção das identidades, produzir lutas e

mobilizar esperanças (GIROUX, 2013), seja em relação as questões de gênero, ou de outras formas de contestar representações impostas.

De acordo com Louro (2000, p. 6), os gêneros masculino ou feminino, são determinados pela cultura, carregando suas marcas culturais, logo, as identidades de gênero – entendidas como o modo subjetivo que cada um se identifica em relação ao gênero – são “[...] compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”, explicando essa rede de poder a partir das ideias de Foucault (1979), sendo um ‘dispositivo’ que se estabelece entre leis, discursos, instituições, etc., o qual determina a rede. Sobre dispositivos de poder, será melhor explicado na próxima seção.

Conforme exposto nesta seção, a cultura é entendida como significados produzidos socialmente, portanto, quem cria esses significados é tomado de princípios e ideias que, por vezes, regulam e normatizam as práticas sociais, identidades, representações. Por isso, a cultura também é um mecanismo de poder.

Inerente a essas questões, os significados produzidos sobre o gênero, o sexo, a sexualidade, perpassam pelas teias da cultura, que por vezes, produzem representações fixas e padronizadas para homens e mulheres, devido às distinções físicas, biológicas. Dessa maneira, o corpo é alvo, é marca e local para os significados produzidos culturalmente.

## **1.2 Corpo: local para as significações culturais**

Estudos sobre o corpo humano vêm mostrando as várias possibilidades de pensá-lo, não somente caracterizado pelas funções biológicas/anatômicas, mas também como produto e produtor da cultura. Nesse aspecto, o corpo passa a ser alvo de definições e características que, por vezes, carregam significações discriminatórias e excludentes, como exemplo, o racismo e o sexismo. Do mesmo modo, as questões de gênero e sexo também permeiam o corpo.

A visão eurocêntrica e patriarcal sobre os corpos ainda é muito comum nos dias atuais. Ser ‘homem’ e ‘branco’ são características tidas, historicamente, como universais, justificando essas premissas ao viés biológico, hereditário. Essa visão que desprivilegia pessoas gera hierarquias na sociedade, principalmente sobre as questões de classe, raça e gênero. À luz das ideias de Butler (2018a), o corpo é local,

meio e instrumento de/para significações culturais, mas também é ele próprio (o corpo) construção cultural.

De acordo com Louro (2000, p. 9), a norma padrão de referência, criada socialmente, remete ao homem branco, de classe média, heterossexual e cristão, logo, “Serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência”, ou seja, as diferenças limitadas/deduzidas pelas marcas biológicas naturalizadas (identidade de gênero, raça, sexo, etnia) são equívocas e muito mais complexas, inerente às culturas.

Conforme descrito anteriormente, o corpo, assim como o gênero e o sexo, são construções culturais, e o corpo biológico é marca, é local, e meio para que se estabeleçam significações sociais e culturais (BUTLER, 2018a; LOURO, 2000), ou seja, o corpo é espaço para imposições e regulamentações da sociedade, a qual dispõe de interesses muitas vezes excludentes, discriminatórios e hierárquicos de relação de poder. Por isso, é fundamental entender sobre o corpo, este que é constituído pela cultura e gênero.

Pensar o corpo como construção cultural é ir além do objetivismo das ciências naturais. Em *A Sociologia do Corpo* de Le Breton (primeira versão publicada em 1992), o autor explica a compreensão do corpo como construção social e cultural.

O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. [...] O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural. (LE BRETON, 2007, p. 26).

O autor explica também que há teorias que sustentam teses sobre o corpo a partir da perspectiva biológica, neurológica ou genética, ficando restrita ao natural, a uma visão naturalizada de corpo. Nessas teorias, o corpo, bem como os gestos e expressões “[...] seriam dependentes de mecanismos biológicos universais e inatos” (LE BRETON, 2007, p. 63).

Para o autor, são várias as maneiras de pensar e representar o corpo, como exemplo: ‘dar um corpo ao homem’, em que a partir de uma perspectiva anatomofisiológica e “[...] o conhecimento médico no sentido amplo, separando o homem do seu corpo, encaram este como um em si”, como se existisse apenas o corpo, com suas atribuições biológicas (LE BRETON, 2007, p. 25). Outro exemplo é ‘dar carne ao homem’, pensado a partir da perspectiva popular, não se distingue

homem e corpo, e traz nos materiais vegetais ou minerais, por exemplo, elementos de analogia aos corpos, tornando possível as curas e tratamentos. Esses exemplos de representação de corpo são, segundo Le Breton (2007), representações da **pessoa**, diferentemente de “Quando mostramos o que faz o homem, os limites, a relação com a natureza ou com os outros, revelamos o que faz a **carne**” (LE BRETON, 2007, p. 26, grifos nossos). Sendo assim, percebe-se o homem como produto do corpo, e vice-versa. Essas são apenas duas representações tidas sobre o corpo, mas todas as outras possíveis são, também, socialmente construídas, repletas de valores imaginários, ou ‘imaginários sociais do corpo’ (LE BRETON, 2007, p. 62).

Um exemplo trazido pelo autor sobre os imaginários sociais do corpo, é a diferença entre os sexos: “O homem possui a faculdade de fecundar a mulher enquanto esta conhece menstruações regulares, carrega em si a criança que coloca no mundo e em seguida aleita” (LE BRETON, 2007, p. 65). Isto são características biológicas tidas como naturais, que caracterizam o que é ser homem e o que é ser mulher, e definem “[...] as qualidades e o *status* respectivo que enraízam suas relações com o mundo e suas relações entre si” (LE BRETON, 2007, p. 65). Podemos relacionar isso com o ‘sistema sexo-gênero’, conceituado por Lerner (2019, p. 289) como:

Sistema institucionalizado que distribui recursos, propriedades e privilégios a pessoas de acordo com papéis de gênero definidos culturalmente. Assim, o sexo determina que mulheres devem ter filhos, e o sistema sexo-gênero afirma que elas devem criar os filhos.

Dessa maneira, é possível compreender as representações para o corpo como constituições culturais. Como explica Le Breton (2007, p. 66) “As características físicas e morais, as qualidades atribuídas ao sexo, dependem das escolhas culturais e sociais e não de um gráfico natural que fixaria ao homem e à mulher um destino biológico”.

Ainda para o autor as diferenças biológicas entre os sexos carregam expectativas e interpretações sociais que designam papéis destinados ao homem e à mulher, correspondente a estereótipos sociais. Dessa maneira, os atributos destinados à cada sexo, são inerentes às significações sociais. Logo, entende-se que as significações sociais, muitas vezes, podem estar voltadas a ideologias excludentes, de tradições estereotipadas, enraizadas em ideias naturalizadas do

corpo.

Sobre as tradições do corpo, Marcel Mauss (1974), um dos primeiros autores a escrever sobre a produção social dos corpos em meados da década de 1930, apresenta as técnicas corporais, considerando o corpo o primeiro instrumento natural do homem, tido como objeto técnico. Por isso, o autor chama de técnica um ato ‘tradicional e eficaz’, pois “Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição” (MAUSS, 1974, p. 407). Tal técnica objetiva ser realizada e sentida como um ato mecânico, físico, ou físico-químico, que permite classificações corporais precisas, em que as classificações acontecem pela educação dos corpos de culturas sociais, formando os indivíduos. Dentre as quatro técnicas de classificação corporal explicadas por Mauss (1974), há a ‘*Divisão das técnicas do corpo entre os sexos*’, sendo um critério de diferença sexual visível, a sociedade culturalmente cria movimentos corporais diferentes para homens e mulheres, desse modo considerados femininos e masculinos a partir de estruturas biológicas, e definidos por um modelo da sociedade.

Compreendendo o corpo como construção cultural, carregado de significações sociais, o corpo também é dispositivo de controle, assim como discutido por Michel Foucault em *História da sexualidade*, escrito em quatro volumes nas décadas de 1970 e 1980. Para Foucault (2017a) o controle sobre os indivíduos começa no/com o corpo, com técnicas de poder, a partir da ‘disciplina’ (instituições como exército e escolas) e de ‘regulação’ (sensos, tabulações de riquezas e demografias, estimativas de recursos e habitantes, etc.), sendo estes os dois polos que colaboraram para desenvolver a organização do poder sobre a vida a partir dos corpos, chamando isso de ‘biopoder’. Sendo assim, o controle sobre a vida, sobre os corpos (como exemplo, o controle da natalidade, da reprodução, óbitos, doenças, etc.), passa a ser uma das tecnologias de poder para governar e controlar a vida das populações, através de normas determinantes. Nesse sentido, o corpo é alvo de disciplinamentos e regulações estabelecidos pela sociedade, esta que insere em tais técnicas de poder suas ideologias.

Foucault (2017a, p. 151) explica que a ideologia – “[...] como doutrina de aprendizagem, mas também do contrato e da formação regulada do corpo social, constitui, sem dúvida, o discurso abstrato em que se procurou coordenar as duas técnicas de poder para elaborar sua teoria geral” – constituiu um dos mais importantes dispositivos de poder do século XIX: o dispositivo de sexualidade.

Entende-se que a sexualidade é construída histórica e culturalmente, portanto,

não é natural e imutável. Louro (2000), explica que os corpos ganham sentido culturalmente, logo, sexualidade é construção cultural. Foucault (2017a) evidencia a sexualidade como um ‘dispositivo histórico’, que normatiza e controla saberes sobre os corpos. O dispositivo, para Foucault (1979, p. 244) é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Portanto, o dispositivo de sexualidade:

[...] funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder [...] se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – o corpo que produz e consome. [...] tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. (FOUCAULT, 2017a, p. 116).

Desse modo, o dispositivo de sexualidade é uma estratégia de gerenciamento e controle da produção de corpos, que perpassa e reflete, inclusive, na política, o que Foucault (2017a, p. 157) irá chamar de ‘tecnologia política da vida’. A tecnologia política da vida relaciona-se com o disciplinamento do corpo e as regulações pertencentes ao sexo, refletindo em todas as instâncias sociais e nos discursos ideológicos.

A partir disso, é possível perceber o sexo como determinante de várias ações governamentais. O corpo como regulador da população, tem o sexo como objeto e alvo central de poder sobre a gestão da vida (FOUCAULT, 2017a). Por isso, “[...] os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada” (FOUCAULT, 2017a, p. 160), portanto o sexo biológico é necessário para manter esse dispositivo de poder em funcionamento. Desse modo, as construções culturais para as representações de corpos acontecem para atender ao interesse da sociedade vigente.

Thomas Laqueur (2001) argumenta que, até o século XVIII o modelo de ciência era focado no masculino para buscar entender a estrutura básica do corpo. Sendo assim, durante milhares de anos, acreditou-se num modelo único do sexo, em que as mulheres tinham as mesmas genitálias que os homens, só que invertida. Somente em

1759 alguém se interessou em detalhar um esqueleto feminino, representando as diferenças em relação ao masculino. Contudo, quando as diferenças fisiológicas entre os sexos começaram a serem melhores detalhadas, já tinha sido desenvolvido um modelo padrão, o masculino, “[...] quando as diferenças foram descobertas elas já eram, na própria forma de sua representação, profundamente marcadas pela política de poder do gênero” (LAQUEUR, 2001, p. 22), e isso criou hierarquia na forma de representação dos sexos, colocando a mulher como secundária.

A visão dominante desde o século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses ‘fatos’. A biologia – o corpo estável, não-histórico e sexuado – é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social. (LAQUEUR, 2001, p. 18).

De acordo com o autor, as justificativas sobre as diferenças biológicas legitimavam os ‘papéis’ a homens e mulheres, reforçando as desigualdades. Para Laqueur (2001, p. 32) é verdade que existe e existiu uma tendência misógina “[...] em grande parte da pesquisa biológica sobre mulheres; a história trabalhou claramente para ‘racionalizar e legitimar’ as distinções, não só de sexo mas também de raça e classe, com desvantagem para os destituídos de poder”. Desse modo, o sexo é situacional, pois é explicado dentro do contexto de luta sobre poder e gênero (LAQUEUR, 2001).

Soares (2012) também explana que, a partir do século XIX, se consolidou na sociedade uma ciência pautada no positivismo, a qual considerou o homem, em seus aspectos biológicos, o centro da sociedade que se formava. Ainda, de acordo com a autora, essa abordagem justificava (e ainda justifica) as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, ou seja, ‘desigualdades naturais’, em que determinam espaços e lugares para indivíduos a partir das diferenças biológicas. Por conseguinte, “Todas as desigualdades sociais, todas as diferenças de classe tomam, assim, a aparência de diferenças hereditárias, genéticas, portando, naturais, transmitidas de geração a geração, sem possibilidade histórica de serem alteradas” (SOARES, 2012, p. 12). Essas ideias pautavam-se em uma concepção mecanicista, de interesse capitalista, isto é, formar/disciplinar corpos para o mercado de trabalho e para atender aos interesses da sociedade hegemônica.

O sociólogo francês Robert Hertz escreve em 1909 um ensaio sobre a

*Preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa*, no qual desvenda que toda hierarquia social “[...] afirma estar baseada na natureza das coisas, atribuindo-se assim eternidade e evitando mudanças e ataques de inovadores” (1980, p. 100), como exemplo, as questões de raça e gênero: o branco tido como superior ao negro, o homem tido como superior à mulher. O autor evidencia isso relacionado à dualidade das coisas, “Todas as oposições apresentadas pela natureza exibem este dualismo fundamental” (HERTZ, 1980, p. 107), como o claro e o escuro, dia e noite, alto e baixo, céu e terra, direito e esquerdo, homem e mulher, que representam apenas algumas dualidades características do certo e sagrado, e do errado e profano.

Como pode o corpo do homem, o microcosmo, escapar da lei da polaridade que governa tudo? A sociedade e todo o universo têm um lado que é sagrado, nobre e precioso e outro que é profano e comum: um lado masculino, forte e ativo, e outro feminino, fraco e passivo; ou, em duas palavras, um lado direito e um lado esquerdo [...]. (HERTZ, 1980, p. 108).

O autor acrescenta que essas ideias se baseiam em concepções naturalistas, portanto, não pensam o corpo como construção histórica e cultural. É possível relacionar a dualidade das coisas com a noção de sexo e gênero. A ideia do sexo como qualidade biológica do corpo, e do gênero como construção cultural dada a partir das diferenças entre os sexos, reforça uma dicotomia que cria fundamentos para expressar o certo e o errado, o natural e o cultural. De acordo com Senkevics e Polidoro (2012, p. 17): “Manter uma rígida dicotomia entre sexo e gênero faz transparecer a ideia de que apenas um deles é construído (o gênero), relegando o sexo a uma posição segura e confortável da ‘natureza’”. Portanto, essas ideias dicotômicas sobre as coisas, reforçam um ideário sobre o que é certo e errado, para criar e justificar as hierarquias. Se o homem é biologicamente considerado mais forte, resistente e ágil que a mulher, logo, a ele é designado e atribuída características e funções que o privilegiam em relação à mulher, que tem as atribuições biológicas contrárias às do homem. Essas são ideias/significações culturais atribuídas ao corpo a partir de diferenças biológicas.

Com base no que foi percorrido, compreende-se o corpo como constituído pela cultura, e local para construções sociais e culturais repletas de significados diversos. Por isso, ao passo que o corpo é espaço para várias possibilidades de compreensões, significados e construções, ele tem sido também limitado pelas mesmas.

Dispor do corpo para criar distinções entre os sexos e atribuir funções a partir

disso, contribui para que hierarquias sejam justificadas, reforçando por exemplo as relações de gênero que ocorrem na sociedade, relações estas que se desdobram em vários segmentos, tais como o mercado de trabalho, a família, instituições de ensino, dentre outros. Sobre isso será melhor exposto na próxima seção.

### **1.3 Relações de gênero na sociedade: considerações sobre o processo de construção das desigualdades**

Ainda que a presença de mulheres e homens nos mais diversos espaços, instituições e atividades tenha mostrado avanços em relação à igualdade de acesso e permanência, as pesquisas<sup>6</sup> mostram que a desigualdade ainda é grande, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho e em espaços de tomadas de decisão. Isto acontece devido a responsabilidade sobre os afazeres domésticos e aos cuidados como lar e a família, por exemplo, ainda serem atividades voltadas às mulheres, reduzindo a ocupação e/ou direcionando-as a trabalhos menos remunerados.

Essas desigualdades em relação ao gênero demonstram um processo de construção cultural e histórico ainda presente na sociedade, como o sexismo<sup>7</sup>, o patriarcado, o androcentrismo, e outras formas de discriminação e desigualdade que se dão a partir das diferenças entre os sexos. Isso gera hierarquias e impossibilita que as pessoas exerçam atividades e funções de maneira igualitária, formando assim as relações de gênero.

As relações de gênero são, de acordo com Bourdieu (2012) relações de poder em que o masculino é tomado como medida de todas as coisas, ou seja, os homens estão no topo da hierarquia das relações, direcionando as mulheres como secundárias nesse processo.

Cargnelutti e Reis (2017) contextualizam a construção da desigualdade, dos silenciamentos e das exclusões sociais e culturais referentes às mulheres a partir da contextualização histórica e literária, traçando um referencial de autores e autoras

---

<sup>6</sup> Estudo sobre as “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em março de 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf). Acesso em: 06 jan. 2022.

<sup>7</sup> “Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino.” (CARRACA, 2009, p. 155).

que, de um lado, defendem o uso do termo 'patriarcado' como um termo essencial para entender um longo processo histórico de dominação masculina na sociedade; e de outro lado, autores e autoras que defendem a ideia do 'gênero' como uma categoria de subversão do patriarcado, ou seja, a própria definição de gênero é o suficiente para entender e dar significado às relações de poder da sociedade. A justificativa para isso se dá devido ao caráter de algumas definições de patriarcado serem fixas, a-históricas, totalizantes e universal.

Saffioti (2015, p. 126, grifos nossos) evidencia que:

[...] o gênero é aqui entendido como muito mais vasto que o patriarcado, na medida em que neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias. Desta forma, **o patriarcado** é um caso específico de **relações de gênero**.

Nessa perspectiva, Machado (2000, p. 4) explica que “O conceito de ‘relações de gênero’ não veio substituir o de ‘patriarcado’, mas sim, o de ‘condições sociais da diferença sexual’, o de ‘relações sociais de sexo’, e o de ‘relações entre homens e mulheres’”. Sendo assim, é possível falar em um patriarcado considerando a contemporaneidade, ou nos termos da autora, um ‘patriarcado contemporâneo’, que considere o processo histórico e cultural de cada sociedade, não fixando um padrão universal a-histórico sobre o termo, mas sim, as transformações e modificações sociais de cada época e de cada local, que refletem no cotidiano das mais variadas formas, reforçando desigualdades e hierarquias de gênero.

Gerda Lerner escreve a definição do patriarcado em 1986 como sendo a “[...] manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral” (LERNER, 2019, p. 290), que tem início antes mesmo do processo de civilização, portanto, tem origem na história. Porém, nosso objetivo não é traçar o histórico do patriarcado, mas sim discutir a urgência desse tema, tendo em vista que as desigualdades, hierarquias e discriminações ainda são problemas da atualidade, que perpassam por todos os segmentos sociais.

O androcentrismo é um termo relacionado ao patriarcado, definido como a visão do/de mundo a partir do ponto de vista masculino. Nascimento (2020, p. 3) explica que:

O androcentrismo é um termo [...] que diz respeito às perspectivas que levam em consideração o homem como foco de análise do todo. Está literalmente ligado à noção de patriarcado. Ressalta-se aqui que não se circunscreve apenas ao privilégio dos homens, mas também à forma com a qual as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à experiência feminina. É também chamada de sociedades falocêntricas aquelas que assim se moldam.

Nascimento (2020) explica que, com as alterações sociais, econômicas, políticas e culturais que acontecem no decorrer dos séculos, bem como os modelos familiares e a diversificação de diferentes atribuições a homens e mulheres, ainda a sociedade é pautada no modelo androcêntrico. Além do mais, é importante refletir que experiências masculinas não são universalmente masculinas, o mesmo cabe para as experiências femininas, também para questões de classe, raça, crença. Isto pois, as culturas variam em diferentes espaços e épocas.

A manutenção da visão de mundo sob o ponto de vista masculino (androcentrismo) se dá a partir do que Bourdieu (2012) chama de ordem simbólica, sendo esta exercida sobre os corpos sem coação física. Desse modo, a representação androcêntrica “[...] se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas” (BOURDIEU, 2012, p. 45), portanto, sem fundamentações científicas. A representação de ordem simbólica, além de ter relação com o senso comum, também se refere ao que Bourdieu (2009, p. 87) define como *habitus*, que significa:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los [...].

Dessa maneira, tanto o patriarcado quanto o androcentrismo são integrantes do *habitus* disposto pela sociedade, pois este é instituído de decisões/percepções realizadas antes mesmo de se refletir sobre tal decisão, assim sendo, tem relação com o que Geertz (1997) chama de senso comum, explicado na primeira seção desse capítulo.

O patriarcado foi se constituindo através das culturas de diferentes sociedades, se estabelecendo e se institucionalizando por meio das organizações familiares, nas

relações econômicas, nas instituições religiosas e governamentais e nas cosmogonias, isto é, quando introduzem a supremacia masculina através de divindades (LERNER, 2019). Assim, o patriarcado começa a instituir-se em todos os segmentos sociais e culturais.

Como comentado anteriormente, a desigualdade de gênero principalmente em relação ao mercado de trabalho e em espaços de tomadas de decisão ainda é grande. Simone de Beauvoir, uma das maiores teóricas do feminismo, publicou em 1949 o livro *O segundo sexo* em que abordava as questões sobre as desigualdades entre homens e mulheres como sendo histórica e ideologicamente construídas.

Sobre a divisão dos sexos na reprodução do trabalho, Beauvoir (2019) explica que isso se deu a partir da criação da propriedade privada e da invenção de novos instrumentos (ferramentas, armas), que fez com que o homem passasse a desenvolver as atividades/trabalhos fora de casa, em busca de subsistência. Isto pois, a partir de justificativas naturalistas, o homem era o que tinha maior capacidade para esse tipo de trabalho devido a sua força e inteligência (já que estava criando novos instrumentos), sendo a mulher direcionada aos trabalhos domésticos, devido à maternidade e a 'fraqueza' do seu sexo.

Contudo, como explica Beauvoir (2019, p. 113):

Não basta dizer que a invenção do bronze e do ferro modificou profundamente o equilíbrio das forças produtoras e que com isso se verificou a inferioridade da mulher; essa inferioridade não é suficiente em si para explicar a opressão que suportou. O que lhe foi nefasto foi o fato de que, não se tornando um companheiro de trabalho para o operário, ela se viu excluída do *mitsein* humano. O fato de a mulher ser fraca e com capacidade inferior de produção não explica a exclusão. Nela o homem não reconheceu um semelhante porque ela não partilhava sua maneira de trabalhar e de pensar, porque continuava escravizada aos mistérios da vida.

Sendo assim, entende-se que a subordinação da mulher não se deu somente no processo de reprodução do trabalho, ou seja, por fatores de ordem econômica. É necessário considerar a totalidade, isto é, o processo histórico, cultural, social, econômico, e principalmente as significações sociais dadas sobre gênero nas diferentes culturas, e as estruturas/instâncias sociais que se constituíram sobre as desigualdades de gênero, pois, cada sociedade de acordo com cada época, reproduz relações de gênero de maneiras distintas.

A historiadora Michelle Perrot publicou em 1987 o livro intitulado *História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, com capítulos escritos por

vários autores/as que contextualizam a história da vida pública e privada, bem como as consequências desse processo a curto e longo prazo. De acordo com Perrot (2009), a Revolução Francesa causou efeitos a longo prazo (em todo o ocidente), pois acentuou a definição das esferas públicas e privadas, diferenciando papéis sexuais a homens e mulheres. A autora evidencia que os homens ocuparam posições na esfera pública (trabalho, política), direcionando as mulheres à esfera privada (trabalho doméstico, cuidados como lar), e isso se deu devido a vários fatores.

O primeiro é sobre a concepção de mulher que se tinha no século XVIII, reforçada por intelectuais da época, que descreviam a mulher como biologicamente mais frágil que os homens, ela era representada “[...] como o inverso do homem [...] identificada por sua sexualidade e seu corpo, enquanto o homem é definido por seu espírito e energia. O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral” (HUNT, 2009, p. 44). Assim, por fatores de ordem ‘natural’, elas eram direcionadas aos cuidados com os filhos, com a casa.

Já há muito tempo se observou que foi no século XIX que as mulheres ficaram relegadas à esfera privada a um grau até então jamais conhecido. Essa tendência data o final do século XVIII (antes mesmo da Revolução). Mas a Revolução deu um grande impulso a essa evolução decisiva das relações entre os sexos e da concepção de família. As mulheres estavam associadas a seu ‘interior’, ao espaço privado, não só porque a industrialização permitia que as mulheres da burguesia se definissem exclusivamente por ele, mas também porque a Revolução tinha demonstrado resultados possíveis (o perigo para os homens) de uma inversão da ‘ordem natural’. A mulher se tornou símbolo da fragilidade que devia ser protegida do mundo exterior (o público); tinha se convertido no símbolo do privado. As mulheres só podiam ficar confinadas em espaços privados, devido à sua fragilidade biológica, e o próprio privado se revela frágil frente a politização e à transformação pública do processo revolucionário. (HUNT, 2009, p. 45-46).

Desse modo, a concepção de que a mulher pertence à esfera privada e o homem à esfera pública foi se consolidando no decorrer dos séculos, colaborando para a divisão dos sexos nos vários segmentos da sociedade, como no trabalho.

Outro fator que colaborou para a divisão dos sexos nas duas esferas foi a questão religiosa. Para os evangélicos, o homem cuidava da vida pública e a mulher da casa e dos filhos, e, qualquer tentativa de mudar essa ‘ordem natural’ levaria ao fracasso. E com isso, tanto os discursos de intelectuais quanto os religiosos, foram se fortalecendo mutuamente. Os homens já ocupavam grande parte da esfera pública, nos negócios e comércios, e com isso “[...] procuraram criar um mundo novo à sua

imagem, essa imagem estabelecia uma enorme diferença entre a esfera masculina e a esfera feminina” (HALL, C. 2009, p. 56).

A divisão dos sexos no mercado de trabalho também se estende e tem histórico no Brasil. Rago (2018) explica que, nas primeiras décadas do século XX, a maioria dos/as trabalhadores/as era constituída por mulheres e crianças. Apesar de serem descritas como ‘mocinhas infelizes e frágeis’, as trabalhadoras na maioria ocupavam as indústrias de fiação e tecelagem, pois eram indústrias que ainda tinha pouca mecanização. A autora evidencia muitas barreiras enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho, desde a variação salarial (que era maior para os homens), até a intimidação física e assédio sexual. Com isso, elas “[...] vão sendo progressivamente expulsas das fábricas, na medida em que avançam a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina” (RAGO, 2018, p. 581). O moralismo social reforçou os espaços destinados para cada sexo, e o espaço público foi definido como espaço meramente masculino:

[...] as mulheres participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras, secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos. As autoridades e os homens da ciência do período consideravam a participação das mulheres na vida pública incompatível com a sua constituição biológica. (RAGO, 2018, p. 603).

De acordo com Rago (2018) a luta feminina pela construção de espaços públicos democrático vem se fortalecendo desde a década de 1960. Por isso, conhecer esse processo histórico sobre a divisão sexual do trabalho, é importante para que se possa enfrentar inúmeros problemas do presente.

A filósofa Silvia Federici publicou o livro intitulado *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e a acumulação primitiva* (primeira versão em 2004), que destaca os papéis sociais impostos às mulheres, direcionando-as às mais diversas formas de repressão, desde o fim da Idade Média, passando pelo feudalismo e o surgimento do capitalismo. A autora destaca que o capitalismo explorou (e explora) o corpo feminino para se instalar, pois a mulher saía em desvantagem com as novas regras e leis que o sistema propunha, conduzindo-as para os trabalhos domésticos. De acordo com Federici (2017, p. 37), o capitalismo está diretamente ligado com o racismo e o sexismo, pois “[...] precisa justificar e mistificar as contradições incrustadas em suas relações sociais

[...] difamando a ‘natureza’ daqueles a quem explora: mulheres, sujeitos coloniais, descendentes de escravos [...]”.

O trabalho doméstico não remunerado tornou a mulher ‘dependente’ do marido, além de transformar esse trabalho em um ‘ato de amor’, pois foi designado como um atributo natural às mulheres (FEDERICI, 2019).

Desde que o ‘feminino’ se tornou sinônimo de ‘dona de casa’, nós carregamos para qualquer lugar essa identidade e as ‘habilidades domésticas’ que adquirimos ao nascer. É por isso que as possibilidades de emprego para mulheres são tão frequentemente uma extensão do trabalho doméstico, e o nosso caminho para o assalariamento muitas vezes nos leva a mais trabalho doméstico. (FEDERICI, 2019, p. 74).

Por isso é que, ainda hoje, as pesquisas mostram tanta desigualdade de gênero que desfavorecem as mulheres nas atividades, espaços e ocupações em que estão inseridas, como resultado de um processo histórico decorrente da cultura patriarcal e androcêntrica.

Nesse sentido, Lobo (1991, p. 259) evidencia que “[...] as relações sociais organizam as divisões da sociedade, e a divisão sexual do trabalho é um *locus* fundamental das relações entre os sexos”, ou seja, a divisão do trabalho a partir dos sexos é um dos muitos locais para que aconteçam as relações de gênero.

Para Bourdieu (2012, p. 103-104), a família, a igreja e a escola são as principais instâncias que colaboraram para garantir a construção e manutenção do patriarcado.

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. [...] Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarca] (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (‘moles’ ou ‘duras’ — ou, mais próximas da inquietação mítica original, ‘ressecantes’), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo.

A família como instituição social, tem como padrão a norma nuclear de família, ou seja, é composta por um casal heterossexual e seus filhos. Esse tipo de organização familiar, salienta Louro (1997, p. 134), é tida como ‘natural’, e esse processo de “[...] naturalização – tanto da família como da heterossexualidade – que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade”.

Perrot (2009) explica o controle do Estado sobre a família, para a manutenção da sociedade. Dentre as muitas funções, ela é “Elemento essencial da produção, ela assegura o funcionamento econômico e a transmissão de patrimônios” (PERROT, 2009, p. 91). Além de ser caracterizada como família ‘padrão’, no modelo nuclear é a figura paterna quem tem mais poder sobre os outros integrantes, é ele quem dá o sobrenome e é tido como chefe da família, ou seja, por vezes há hierarquia dentro das relações familiares, que pode variar nas diferentes culturas. Isso relaciona-se com o que Lerner (2019, p. 290-291) descreve como paternalismo:

Em suas origens históricas, o conceito vem das relações familiares conforme se desenvolveram sob o patriarcado, nas quais o pai tinha total poder sobre todos os membros da família. Em troca, tinha obrigação de prover sustento econômico e proteção. [...] Como se aplica a relações familiares, deve-se observar que as responsabilidades e as obrigações não são distribuídas igualmente entre o grupo protegido: a subordinação dos filhos meninos à dominância do pai é temporária; dura até que eles mesmos se tornem chefes de famílias. A subordinação das filhas meninas e das esposas dura a vida inteira. As filhas só podem escapar tornando-se esposas sob a dominância/proteção de outro homem. A base do ‘paternalismo’ é um contrato verbal de troca: sustento econômico e proteção do homem em troca de subordinação em todos os aspectos, servidão sexual e trabalho doméstico não remunerado da mulher.

Foucault (2017b) em *História da sexualidade 3: o cuidado de si*, explicita a função instrumental da família para o Estado, tendo em vista que o casamento (heterossexual) seria uma forma de controle (sexual, de natalidade, etc.) das pessoas. Sobre isso, Perrot (2009) reforça que o casamento era o modo de aprovação da família, trançando como norma o casal heterossexual.

Dando continuidade à ideia de Foucault sobre a função instrumental da família, Arend (2013, p. 151) explana que, as relações sociais no interior da família definiram papéis à cada integrante, “[...] para as mulheres são atribuídas duas funções: a de mãe e a de dona de casa. [...] Aos homens, por sua vez, foi atribuída a função de provedor do lar”, além de ‘família’ tornar-se sinônimo de ‘pais, mães, filhos/as e

consanguíneos'. Assim, a definição de funções dentro das relações familiares também colaborou para a divisão sexual nas esperas públicas e privadas. Além disso, a autora evidencia que, quaisquer práticas que fossem contra a formação da família nuclear (prostituição, homossexualidade, celibato), eram condenadas socialmente.

No Brasil, a introdução da norma padrão de família nuclear se intensificou ao longo do século XX, como aponta Arend (2013, p. 154): “A imagem da família veiculada nos meios de comunicação de massa da época era a seguinte: pai, mãe, filhos e filhas, felizes, no interior do seu novo automóvel ou apartamento financiando pelo BNH (Banco Nacional da Habitação)”. Com o passar dos anos e com a intensificação dos movimentos sociais e feministas, a manifestação das relações de poder dentro das famílias (autoridade paterna), começaram a ser criticadas, e esse cenário começou a mudar. A criação de leis, estatutos e documentos possibilitou a modificação nas relações familiares. A questão da adoção, das famílias homoafetivas, a convivência de crianças com os pais divorciados, dentre outros modos de configurações familiares, foram ganhando espaço nas discussões e políticas sociais, evidenciando a pluralidade e diversidade cultural (ARENDA, 2013).

Macêdo (2020, p. 189) reforça que ainda, no Brasil, a responsabilidade pelos trabalhos domésticos é exclusivamente destinada às mulheres.

Esse trabalho é marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família. Muitas vezes, a própria mulher internaliza, nas relações de poder vigentes na sociedade.

A intensificação da entrada das mulheres no mercado de trabalho também mudou o modelo de configuração de família nuclear, como aponta Cordeiro (2008, p. 73), “Com a erosão, a nível comportamental, do modelo ‘homem provedor, mulher cuidadora’, outros padrões emergiram, com destaque para as famílias monoparentais de chefia feminina [...]”. Além disso, houve avanço nas políticas públicas voltadas aos cuidados às crianças da primeira infância, como o aumento de instituições públicas (creches), que colaborou para a inserção das mulheres no mercado de trabalho (CORDEIRO, 2008).

Apesar dos avanços, as desigualdades e preconceitos ainda acontecem, tanto nas relações familiares, como nas questões relacionadas ao trabalho e em outros desdobramentos da sociedade.

Portanto, é possível compreender o patriarcado, bem como o androcentrismo, como um dos meios para as relações de gênero, que foi se constituindo histórica e culturalmente pelas diferentes sociedades e épocas, naturalizando e hierarquizando o sexo como um fator determinante.

A desigualdade de acesso ao mercado de trabalho, por exemplo, é apenas um dos meios em que as relações de gênero acontecem. Foi possível perceber, de forma sucinta, o processo histórico cultural que possibilitou o direcionamento de mulheres para trabalhos menos remuneradas, ao trabalho doméstico, e a ocupações que reforçam estereótipos de gênero. Isso é culturalmente aprendido através de mecanismos e instituições da sociedade, tal como a escola, que pode (re)produzir desigualdades e estereótipos de gênero das mais variadas formas, como nos livros didáticos.

## **2 DELINEAMENTOS SOBRE GÊNERO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A escola, como instituição integrante da sociedade, por vezes contribui na reprodução de ideologias excludentes e estereótipos de gênero. Esse capítulo é destinado a refletir sobre essas questões, que são campos de disputa política, considerando o livro didático como artefato cultural capaz (re)produzir e naturalizar desigualdades, por exemplo, por meio de imagens.

### **2.1 A educação escolar em interface à manutenção das relações de gênero**

A escola como agente transformador da sociedade contribui na construção dos corpos, logo, no que diz respeito também às questões de gênero. Assim como evidencia Meyer (2008, p. 20), a educação “[...] envolve o conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura”, estando o espaço escolar envolvido com “[...] projetos de formação de determinados tipos de pessoas ou de identidades sociais” (MEYER, 2008, p. 21).

Nesse sentido, Louro (1997, p. 85) explica que a escola “[...] fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”, pois colabora para desenvolver exercícios de poder através de currículos, regulamentos e outros meios que criam hierarquias para, por vezes, desqualificar, legitimar, subordinar os sujeitos, e também reproduzir estereótipos. Isso acontece pois, como afirma Carraca (2009), a escola é transformadora da sociedade, mas também é influenciada e marcada por ela.

De acordo com Louro (1997, p. 57), a escola, através de vários mecanismos de classificação, hierarquização e de ordenamento, no seu processo histórico, exerce ação distintiva às pessoas: “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Historicamente, a escola reforça características normatizadoras e homogeneizadoras, em que levava negros, indígenas, meninos e meninas a acreditarem na necessidade de se adaptarem às normas e às normalidades do ideal homogeneizador (CARRACA, 2009). Portanto, a escola é um espaço formal de produção de corpos e identidades, que, muitas vezes, reforçam e reproduzem estereótipos de gênero, também de raça, classe, e tudo o que não se enquadra no

que o poder hegemônico estabelece como padrão, ou seja, a escola é um dispositivo de controle sobre os corpos (FOUCAULT 1979; 2017a).

Nesse sentido, como aponta Ferreira (2006, p. 65):

A escola produz e reproduz conteúdos e identidades culturais. Reproduz porque, faz parte da sociedade, participa das representações que, nela, circulam. A escola também é produtora de cultura, por ser um microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem. Em termos de produção de diferenças de gênero, devemos reconhecer que a própria organização escolar, bem como a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, já vem muitas vezes marcada pela necessidade de estabelecer essas diferenças.

As crianças na escola são constituídas de 'identidades escolarizadas', em que todos os significados ali produzidos, são incorporados por elas (LOURO, 1997). Desde muito tempos, os manuais guiavam docentes a ensinar o menino e a menina a sentar e andar, a postura 'correta' nos bancos escolares. Desse modo, a escola imprime "[...] sua 'marca distintiva' sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes" (LOURO, 1997, p. 62).

As discussões sobre a sexualidade nas escolas brasileiras começaram no século XX, pensadas e influenciadas por correntes médicas e higienistas da época, a fim de combater doenças, masturbação, e de preparar as mulheres para serem mães (RIBEIRO, 2002). Ainda, a influência higienista auxiliou o Estado na reorganização disciplinar da classe trabalhadora, sendo a educação escolar o meio para que isso acontecesse, utilizando-se de disciplinamentos em 'nome da saúde' para manutenção da 'ordem burguesa' (SOARES, 2012, p. 17). Assim, é possível perceber que as discussões sobre a sexualidade, nesse período, colaboraram para as desigualdades de gênero.

Moema Toscano (1995, p. 01), evidencia o papel da escola, espaço de educação formal, "[...] na manutenção dos padrões discriminatórios, herdados da sociedade patriarcal", pois, a escola possibilitava a manutenção das hierarquias sociais e de diferenças sexuais que eram percebidas na sociedade industrial da época, causando desigualdade de gênero. A escola para a manutenção da sociedade patriarcal, diferenciava a educação entre meninos e meninas. Ainda hoje é comum que ocorram distinções entre atividades e brincadeiras a partir das diferenças entre os sexos. Os estereótipos de gênero são reforçados quando se espera que meninos e meninas tenham e exerçam comportamentos diferentes.

Historicamente, as salas de aula das escolas separavam meninas de meninos, cada um de um lado da sala de aula. Esperava-se que os meninos jogassem bola, sustentassem coragem e força, e as meninas brincassem de boneca, fossem frágeis e meigas (BELOTTI, 1983), ou ainda que os meninos pareciam precisar de mais espaço que as meninas, ‘naturalmente’ preferindo atividades ao ar livre (LOURO, 1997). Essas e outras representações e distinções ainda são comumente vivenciadas nas escolas.

Araújo (2018) elucida que, mesmo nas matérias escolares comuns a meninos e meninas, o aprendizado delas ficava restrito ao mínimo, de forma ligeira e leve. De modo geral, “[...] o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento [...] devia-se aguçar seu **instinto feminino** na velha prática da sedução, do encanto” (ARAÚJO, 2018, p. 51, grifos do autor), por isso, a educação escolar restringia o ensino ao que interessava para o funcionamento do lar.

Contudo, mesmo depois de alguns anos de escola moderna, em que meninos e meninas já estudavam juntos na mesma sala de aula e tinham as mesmas matérias sem distinções, “[...] os padrões tradicionais continuavam inspirando a conduta dos educadores, no que dizia respeito aos papéis sociais de homens e mulheres” (TOSCANO, 1995, p. 2). A autora explica que, além de conteúdos veiculados pelos livros didáticos que reforçavam os papéis de gênero, ficava evidente as atitudes e expectativas de professores, e também a “[...] imposição de normas disciplinares para uns e para outros confirma a ideia segunda qual meninos são ‘naturalmente’ mais rebeldes, mais inquietos e mais agitados que meninas” (TOSCANO, 1995, p. 2), que justifica no biológico as hierarquias e desigualdades de gênero.

As discriminações e estereótipos decorrentes das representações de gênero na educação, podem aparecer de modo implícito ou explícito, em jogos e brincadeiras, em cantigas, imagens, desenhos, dentre várias atitudes e valores que carregam uma ideologia que reforce tais estereótipos.

São várias as concepções existentes sobre ideologia. Nesse estudo, selecionamos algumas definições de diferentes autores, estas que corroboram com as questões aqui discutidas.

De acordo com Althusser (1974, p. 69), ideologia pode ser compreendida como “[...] sistema das idéias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”.

Conforme aponta Nosella (1981) a ideologia é ambivalente, pois pode estar relacionada a dialética da História, a qual explicita as contradições, sendo objetiva, ou como pode estar relacionada ao conservadorismo, a qual esconde/camufila as contradições, sendo falsa e mistificadora. Tal como explica a autora:

A ideologia, enquanto definida como princípios e normas que orientam a ação, tanto poderá orientar uma ação libertadora (dialética e objetiva) da classe dominada, como, ao contrário, poderá orientar uma ação conservadora, de manutenção do *status quo* (antidialética e não objetiva). Esta última trará em si, naturalmente, a conotação falsa e mistificadora da ideologia da classe dominante na sociedade capitalista. (NOSELLA, 1981, p. 24).

Desse modo, a ideologia tem relação com a classe dominante e dominada, sendo para a primeira uma ação de dominação e exploração, e para a segunda, uma ação de libertação.

As formas de dominação na sociedade se ancoram, de acordo com Althusser (1974), nos chamados Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que são instituições distintas e especializadas, como igrejas, partidos, sindicatos, imprensas, famílias, escolas, dentre outros aparelhos que “[...] funcionam de um modo massivamente **prevalente pela ideologia**, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica” (ALTHUSSER, 1974, p. 47, grifos do autor). Nesse aspecto, a escola é um dos aparelhos efetivos para a dominação, pois “[...] ‘educam’ por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc. [...]” (ALTHUSSER, 1974, p. 47).

Outro autor que define ideologia é Thompson (1995, p. 79):

[...] em termos das maneiras como o sentido mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção das formas simbólicas.

Segundo as ideias do autor, a ideologia se entrecruza com as formas simbólicas e as relações de poder, que sustentam e estabelecem relações de dominação, pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, “[...] ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes” (THOMPSON, 1995, p. 83). Desse modo,

as relações desiguais são construídas social e culturalmente, sendo apresentadas simbolicamente como naturais.

Por isso, as questões de gênero, assim como raça e classe, são temas que a ideologia dominante reprime, exclui, seleciona, e hierarquiza devido às alegações naturalizadas para as desigualdades. Questionar e evidenciar a temática de gênero na educação a fim de perceber se há ideologias excludentes ou libertadoras, se faz necessário para desmistificar padrões culturais tidos como naturais, que por vezes contribuem para reforçar paradigmas e estereótipos de gênero.

Conforme argumenta Louro (1997), a escola muitas vezes não apresenta as questões relacionadas à sexualidade e/ou gênero de forma aberta. Por vezes, os docentes e a direção escolar argumentam que a escola não apresenta ‘problemas’ em relação à temática ou é responsabilidade da família, deixando de trabalhar o assunto. Contudo, como explica a autora, o que são apresentadas na escola são construções de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais, pois é o padrão da sociedade em que a escola está inserida. Ainda para Louro (1997, p. 81), a sexualidade está presente na escola porque compõe os sujeitos, “[...] ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”, e reprimindo ou silenciando as possibilidades e as formas de ser, a escola reforça a desigualdade, a diferença, e o poder.

Furlin (2021) descreve como as questões de gênero se tornaram um campo de disputa política, descrevendo o processo histórico que isso se deu. Segundo a autora, é no início do século XXI que passaram a ser criadas políticas em torno das questões de gênero e sexualidade, a fim de dar conta das exigências internacionais, e o tema repercute nas propostas pedagógicas escolares. Nosso interesse é mostrar que a temática de gênero na educação escolar é um campo de disputas, com avanços e retrocessos, por isso faz-se algumas reflexões para compreender esse processo, sem aprofundar-se nos marcos históricos, legislações, documentos e/ou diretrizes<sup>8</sup>.

É apenas na década de 1990 que, no Brasil, o marco político se consolidou após várias conferências e convenções internacionais, com apoio do Estado, mas também de movimentos sociais em busca de interesses comuns, como o movimento feminista, com luta pela igualdade de gênero e direitos das mulheres. (FURLIN, 2021; VIANNA, 2018).

---

<sup>8</sup> Para isso, consultar as autoras Furlin (2021), Vianna (2018) e Guizzo (2022).

Como aponta Furlin (2021, p. 470):

No Brasil, a criação da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2003, no primeiro ano do governo Lula, foi o pontapé inicial para o fomento e implementação de políticas públicas com transversalidade de gênero, em todos os setores do governo, entre os quais, a educação.

A autora explica que a criação de vários outros mecanismos institucionais juntamente com a participação de movimentos sociais, colaboraram para a incorporação de gênero (também em intersecção com raça e classe) de forma mais explícitas nas políticas educacionais. Antes disso, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, por exemplo, abordavam as questões de gênero de um modo ‘genérico’ e ‘velado’ sob o discurso dos direitos humanos.

Já no Plano Nacional de Educação (2001) e no PCN, as questões de gênero aparecem apenas em alguns tópicos, ora de forma reducionista, ora marcada por estereótipos, sabendo que nesse período o Brasil já era signatário de importantes tratados internacionais que exigiam das nações compromissos com a redução das desigualdades e discriminação de gênero. (FURLIN, 2021, p. 473).

E com o avanço das políticas sobre a temática, com grande potencial de transformação cultural, gênero e sexualidade se torna campo de disputa e resistência, pois o tema é apropriado pelo crescimento de grupos conservadores, difundindo o assunto como ‘ideologia de gênero’. É em meados de 2011, primeiro ano do mandato do governo Dilma Rousseff, que essa expressão equivocada se acirra, refletindo nas políticas educacionais.

Denise Carreira (2015), discorre sobre a construção da agenda da diversidade nas políticas de educação destacando os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (primeiro mandato – 2011-2014), analisando e dividindo os dois governos em quatro tempos:

- Tempo de organização de agendas e fomento de campos – 2003 a 2006.
- Tempo de verticalização de políticas – 2007 a 2010.
- Tempo de embates públicos – 2010 a 2012.
- Tempo de resistência – 2013 e 2014.

É possível perceber que, ao longo dos tempos, as políticas educacionais sobre as questões de gênero ganharam espaço na agenda política, mas é atravessado por resistência. Vianna (2018) destaca que, mesmo no período em que houve avanço, aconteceram intensos processos de articulações, debates, alianças e resistências, ou seja, o processo não foi linear.

Furlin (2021, p. 475), descreve como se deu o início do processo de resistência sobre as questões de gênero:

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da República como primeira mulher eleita pelo povo. Comprometeu-se a aprofundar as políticas de gênero iniciadas no governo Lula. Para a área da Educação a proposta era implementar políticas curriculares, em que a temática de gênero e diversidades sexuais se tornasse conteúdo obrigatório nas escolas. Contudo, com a ampliação da representação de grupos conservadores no Congresso Nacional, o seu governo foi marcado por conflitos e tensões em torno da agenda de gênero e diversidade sexual. Já no primeiro ano de governo, em 2011, por pressão da Frente Parlamentar Evangélica, Dilma vetou parte do material Didático do Kit Escola sem Homofobia, que seria distribuído nas escolas públicas para combater a discriminação e homofobia. Isso gerou insatisfação das forças políticas que apoiavam o governo Dilma. A perspectiva de gênero nas políticas públicas, que visava criar processos de transformação cultural, foi sendo apropriada pelos grupos conservadores e difundida como 'ideologia de gênero'. Um termo carregado por significados distorcidos e politicamente nefastos, que gerou um pânico moral na opinião pública.

O termo 'ideologia de gênero' é:

[...] utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher [...] defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero. (REIS; EGGERT, 2017, p. 17 e 18).

Com discursos que distorcem e reprimem os avanços das políticas educacionais sobre o tema, como estratégia, os grupos conservadores utilizam essa terminologia para 'denunciar' um 'suposto' caráter doutrinário, que poderia influenciar na formação moral de estudantes, o que resultou em um pânico nas famílias (VIANNA, 2018). E, para o conservadorismo, o conhecimento válido na educação escolar "[...] parece ser o que reproduz os valores da família tradicional, da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade nas relações sociais" (FURLIN, 2021, p. 481).

Por isso é que as questões de gênero, e também sexualidade, na educação é um campo de disputa. De um lado há esforços políticos que lutam para formar uma agenda política contra desigualdades, com avanços nas transformações culturais contra preconceitos e estereótipos. De outro, há grupos que desmontam o que havia sido conquistado, que “[...] se apropriam das ideias progressistas e as transformam em um projeto reacionário” (FURLIN, 2021, p. 484). E esse desmonte vai contra o que a educação de qualidade propõe, que visa a cidadania e a democracia plural. Conter os avanços nas agendas políticas sobre as questões de gênero contribui para garantir os valores da sociedade heteronormativa e patriarcal, pois, impede o fortalecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT+ (FURLIN, 2021).

Após essas reflexões, compreende-se que a sociedade é histórica e culturalmente marcada por padrões e ideologias dominantes, que por vezes, reprimem e excluem. Sendo a educação escolar inerente a isso, e local de formação/constituição de sujeitos (a escola é também um espaço para formação de pessoas críticas, que questionem e problematizem estereótipos, discriminações e preconceitos), ela pode colaborar para a manutenção de tais padrões, implícita ou explicitamente, garantindo os instrumentos/dispositivos necessários para tal manutenção, como exemplo, o livro didático.

## **2.2 Livro Didático – artefato da cultura**

O livro didático é um material de auxílio para o trabalho docente, podendo favorecer no processo de aprendizagem de estudantes devido a vasta variedade de textos, imagens e conteúdos que facilitam a organização do conhecimento (por vezes de forma simplória e reducionista). Contudo, ele não pode ser utilizado como único recurso/fonte para a aprendizagem, pois o agente principal na mediação do conhecimento é o/a docente. Para entender melhor sobre esse instrumento de ensino e objeto dessa pesquisa, faz-se necessário contextualizá-lo e situá-lo historicamente, compreendendo-o como um artefato cultural.

De acordo com Silva (1996), o livro didático possui forte tradição na educação escolar, e o acolhimento desse material ocorre independente da vontade dos professores. O autor evidencia que, para muitos educadores brasileiros, esse material funciona como uma muleta:

Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo. (SILVA, 1996, p. 11).

Além de serem vistos como 'muletas', os livros didáticos são tomados de ideologias. Nesse sentido, é necessário observar se tais ideologias são excludentes ou libertadoras, como apontado por Nosella (1981).

Nath-Braga (2013) constata que esse material tem servido para a veiculação de ideologias dominantes, que enaltecem grupos sociais privilegiados.

[...] o LD se insere como um instrumento de propagação de ideologias, que chega facilmente às mãos de educandos e educadores, oferecendo textos e temas que podem naturalizar a discriminação de certos grupos, reafirmar uma compreensão patriarcal de família, excluir negros, homossexuais, índios, sem-terra, entre outros. Nem sempre tais discursos são analisados sob outro prisma, além do que o LD sugere. As ideologias podem estar de tal forma naturalizadas, que pode ocorrer de seus interlocutores, professores e alunos não perceberem a intenção intrínseca a esse material. (NATH-BRAGA, 2013, p. 94).

Como explica a autora, é apresentada nos livros didáticos uma visão unilateral da realidade (visão da ideologia dominante), naturalizando discursos sobre as desigualdades, e que isso acompanha o histórico desse artefato, realidade que ainda não mudou.

Historicamente o livro didático ganhou mais representatividade no Brasil no início da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Antes disso, o país realizava traduções de obras didáticas francesas, pois tinha a Europa como principal indutora cultural e educacional (BITTENCOURT, 1993). Desde então, programas de controle e fiscalização começaram a ser implementados e incrementados no decorrer dos governos do país, até a década de 1980, sendo instituído, por decreto do Governo Federal, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estando em vigor até os dias atuais. Este programa tem como objetivo avaliar e distribuir livros didáticos gratuitamente às escolas públicas brasileiras,

A implementação do PNLD, em 1985, trouxe algumas mudanças na forma como os livros didáticos vinham sendo elaborados e distribuídos, dentre elas destaca-se: a indicação dos livros pelos professores; reutilização dos livros; extensão da oferta

aos alunos de 1ª e 2ª série; e o fim da participação financeira dos Estados<sup>9</sup>. Em 1996 inicia-se o processo de avaliação pedagógica nos livros inscritos no PNLD, sendo publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos (GLD), com objetivo de ajudar docentes na escolha dos livros, trazendo análises, reflexões e orientações acerca do conteúdo e estrutura do material.

Silva, Teixeira e Pacífico (2014) abordam criticamente a trajetória do PNLD. Os autores explicam que, desde 1990 a compra dos livros didáticos acontece por meio de editais, com critérios específicos sobre como os materiais devem ser, sem veiculação de preconceitos, erros conceituais, desatualizações, dentre outros. Porém, “As pesquisas do início dos anos 2000 apontam como o critério genérico de exclusão era utilizado nos editais tinha pouca efetividade ou era inócuo [...]” (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p. 27), pois os estereótipos apareciam, via de regra, implícitos, como exemplo a presença de discursos racistas, seja por imagens ou textos, sendo esses livros eram aprovados e utilizados pelas escolas.

Além disso, os autores criticam um dos critérios dos editais que se mantem até os dias atuais: ‘o respeito a liberdade e o apreço à tolerância’, evidenciando que o termo ‘tolerar’:

[...] afirma, implicitamente, que existe um padrão de humanidade que deve simplesmente ‘tolerar’ a convivência com o ‘outro’, ou seja, estabelece o não hegemônico como outro, afirmando a diferença como desvio. [...] tolerância é coerente com uma perspectiva que hierarquiza. Para estabelecer uma relação de reciprocidade tratar-se-ia de respeito à diferença. (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p. 27-28).

Em 1997, a responsabilidade pela política de execução do PNLD, passou da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir de então, progressivamente os livros didáticos expandiram em todo o território nacional, abrangendo discentes e docentes de toda a educação básica. Copatti e Andreis (2020), resumidamente abordam a trajetória das principais ações políticas voltadas ao PNLD, dentre elas: a expansão do programa na distribuição de dicionários, materiais em braile e libras, Atlas Geográficos, livros didáticos para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e

---

<sup>9</sup> É possível acompanhar a trajetória histórica no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>.

para escolas do Campo, além da escolha e distribuição trienal<sup>10</sup> para os livros consumíveis e reutilizáveis, bem como a reposição anual dos mesmos.

Em 2017 a nomenclatura foi ampliada para Programa Nacional do Livro e do Material Didático – ainda PNLD – pois passou a oferecer mais recursos como softwares, jogos, livros didáticos digitais, além de incorporar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), passando a distribuir obras literárias.

A preocupação com os conteúdos do livro didático acompanhou o histórico desse material. Choppin (2004) explica que, a partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais, aumentou-se as preocupações com os sistemas educativos, logo, com a função ideológica e cultural dos materiais de ensino, principalmente do livro didático, o qual representava uma importante função política, pois era forte influente na construção da identidade cultural do país.

Esse material didático começou a assumir múltiplas funções, conforme explica Choppin (2004), que variam conforme a época, o ambiente sociocultural, as disciplinas, e outras influências, sendo elas: a ‘função referencial’, a qual o livro didático considera o programa educativo em que está envolvido, realizando fiel tradução das ideias e concepções que se pretende repassar, sendo como um depósito de tais ideias; a ‘função instrumental’, como o próprio nome diz, o livro didático se faz como um instrumento para colocar em prática métodos de aprendizagem com exercícios e atividades que facilitam a memorização da aprendizagem e conhecimentos; a ‘função ideológica e cultural’, esta assume importante papel político, influencia na formação de identidade, e funciona como “[...] vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; e a ‘função documental’, esta em que o livro didático pode influenciar na formação crítica de estudantes, através de elementos textuais ou icônicos, porém, essa função “[...] só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia”, por isso não é universal e necessita de elevada formação de professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Rosemberg, Moura e Silva (2009), enfatizam que as primeiras normatizações sobre o livro didático se deram pelo caráter ideológico pós Primeira Guerra Mundial, em que livros didáticos apresentavam em seus conteúdos preconceitos xenofóbicos. Isto resultou na criação da Declaração sobre Ensino da História e Revisão dos Livros

---

<sup>10</sup> A escolha e distribuição de novos livros teve alteração, por meio de decreto do governo federal assinado em 2017, para que a partir de 2019 acontecesse em quadriênios.

Didáticos, que abrangia Brasil, México e Argentina, a fim de eliminar qualquer forma de preconceito contido nos livros. Dessa maneira, o livro didático se tornou objeto de pesquisas para estudiosos/as da época, que passaram a questionar o papel do livro didático na escola, revelando, como explica Bittencourt (2008, p. 300) “[...] que são um instrumento a serviço da ideologia e da persuasão de um ‘ensino tradicional’”.

Portanto, o livro didático pode ser um instrumento de disseminação de ideologias excludentes, seja por entre linhas ou de maneira explícita. Nesse aspecto, Nosella (1981, p. 29) aponta que a maior parte dos conteúdos ideológicos são integrantes do currículo oculto “[...] pelo qual a criança assimila determinados comportamentos, valores, modos de conceber a realidade, etc.”, ou seja, as ideologias estão representadas em imagens, contos ou textos. Ainda, Nosella (1981, p. 15) explica que, no Brasil, existe um único livro didático considerando suas bagagens ideológicas, pois “[...] existindo um único sistema sócio-econômico em todo o país, a ideologia dominante é sempre a mesma em todo o território nacional”, que atende aos interesses capitalistas.

Nessa lógica, o livro didático é mercadoria, destinada a um mercado específico que é a escola, assim como explica Munakata (2012), pois todo o processo que o envolve desde sua elaboração até a distribuição, passando por editores, encadernadores, e todas as pessoas envolvidas, tornam ele um produto, além de estar atrelado ao mercado editorial. Por isso, “O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado” (MUNAKATA, 2012, p. 185).

Ralejo e Monteiro (2020) discutem sobre a autoria dos livros didáticos, entendendo que, não somente uma pessoa assume responsabilidade pela escrita do material, mas envolve toda uma equipe atuante desde o projeto até a versão final, tais como: editores, revisores, ilustradores, *designers* gráficos, dentre muitos outros. Além disso, a editora também assume parte da autoria, com o conjunto dos funcionários.

Existe nesse lugar de autoria um *princípio de unidade*, pois nesse material estão reunidos diferentes gêneros textuais a fim de construir sentidos sobre o conhecimento histórico escolar, além de obedecer às normas legais e dialogar com demandas sociais. Em meio a tantos discursos, diversos e diferentes, e sendo o próprio autor parte desse discurso, assume-se uma função de homogeneizá-los e produzir sentidos sobre o que deve ser ensinado. (RALEJO; MONTEIRO, 2020, p. 125).

Por isso, as autoras destacam que os livros didáticos não são objetos que surgem do acaso, mas sim, produtos do seu tempo, pois os conteúdos que os compõem são selecionados, organizados e significados, de acordo com todas as pessoas que fazem parte do processo de produção do material, que é envolvido por relações de poder.

Ainda, de acordo com Ralejo e Monteiro (2020, p. 127), não somente as pessoas que produzem os livros didáticos são tomadas por relações de poder ao inserirem ideologias na produção do material. Há também outros dois aspectos contingentes dessa prática, que são “[...] as políticas públicas e o mercado editorial brasileiro. Podemos considerar que essas duas instituições, mas não somente elas, produzem enunciados que exercem práticas de poder nesse processo de produção de livros didáticos”, pois selecionam critérios que as editoras devem seguir, baseados nas propostas e políticas educacionais, que atendam ao PNLD e a BNCC, por exemplo.

A partir de critérios avaliativos determinados por uma comissão formada por meio de edital, aqueles que produzem os livros didáticos buscam dialogar com as expectativas do que é um livro didático de qualidade, determinadas por essa comissão, a fim de que não tenham suas obras reprovadas e, conseqüentemente, gerando um prejuízo no número de vendas. (RALEJO; MONTEIRO, 2020, p. 128).

A complexa produção dos livros didáticos é marcada por fatores econômicos, ideológicos, e políticos que disputam o mercado editorial, que o tornam um artefato da cultura (RALEJO; MONTEIRO, 2020).

Ainda sobre as ideologias nos livros didáticos, Louro (1997) aponta que, por vezes, elas são voltadas para a exclusão, silenciamento e discriminação. Examinando as questões de gênero, raça, etnia, e classes sociais, fica evidente nos livros didáticos e paradidáticos, as características atribuídas para cada uma dessas categorias:

Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas ‘características’ de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, freqüentemente, acentuam as divisões regionais do País. (LOURO, 1997, p. 70).

Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 490), explicam que as análises das imagens da mulher, de relações de gênero, sexismo, dentre outros estereótipos veiculados no livro didático, se iniciam nas décadas de 1960 e 1970, pois “[...] toma o LD seja como ‘informante’ ou como ‘construtor’ de mentalidades, no caso dos ‘papéis sexuais’ ou das ‘identidades de gênero’”. A esse respeito, para Bittencourt (2008, p. 298), o livro didático é “[...] papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes de poder”, que implícita ou explicitamente, conduzem as ideologias que querem repassar.

Pesquisas têm mostrado as influências ideológicas que os livros didáticos ainda carregam. Oliveira (2014) mostra como algumas ideologias são difundidas nos livros didáticos através de temas como o lugar reservado à mulher, ao negro e ao índio, além da construção de ‘mitos’ históricos em obras artísticas como a ‘O Grito’ de Independência do Brasil, temas esses ainda recorrentes nos livros do século XXI. A autora explica a influência das imagens para a reprodução de ideologias, pois “A escolha de determinadas imagens para os livros didáticos não ocorre por acaso. Dispositivos Ideológicos subliminares ou explícitos são introduzidos, através de escolhas que decidem qual a melhor imagem ou método a ser aplicado” (OLIVEIRA, 2014, p. 69), escolhas realizadas a partir dos interesses da classe dominante.

Em *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*, livro organizado por Ferreira (2014), há vários capítulos escritos por autores e autoras que evidenciam a reprodução, nos livros didáticos de línguas estrangeiras, de estereótipos de gênero, raça, sexualidade e classe, bem como a heteronormatividade e a branquitude como a norma padrão.

Um dos capítulos do livro anteriormente citado, é o escrito por Pereira (2014), intitulado *Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua estrangeira*. O autor busca compreender como as representações de gênero são expressadas nos livros da disciplina de inglês, e, após algumas constatações, ele elege quatro áreas específicas para a investigação das representações de homens e mulheres, quais sejam: família, trabalho, esporte/lazer, e relações afetivas/amorosas. Pereira (2014) concluiu que as áreas de investigação não consideram as várias possibilidades de manifestações de masculinidades e feminilidades, pois:

As personagens retratadas nesses manuais de ensino não consideram e nem manifestam outras formas de ser homem e ser mulher que não aquelas já estabelecidas, normalizadas, sancionadas e exaltadas pela corrente

dominante de uma sociedade que cultiva e faz prevalecer valores machistas por meio da veiculação de discursos ideológicos de cunho machista. (PEREIRA, 2014, p. 222).

Porém, para o autor, apesar de ser um instrumento de reprodução ideológica, é possível utilizar os livros didáticos para problematizar e contestar as representações estereotipadas nele veiculado.

Apesar das ocorrências estereotipadas marcarem os livros didáticos desde o início da veiculação do material no Brasil, as pesquisas (BITTENCOURT, 1993; CHOPPIN, 2004; ROSEMBERG, MOURA, SILVA, 2009) denunciavam a circulação de estereótipos de gênero, raça, classe nos livros das várias matérias, mesmo com a avaliação das obras por meio dos editais e Guias de Livros Didáticos (GLD), pois, por mais que aconteça o processo de avaliação dos livros e materiais didáticos, não significa que eles estejam livres de estereótipos. Tal como afirma Andrade (2018, p. 408):

A ausência ou sub-representação de personagens negras não se dá somente em caráter quantitativo, mas também em situações valorizadas socialmente: poucas negras são apresentadas como construtoras do saber científico; via de regra, nas ilustrações de médicas e executivas nenhuma das pessoas é negra.

Sobre isso, Mastrella-De-Andrade e Rodrigues (2014, p. 155) apontam que, o fato de ter fotos ou textos em referência às pessoas negras, por exemplo, não significa mudança nas relações raciais, haja vista que “[...] os apagamentos da existência de raças diferentes no livro didático contribuem para a reprodução e a manutenção das relações raciais com a supremacia e superioridade brancas, o que não promove conscientização crítica sobre essa questão”, ou seja, é necessário ter várias formas de representação nos livros didáticos, tanto em quantidade como em valorização social. Isto cabe não somente para as questões de raça, mas também gênero, sexualidade, classe, etc.

Moura (2007, p. 173) explica que, uma das estratégias para a produção ideológica presente nos livros didáticos é a ‘eufemização’<sup>11</sup>: “[...] a transposição em blocos de temas ‘atuais’, inclusive o feminismo, as desigualdades de gênero, o racismo, mas sua negação na construção, seleção de personagens; estratégias de sedução pelo uso do(a) aluno(a), leitor(a)”. Essa estratégia pode estar presente em

---

<sup>11</sup> Substituição de palavra/expressão que visa suavizar ou atenuar seu significado de forma intencional.

textos ou imagens e, a predominância da identificação de sexo, etnia, idade nos livros didáticos é a qual aproxima de segmentos sociais dominantes: homem, branco, heterossexual.

É possível perceber que as influências ideológicas nos livros didáticos acontecem desde a implementação desse material no Brasil, reproduzindo através de textos e/ou imagens, o cenário 'ideal' para assegurar as ideologias que colaboram para sustentação de desigualdades, seja de sexo, de raça, ou de classe. Por isso, muito mais que um instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático é artefato político e cultural.

Miranda e Almeida (2020), após extensa contextualização crítica sobre as políticas públicas do livro didático, apontam que desde os primeiros editais do PNLD até o último, publicado em 2017, progressivamente foram ficando mais claro e complexo os mecanismos que excluem as obras que incorporam estereótipos. Além disso, na medida em que o PNLD se ampliava, paralelamente as propostas curriculares para as escolas também, sendo assim um processo de mão dupla entre PNLD e propostas curriculares.

O fato fundamental a ser destacado, com isso tudo, é o modo pelo qual o PNLD conseguiu engendrar, no âmbito da política pública e em parceria com o saber e com pesquisas acadêmicas construídas paralelamente ao desenvolvimento daquela política, novos desenhos envolvendo as obras didáticas e, com isso, ampliou as possibilidades quanto às propostas curriculares a serem desenvolvidas nas escolas. (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 24).

Pereira (2018, p. 159) explica a longa trajetória do PNLD como política de Estado, enfatizando os vários benefícios que o programa oferece.

O PNLD é um dos programas mais antigos e estáveis do Ministério da Educação (MEC), vindo a constituir-se como programa de Estado, suplantando em alguma medida as flutuações políticas e ideológicas de governos. Regido por editais públicos, o PNLD, tal como o conhecemos contemporaneamente, expressou, em várias de suas edições, princípios fundamentais voltados à melhoria da educação pública: a correta difusão de conceitos e conteúdos, a qualidade editorial das obras, o compromisso com o pluralismo pedagógico, o alinhamento aos pressupostos do republicanismo (direito ao livro e à leitura, igualdade de condições e participação e democratização da cultura) e a centralidade na atuação dos coletivos profissionais docentes na escolha e uso dos mesmos. (PEREIRA, 2018, p. 159).

Porém, com o Decreto nº 9.099/2017, período do governo de Michel Temer, o PNLD sofreu muitas reformulações. Miranda e Almeida (2020) elucidam que isso é o desmonte de toda a trajetória construída acerca do programa, pois tais reformas são influenciadas por grupos ideológicos conservadores. São várias mudanças apresentadas pelas autoras:

- As Universidades são desconectadas da dimensão avaliativa da política [...];
- O segmento dos livros didáticos é aberto à força amplificada do mercado e dos grupos empresariais e capital voltado a ações no âmbito da Educação;
- Alude-se explicitamente o atendimento a instituições filantrópicas e confessionais conveniadas, o que modifica substantivamente o perfil do programa no tocante à finalidade do financiamento público para a educação pública;
- Abre-se o programa à aquisição de materiais didáticos diversos, para além do livro didático, com especial destaque às apostilas que movimentam um mercado paralelo de alta rentabilidade para o setor privado;
- A vinculação da avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD passa a ser coordenada pelo Ministério da Educação com base em critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital [...];
- Flexibilizam-se notadamente medidas voltadas ao desempenho financeiro das editoras, com ênfase ações de retificação que, historicamente, pautaram medidas de enfrentamento e resistência no âmbito do MEC e de Comissões Técnicas. (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 25-26).

Além dessas reformulações, os novos livros didáticos produzidos de acordo com o decreto, devem estar em conformidade com o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe. Sendo assim, os livros passam a ser mero instrumento para a aplicabilidade da BNCC (MIRANDA; ALMEIDA, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que norteia e regulamenta diretrizes curriculares e conteúdos para toda a Educação Básica do Brasil. Promulgada em 2017, as reflexões sobre a necessidade de uma base nacional comum acontecem desde a elaboração da Constituição Federal de 1988. Miranda e Almeida (2020, p. 27) esclarecem que, se antes a proposta por uma base curricular nacional se configurava em mais componente para Plano Nacional de Educação (PNE), agora ela é o centro das políticas educacionais, ou seja, “[...] a BNCC se converteu, em tempos recentes, em objeto de fetiche e de solução para todos os problemas da educação nacional”.

Este documento é alvo de muitas críticas, inquietações e indagações, tais

como: ‘O que é uma identidade nacional de um currículo, em um país de diversidades étnicas e culturais amplas como o Brasil?’; ‘A quem interessa a Base Nacional Comum, da forma que está sendo posta?’; ‘É possível haver igualdade sem reconhecimento das diferenças e da diversidade?’ (UCHOA; SENA, 2019, p. 9-10, 19), devido ao caráter normatizador e padronizador, que perpassam pela marca capitalista neoliberal que o documento carrega (UCHOA; SENA, 2019).

As autoras Miranda e Almeida (2020, p. 29) discorrem sobre as influências de institutos mantidos por setores privados, bem como os aparelhos ideológicos de Estado (mídia, religião, família, Escola sem Partido, dentre outros), na construção da BNCC, os quais se posicionaram “[...] na defesa de uma determinada perspectiva curricular que se constituiu como discurso hegemônico ao longo do tempo e que recusa qualquer reflexão acerca da natureza política do currículo escolar”. Dessa forma, a disputa não estava relacionada apenas aos conteúdos para a educação, mas também, transformá-los em mercadoria, pois unificando o currículo, torna-se mais fácil e reforça o controle nacional sobre os materiais didáticos.

Ainda, as autoras evidenciam que a Associação Nova Escola, financiada pela fundação Lemann (que influenciou na construção da BNCC), começou a produzir materiais e guias para a implementação do documento. Desse modo, vale articular que, o grupo empresarial que produziu os materiais é o mesmo que estava influenciando na construção na BNCC. Essas reflexões estão em consonância com o discorrido por Munakata (2012), sobre o livro didático como mercadoria. Percebe-se que na articulação do novo PNLD com a BNCC há muitos interesses econômicos e ideológicos.

Outro ponto muito criticado na BNCC são as retiradas das menções a gênero e orientação sexual, que são temas marcados pelo conservadorismo (que se intensificou no período de 2019 a 2022 do governo), este que defendeu o ‘movimento escola sem partido’ e ‘ideologia de gênero’.

O movimento Escola sem Partido traz a ideologia de gênero como estopim para manobras de convencimento da sociedade contra a discussão de gênero nas escolas. A recente versão do Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 246/2019), afirma no Artigo 2: ‘O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero’ (BRASIL, 2019), o que só vem a consolidar os textos anteriores tramitados desde 2015 (PL 867/2015), em que se proíbe a veiculação de temas relacionados à ideologia de gênero em políticas públicas educacionais, currículos e disciplinas obrigatórias, facultativas e complementares.

(BANDEIRA; VELOZO, 2019, p. 1028).

A retirada do termo 'gênero' e 'orientação sexual' deixa evidente a ideologia do atual cenário da educação, marcada pelo silenciamento e ocultação sobre as questões de gênero. De acordo com Gonçalves (2019, p. 81), para os grupos conservadores cristãos, que influenciaram na elaboração da BNCC, "Discutir gênero é afrontar um dos mais tradicionais e solidificados eixos de dominação/exploração: o patriarcado", que atua em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação. Além disso, "Na BNCC a mulher fica marginalizada, silenciada, totalmente excluída visto que a supressão das discussões de gênero na escola incorre no erro de contribuir para a persistente desigualdade e discriminação social [...]" (BESSA-OLIVEIRA; ORTIZ, 2020, p 77).

Com o Decreto nº 9.099/2017, houve mudanças no PNLD, dentre elas e a mais significativa para essa pesquisa, está como objetivo do programa, artigo 2º inciso VI: "apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2017). Desse modo, os livros didáticos começaram a organizar suas edições e coleções com o que é proposto pela BNCC. Visto que a BNCC silencia/oculta as questões de gênero, como os livros didáticos irão abordar esse assunto? Conforme discutido anteriormente, gênero e sexualidade fazem parte de cada sujeito, não é algo que possa se despir ou ser desligado antes de entrar na escola (LOURO, 1997), por isso, esses temas irão surgir, seja de maneira explícita ou não, mais ou menos sutis, podendo ou não colaborar para a disseminação de desigualdades de gênero e reforçar estereótipos.

A partir do que foi disposto, o livro didático é orientado pelas ideias propostas pela BNCC, e pode apresentar, pelas imagens, textos ou símbolos, estereótipos e paradigmas que fortalecem e/ou naturalizam as relações de gênero. Portanto o livro didático é um artefato da cultura.

### **2.3 As imagens nos Livros Didáticos: veículos para a (re)produção de significados**

O livro didático é composto por vários elementos. A diversidade de gêneros textuais, quadros, tabelas, gráficos, desenhos, fotografias, dentre outros, é extensa, a fim de colaborar com o processo de aprendizagem de estudantes. Nessa pesquisa, a

ênfase é nas imagens que compõem os livros didáticos.

Por que imagens? O universo das imagens é vasto, pois há muitas definições sobre o que é imagem, os tipos de imagens e métodos de análise. Nosso objetivo não é esgotar todas as definições sobre esse campo de estudo, mas enfatizar as que mais se encaixam para o desenvolvimento dessa pesquisa, considerando que elas veiculam infinitas significações e ideologias, tanto para quem as lê, quanto para quem as produz. E, na educação escolar, a criança mesmo ainda sem saber ler as letras, consegue ler as imagens e interiorizar os significados que elas carregam, além do que elas “[...] reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir” (FARIA, 1984, p. 72).

Em sua definição, Joly (1994, p. 13) compreende imagem como “[...] algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece”, ou seja, é a representação de algo por alguém.

Paiva (2006, p. 14) apresenta a imagem como fonte histórica, contribuinte para o entendimento histórico e cultural de determinadas épocas. Portanto, para o autor, as imagens são “[...] representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço”. Sendo perigosamente ‘sedutoras’, elas não se esgotam em si mesmas, pois há muito o que nelas possamos ver, sem que estejam explicitamente visíveis, isto pois, há “[...] lacunas silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos [...] a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades” (PAIVA, 2006, p. 19).

Porém, não se pode pensar a imagem como fixa e real, pois ela não é um retrato da verdade. Quem a produz, é tomado de valores e ideologias que influenciam na sua produção (PAIVA, 2006). Além disso, a imagem quando lida a *posteriori* é reconstruída a cada época, considerando novos significados e valores de quem as lê (PAIVA, 2006), isso porquê a cultura da época é um fator importante a ser considerado.

As representações pelas imagens influenciam diretamente no nosso modo de ser.

[...] esse campo icônico e figurativo influencia, diretamente, nossos julgamentos; nossas formas de viver; de trabalhar; de morar; de nos vestirmos; de nos alimentarmos; de compararmos as coisas; de nos medicarmos; de expressarmos nossas crenças, sejam elas religiosas, políticas ou morais; de nos organizarmos em nosso cotidiano; de

escolhermos nossas atividades e profissões; de construirmos nossas práticas culturais e de novamente representarmos o mundo em que vivemos, em toda sua diversidade e complexidade. (PAIVA, 2006, p. 26- 27).

Furlani (2008) destaca que as representações, ilustrativas ou verbais, possuem ‘efeitos de verdade’ que contribuem para formar sujeitos, isto é, na perspectiva de gênero, ensina como ‘ser menino’ ou ‘ser menina’, bem como as formas (ou a forma) de viver as sexualidades. De acordo com a autora:

[...] imagem e texto constituem unidades narrativas capazes de transmitir significados diversos acerca das sexualidades e dos gêneros, tanto para crianças quanto para os adultos (professoras, pais, mães). As ilustrações se juntam ao texto escrito que as precede ou antecede [...] e, com isso, fixam sentidos, constroem identidades, posicionam sujeitos, (in) visibilizam identidades, etc. (FURLANI, 2008, p. 42-43).

Isso condiz com o que foi explicado no primeiro capítulo, baseado nas ideias de Silva (2014), de que as representações contribuem na formação da identidade das pessoas.

Os meios de comunicação cresceram muito. Revistas, televisão, rádio, cinema, internet, dentre outros, são produções culturais que, de acordo com Paiva (2006) se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, e a imagem, estando presente em vários desses meios, torna-se uma ferramenta de linguagem imprescindível para a comunicação.

Ainda elucida Paiva (2006) que, mesmo que não aconteça de modo explícito e que se torne uma preocupação direta às pessoas, as demandas de cada época/tempo fazem com que se desenvolvam formas de leituras específicas sobre as imagens, lendo-as com a velocidade que as são impostas. O autor explica que “Há uma inflação, digamos, de imagens com a qual convivemos e da qual somos parte integrante. Consumimos imagens e ingerimos representações de toda sorte, nem sempre preocupados em filtrá-las, em compreendê-las [...]” (PAIVA, 2006, p. 102).

Complementando essa ideia, Kellner (2001) explica sobre a cultura da mídia. De acordo com o autor, há uma cultura veiculada pela mídia em que imagens, por exemplo, ajudam a criar o ‘tecido da vida’, dominando “[...] o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. [...] fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher [...]” (KELLNER, 2001, p. 9). Essas experiências formam as

identidades sociais, tais como de gênero e sexualidade, ajudam a criar e reforçar hierarquias e relações de gênero.

Paiva (2006) discorre sobre o uso de imagens desde os primeiros tempos do cristianismo, e a influência delas no modo de como a sociedade se formou, pois elas foram poderosos e eficazes instrumentos pedagógicos, ensinando sobre homens, sobre o mundo, sobre Deus e o 'paraíso celestial', atravessando os séculos. O autor não fala precisamente sobre a educação ou sobre os livros didáticos, mas fornece ideias, baseadas na história e uso das imagens, que corroboram para que pensemos na influência que elas têm na formação das identidades sociais.

Conforme explica Paiva (2006) nem sempre as representações que se sustentam por séculos e que influenciam opiniões e atravessam identidades, são facilmente identificáveis iconograficamente ou são explícitas. Um exemplo disso são as imagens da mulher associada ao pecado, à tentação e ao mal "[...] construída sobre a aversão à atuação social das mulheres e o medo de um suposto poder feminino, ainda fortemente presente no nosso dia-a-dia" (PAIVA, 2006, p. 44). O autor explica que a origem dessa representação feminina pode ser encontrada na Bíblia, em que a mulher é colocada em posição inferior, devido ter sido 'feita' da costela de um homem; e na história de Adão e Eva, em que ela cede à sedução do mal, come do fruto proibido e induz ao homem para que faça o mesmo.

Paiva (2006, p.47-48), explica que:

Até hoje, em muitos julgamentos feitos por nós, [...] as mulheres são, quase que naturalmente, colocadas no luar de culpadas por desavenças familiares; por relacionamentos aparentemente estáveis que se falecem; por intrigas; por arranjos amorosos e por seduções. Na verdade, trata-se de um imaginário herdado de um longo processo histórico-cultural incorporado às nossas noções de relacionamento, aos nossos valores e às nossas práticas cotidianas. As serpentes com rostos de mulher e os diabos com seios há muito foram substituídos por alegorias mais legíveis para nossa época. Foram substituídas, por exemplo, pelas imagens de belas mulheres, de corpos anorexamente perfeitos, de olhares e de gestos irremediavelmente sedutores, instigantes e indutores. As imagens de mulheres realizadas profissionalmente, independentes, autônomas e dominadoras, atributos essencialmente masculinos até a pouco tempo atrás, que por isso repelem os homens e são, então, fadadas à infelicidade sentimental, são outras dessas imagens icônicas misturadas a outras figurações eu provêm de longa tradição.

Por isso, as imagens (tanto das que foram criadas baseadas na religião, quanto as várias outras), podem ter vida longa, inscrevem-se em uma duração temporal

alongada, que por vezes podem ser reforçadas, cultivadas e preservadas, ou combatidas (PAIVA, 2006).

Fica evidente a influência das representações pelas imagens, estas que moldam identidades. Perante ao exposto, devemos indagar se as representações, na perspectiva de gênero, colaboram para a emancipação de mulheres, homens, masculinidades e feminilidades plurais, ou reforçam paradigmas e estereótipos, isto é, qual a ideologia que a imagem carrega. Como explica Nosella (1981, p. 163) “É necessário observar que a mensagem visual se torna eficiente instrumento ideológico [...] devido à sua força comunicativa – rapidez e impacto emotivo – muitas vezes maior do que a comunicação escrita”.

A necessidade de entender a mensagem que a imagem quer passar é de extrema importância, pois, direta ou indiretamente, somos marcados pelas representações que elas carregam. Nesse aspecto, Kellner (2013) compreende a abordagem crítica para a leitura de imagens como sendo um mecanismo dos Estudos Culturais.

No ambiente educacional, Kellner (2013) explica que as imagens são aparatos educativos, e que, além de informar e/ou ilustrar, elas também colaboram para educar e produzir conhecimento. Porém, nem sempre esse conhecimento está voltado para a emancipação de estudantes, e que, por isso, ler imagens criticamente e desenvolver um alfabetismo crítico, é imprescindível para formar sujeitos mais autônomos e emancipados de todas as formas de dominação.

De acordo com Kellner (2013, p. 106, grifos do autor) “Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a **forma como** elas são construídas e operam em nossas vidas quanto o **conteúdo que** elas comunicam em situações concretas”, pois, elas influenciam na construção social das identidades, por vezes, influenciadas por ideologias dominantes; sendo assim, para o autor, a crítica da imagem é intrínseca à crítica da ideologia. Além disso, Kellner (2013) evidencia que o Alfabetismo Crítico é uma estratégia de superação das ideologias implícitas que compõem a sociedade capitalista e patriarcal da contemporaneidade.

O alfabetismo crítico, para Kellner (2013), envolve aprender habilidades de ‘desconstrução’, ‘compreensão’ de textos culturais, entendendo ‘o que eles significam’ e ‘como produzem significado’, influenciando e moldando os leitores. É compreender

e avaliar como a cultura naturaliza<sup>12</sup> questões da sociedade para justificar hierarquias e desigualdades. Ainda para o autor, a análise dos artefatos culturais que colaboram para a reprodução de desigualdades, é necessária para “[...] demonstrar a natureza social e culturalmente construída da subjetividade e dos valores, de como a sociedade constrói algumas atividades como tendo valor e como sendo benéficas, enquanto desvaloriza outras” (KELLNER, 2013, p. 122).

Sendo assim, o alfabetismo crítico descrito por Kellner (2013) é um instrumento para a análise cultural de artefatos culturais. Atentar ao alfabetismo crítico sobre as imagens nos livros didáticos, considerando as questões de gênero, favorece para a desconstrução de estereótipos e desigualdades, que, de forma sutil (ou não), influenciam na construção da identidade de cada pessoa, e também na manutenção das relações de gênero.

Uma boa análise de imagem, de acordo com Joly (1994), é definida pelos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, “Definir o objetivo de uma análise é indispensável para estabelecer os seus próprios instrumentos, não esquecendo que eles determinam em alto grau o objeto da análise e as suas conclusões” (JOLY, 1994, p. 54), por isso, não há uma metodologia absoluta para esse tipo de análise, mas sim, opções, escolhas e invenções a se fazerem para que sejam atendidos aos objetivos da pesquisa.

Sendo assim, a partir do que foi discorrido neste estudo, considerando a cultura como principal norteadora das questões de gênero, corpo, educação, livro didático, não utilizar de uma metodologia absoluta possibilita um olhar menos pragmático sobre essas e outras questões, além de contribuir para que as imagens sejam sistematizadas e analisadas a *posteriori*, sem pré determinações.

---

<sup>12</sup> Pois, a sociedade naturaliza comportamentos que são social e culturalmente construídos.

### 3 GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE A PARTIR DAS IMAGENS VEICULADAS

Considerando a cultura como precursora das questões de gênero (e seus desdobramentos – educação, livro didático, imagem), essa pesquisa tem relação com o que os Estudos Culturais propõem. Embora seja difícil uma definição precisa sobre o que são os Estudos Culturais – pois o próprio campo rejeita esse tipo de definição – pode-se pensar, amplamente, que são compreendidos como os estudos das artes, crenças, práticas e instituições de uma sociedade (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013).

Silva (2010, p. 133) explica que os Estudos Culturais contemplam a cultura como “[...] campo de luta em torno da significação social”, e que de forma heterogênea, temas como gênero, raça, sexualidade, colonialismo, nacionalidade, política de identidade, pedagogia, discursos e textualidade, dentre outros, são algumas das principais categorias da pesquisa em Estudos Culturais (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013; SILVA, 2010). Isto pois:

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. [...] A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. (SILVA, 2010, p. 133-134).

Para os Estudos Culturais, há articulações entre a cultura que é “[...] simultaneamente o terreno sobre o qual a análise se dá, o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política” (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013, p. 14), ou seja, tudo é cultural, e há a preocupação com a forma de como tal cultura é significante para as transformações sociais, visto que ela pode ser tomada de poder e, desse modo, gerar desigualdades, por exemplo.

De modo geral, os Estudos Culturais:

[...] não nos exigem que repudiemos as formas culturais de elite – ou simplesmente que reconheçamos [...] Em vez disso, os Estudos Culturais exigem que identifiquemos a operação de práticas específicas, de como elas continuamente reinscrevem a linha entre a cultura popular e a cultura legítima, e o que elas conseguem fazer em contextos específicos. Ao mesmo

tempo, os Estudos Culturais devem constantemente questionar sua própria conexão com relações contemporânea de poder, seus próprios interesses. [...] os Estudos Culturais implicam o estudo de todas as relações entre todos os elementos de uma forma inteira de vida. (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013, p. 28-29).

Nas palavras de Silva (2010), em muitas das análises feitas pelos Estudos Culturais, é caracterizado, fundamentalmente, o objeto de análise como um artefato cultural, ou seja, ele é o resultado de uma construção social, assim como se caracteriza o livro didático nesta pesquisa. Além disso, para o autor: “A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida” (SILVA, 2010, p. 134), sendo a tarefa da análise cultural desconstruir e expor esse processo de naturalização.

Não obstante, para a análise de Estudos Culturais, não há uma metodologia específica, e sim, uma *bricolagem*, ou seja, o/a pesquisador/a é quem a cria seu percurso e modos de olhar para a realidade, de modo autorreflexivo, visando questionar práticas culturais, além de evidenciar como e porque elas existem, de modo interpretativo e avaliativo (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2013).

Por isso, realizar a análise cultural sobre as questões de gênero nos livros didáticos pode proporcionar melhor entendimento sobre os discursos sociais que se fazem dessa temática, orientando reflexões que são indissociáveis a esse assunto, bem como estereótipos e desigualdades acerca de gênero.

Posto isto, a pesquisa epistemologicamente se orienta a partir dos Estudos Culturais, utilizando dos livros didáticos como objetos de análise; tem caráter qualitativo, a fim de explorar o tema de forma indutiva, além de definir as categorias de análise a *posteriori*, ou seja, a partir do que foi encontrado/percebido nas imagens sistematizadas em tabelas.

### **3.1 A escolha dos objetos de análise**

Os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são o objeto desse estudo. Porém, como há muitas editoras e coleções de livros didáticos que integram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), delimitamos analisar os livros que foram utilizados pelas escolas do município de Irati/PR no ano de 2021. A escolha pelos livros didáticos utilizados pelo município citado, se deu devido a necessidade de saber o que os materiais apresentavam sobre a temática de gênero

na escola em que atuei como docente. Contudo, os materiais são disponibilizados pelo PNLD, logo, escolas de todas as regiões do país podem utilizá-los também.

Irati é uma cidade localizada na região sudeste do Paraná, atende 4.998 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 24 escolas, e o número de professores/as regentes para essa etapa de ensino é de 257<sup>13</sup>.

Para saber quais livros didáticos foram utilizados pelo município em 2021, foi realizada uma conversa, no início do ano mencionado, com a Secretaria Municipal de Educação, que nos informou a utilização dos livros de duas editoras: Moderna e Ática. A editora Moderna com as coleções *Buriti Mais Interdisciplinar*, um livro que contempla as disciplinas de Ciências, Histórias e Geografia, e outro livro *Buriti Mais Matemática*; e a editora Ática coleção *Ápis*, para a disciplina de Língua Portuguesa e para a disciplina de Arte<sup>14</sup>.

A última escolha de livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizada em 2018, para a utilização em 2019, 2020, 2021 e 2022. A Secretaria Municipal nos informou que, a pedido dos/das coordenadores/as pedagógicos/as das escolas ocorresse a unificação das escolhas dos livros didáticos, para facilitar o manuseio e a utilização dos materiais quando houvesse, por exemplo, a transferência de alunos/as de escolas (assim, não há problemas quanto a diferença de editoras, falta de livros, etc.). Desse modo, antes de 2018 a escolha e os livros didáticos eram distintos para cada instituição de ensino do município.

Desde a última escolha, então, houve a participação de professores/as no processo de seleção dos livros didáticos, mas a decisão de quais livros seriam utilizados no quadriênio aconteceu de forma unânime.

Ao todo, na pesquisa, foram 15 livros analisados, de duas editoras e coleções diferentes, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 1: Descrição dos Livros Didáticos utilizados.

EDITORA	COLEÇÃO	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Moderna	Buriti Mais: Interdisciplinar	X	X	X	X	X

<sup>13</sup> Esses dados foram repassados em agosto de 2022 pela Secretaria Municipal de Educação de Irai/PR.

<sup>14</sup> Os livros didáticos dessa disciplina não foram analisados nessa pesquisa devido indisponibilidade de tempo, e também, pela Secretaria de Educação do município informar que eles são pouco utilizados pelos/as docentes.

Moderna	Buriti Mais: Matemática	X	X	X	X	X
Ática	Ápis: Língua Portuguesa	X	X	X	X	X

Fonte: própria autora.

Além disso, os livros didáticos analisados são disponibilizados em formato PDF nos sites: 'e-docente'<sup>15</sup> e 'Moderna PNLD'<sup>16</sup>. Devido a Secretaria Municipal de Educação não oferecer livros físicos para que pudessem ser utilizados nessa pesquisa (pela falta deles), tomamos os livros digitais para análise. Estes são oferecidos somente como manual do professor. Porém, os conteúdos, imagens, e todos os elementos que os compõem são os mesmos que dos livros do estudante, na versão impressa.

Como são duas editoras distintas, a equipe que produz os livros são compostas por pessoas diferentes, cada uma com suas respectivas funções. Uma das observações realizadas no material de análise é que, as 'editoras responsáveis' e as 'autoras'<sup>17</sup> dos livros são mulheres. Em uma breve pesquisa no próprio material, percebe-se que as mulheres responsáveis pelas obras escrevem os livros didáticos do mesmo componente curricular para o 1º ao 5º ano. Além disso, a maioria delas são mestras e formadas na área respectiva aos livros. Essas são considerações importantes, mas, como explicado por Ralejo e Monteiro (2020), os livros didáticos são compostos por uma equipe, sendo assim, a reponsabilização pelos materiais é coletiva.

Ainda, para saber mais sobre de onde vem as imagens que compõem os livros didáticos analisados, entramos em contato, por e-mail, com cada editora. Perguntamos se há um banco de imagens, quem as escolhem, e como é feita a seleção das imagens para compor o banco. A editora Moderna nos informou que há sim um banco de imagens da editora, quem escolhe as imagens é uma equipe responsável por esse setor, e que a seleção é feita em outros bancos de imagens, de acordo com um catálogo de temáticas. A equipe faz a seleção de, no mínimo três

<sup>15</sup> Link para acesso ao site que disponibiliza os livros didáticos da Editora Ática: <https://www.edocente.com.br/pnld/2019/>.

<sup>16</sup> Link para acesso ao site que disponibiliza os livros didáticos da Editora Moderna: <https://pnldf1.moderna.com.br/#menuPrincipal>.

<sup>17</sup> Os livros didáticos apresentam essas informações de maneiras diferentes. A editora Moderna informa nas capas que os livros são organizados pela própria editora, tendo como 'editoras responsáveis' respectivas pessoas. A editora Ática informa as 'autoras' do material.

imagens sobre determinado tema, e apenas uma delas é selecionada (por outra equipe) para compor o livro. Não obtivemos retorno ao e-mail enviado para a editora Ática.

### **3.2 O que há nas imagens dos Livros Didáticos? Sistematizando as imagens de representações de gênero**

Após a escolha dos livros didáticos, foram realizadas leituras prévias para a familiarização e, principalmente, para observar as imagens que os compõem. São vários os tipos de imagens: desenhos, fotografias, ilustrações, pinturas, etc., que representam animais, seres inanimados, pessoas, objetos, e muitas outras reproduções. Mediante o objetivo dessa pesquisa, delimitou-se o primeiro critério de seleção das imagens: selecionar aquelas que representem pessoas, independentemente do tipo de imagem (se foto ou desenho). Ao fazer esse levantamento, ficou explícito que as imagens que representam crianças, tentam quebrar estereótipos de gênero, diferentemente de quando as imagens são de adultos. Lerner (2019, p. 74) evidencia que as crianças são preparadas para assumirem 'papéis de gênero adultos', pois identificam-se e reproduzem o que é 'ensinado' pelos familiares, as meninas, por exemplo, "[...] identificando-se com a mãe e sempre mantendo a relação primária próxima com ela, [...] são preparadas para maior participação nas 'esferas dos relacionamentos'", bem como na esfera privada/doméstica, naturalizando (como justificativa) essas participações.

Desse modo, estabelecemos selecionar todas as imagens que representavam pessoas adultas, totalizando 754 imagens. Porém, nem todas foram utilizadas para a catalogação e sistematização em tabelas, excluindo-se as de difícil compreensão, as que representavam multidão e/ou as pessoas que não estão realizando nenhuma atividade, e as repetidas.

Outro aspecto importante considerado, foi a seleção das imagens compreensíveis, isto é, que foi possível identificar as ações das pessoas nas imagens, seja pela própria imagem ou pelos textos que as acompanham. Além disso, foram contabilizadas as imagens no todo, e não a quantidade de pessoas que podem aparecer em uma mesma imagem, por exemplo. Sendo assim, se uma imagem

apresentou mais de um elemento passível de análise<sup>18</sup>, estes foram contabilizados pela quantidade de vezes que aparecem, e não pela quantidade de pessoas. A partir disso, totalizou 417 imagens utilizadas para a sistematização.

Vale ressaltar que, para melhor operacionalização da pesquisa, cada livro didático foi observado separadamente, bem como a catalogação das imagens. Porém, para não se tornar uma leitura cansativa, essa pesquisa apresenta os dados gerais, e não de cada livro.

Após o levantamento das 417 imagens, foi realizada a catalogação das mesmas, ou seja, separamos/recortamos imagem por imagem, descrevendo os elementos que elas apresentavam. A partir disso, foi possível sistematizá-las, isto é, agrupá-las e classificá-las categoricamente em 4 tabelas gerais que representam as ações das pessoas nas imagens. As tabelas ficaram assim definidas: 1) profissão/ocupação; 2) atividades cotidianas/domésticas; 3) amparo/ajuda com a criança; e 4) composição familiar. Sendo assim, essas tabelas serão analisadas posteriormente.

De modo geral, foi possível perceber que há mais homens apresentados nas imagens dos livros didáticos do que mulheres; as imagens compõem fotografias e ilustrações/desenhos, e contemplam a diversidade racial.

A seguir, apresenta-se a sistematização das tabelas e os critérios escolhidos para alguns dos agrupamentos, além de fazer reflexões importantes que auxiliaram no processo de análise. As tabelas apresentam a sistematização dos 15 livros em conjunto, e não separadamente, como explicado anteriormente.

Tabela 1: Profissão/ocupação

<b>PROFISSÃO/OCUPAÇÃO</b>	<b>MULHER</b>	<b>HOMEM</b>	<b>AMBOS</b>
Vendas	10	39	6
Agricultura	2	10	-
Extrativista*	-	19	-
Pedreiro/pedreira	-	7	1
Motorista	2	7	-

<sup>18</sup> Por exemplo: uma imagem pode conter dois elementos de análise quando apresenta uma pessoa na sua profissão/ocupação (vendedor, por exemplo) e também outra realizando alguma atividade doméstica (como comprando alimento), ou seja, há dois elementos para serem observados em uma só imagem. Por isso, a quantidade de elementos de análise é 459, maior que o número total de imagens utilizadas para a sistematização, que é 417.

Fábricas (de tijolos, metais e reciclagem)	1	8	-
Carteiro/carteira	-	5	-
Pecuária	-	4	-
Carpintaria	-	2	-
Pintura (parede, muro, etc.)	-	3	-
Policiais	-	3	-
Gari	-	2	1
Saneamento básico	-	2	-
Repórter/jornalista	1	4	-
Árbitro/juiz (de jogos)	-	3	-
Guia turístico	-	2	-
Bombeira/bombeiro	-	3	-
Açougue	-	3	-
Coleta de lixo	-	2	-
Padaria	-	3	-
Jogadores/time de futebol	-	2	-
Merendeira/merendeiro escolar	-	1	-
Cabeleireiro/cabeleireira	-	1	-
Acendedor de lampião **	-	1	-
Limpador de trilhos **	-	1	-
Comerciantes mesopotâmicos **	-	1	-
Soldados **	-	1	-
Instalação elétrica	-	1	-
Dentista	-	1	-
Agente de trânsito	-	1	-
Marcenaria	-	1	-
Mágico/a	-	1	-
Jardinagem	-	1	-
Entregador	-	1	-
Narração de jogos	-	1	-
Piloto de Fórmula 1	-	1	-
Cientista	-	1	-
Professora/professor	41	13	1
Secretaria/recepcionista	3	1	-
Direção escolar	2	-	-
Dona de restaurante	1	-	-
Arquitetura	1	-	-

Recenseador/a (censo)	1	-	-
Artesanato	1	2	-
Medicina	4	5	-
Cozinheira/cozinheiro	2	3	-
Profissionais do parque de diversão	2	1	3
Bibliotecária/bibliotecário	3	1	2
Faxineira/faxineiro	1	1	-
Inspetora/inspetor escolar	-	2	1
Tingimento e confecção de tecido	1	-	1
Arqueologia	-	-	2
Candidatura política	1	2	1
Mesários/mesárias	-	-	1
Astronauta	-	-	1
Atletas	4	2	1
Fotógrafo/fotógrafa	1	1	-
Pesquisadores	-	-	1
Contaçõo de história	-	-	1
Ator/atriz	-	1	5
<b>TOTAL</b>	85	184	29

Fonte: própria autora.

\* Dentre os trabalhos de extrativismo encontramos: pesca, extração de ouro, seringa, madeira, ametista, malva, castanha, e catadores de caranguejos.

\*\* Profissões antigas retratando a história.

Conforme disposto na tabela 1, há muitas profissões/ocupações representadas por imagens nos livros didáticos. As linhas em azul indicam as atividades em que as mulheres mais estão associadas, sendo possível perceber uma diferença significativa na quantidade de outras profissões/ocupações mais representadas por homens. As linhas em verde demonstram relativa equivalência entre a quantidade de homens, mulheres e ambos realizando a mesma atividade. As que estão em branco, apontam as profissões/ocupações que mais estão associadas aos homens, devido a quantidade de vezes que aparecem. Nota-se que o total de imagens que aparecem homens na profissão/ocupação é maior que a quantidade de vezes que aparecem as mulheres.

Outra classificação realizada é a das atividades cotidianas/domésticas.

Tabela 2: Atividades cotidianas/domésticas.

ATIVIDADE	MULHER	HOMEM	AMBOS
Cozinhando	10	11	1
Dirigindo	1	2	1
Arrumando/ajeitando a casa	3	-	1
Limpando/lavando	5	3	3
Comprando alimentos	12	5	5
Costurando/bordando	3	-	-
No banco/caixa eletrônico	2	-	-
<b>TOTAL</b>	36	21	11

Fonte: própria autora.

É possível perceber na tabela acima que, apesar das diferenças serem pequenas em relação a quantidade de vezes que homens, mulheres e ambos realizam a mesma atividade, ainda assim, as mulheres desempenham mais funções cotidianas/domésticas que os homens (indicadas pela cor azul). Além disso, o total de imagens que aparecem mulheres realizando atividades cotidianas/domésticas é maior que a quantidade de homens.

A próxima tabela representa a sistematização das imagens que aparecem adultos cuidando e/ou ajudando as crianças.

Tabela 3: Cuidado/ajuda com crianças.

CUIDADO/AJUDA/AMPARO	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE
Mulher	27
Homem	20
Ambos	8

Fonte: própria autora.

Devido a variedade de imagens que compõe essa classificação, selecionou-se alguns critérios específicos, quais sejam: imagens em que a criança pede ajuda ao adulto; e as que o adulto auxilia a criança por algum motivo explícito/percebível. Excluem-se imagens que aparecem adultos e crianças atravessando a rua; as que a criança apenas acompanha o adulto em alguma atividade; e as que aparecem adultos e crianças sem que seja possível saber se eles estão as cuidando/ajudando ou não. É possível perceber que a quantidade de vezes em que a mulher cuida/ajuda a criança é maior que a quantidade do homem ou em que aparecem os dois.

Outro grupo de imagens presente nos livros didáticos representa a composição familiar, conforme o quadro a seguir:

Tabela 4: Composição familiar.

COMPOSIÇÃO FAMILIAR	QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE
Família composta por casal heterossexual e filhos/as	26
Família homoafetiva e filhos/as	2
Família monoparental e/ou avós, e filhos/as	10

Fonte: própria autora.

Para a seleção das imagens dessa tabela, foram utilizadas as de possível compreensão. Por exemplo, há imagens que representam duas pessoas adultas e uma criança em uma lanchonete, porém, o texto/contexto e outros elementos da imagem não indicam se aquelas pessoas são familiares ou amigos, por isso, essas não foram utilizadas na sistematização. Portanto, incluiu-se apenas as que de alguma forma indicavam pelo texto, ou temática do capítulo, que o grupo representado na imagem é uma família.

Nessa classificação, é possível perceber que existem diferentes tipos de famílias representadas por imagens nos livros didáticos, mas a predominante é a família composta por casal heterossexual e filhos/as.

A partir das leituras e reflexões das imagens sistematizadas e agrupadas nas tabelas apresentadas acima, constata-se diferenças significativas em relação as imagens que representam as atividades em que mulheres e homens mais estão associados (sistematizadas nas tabelas: profissão/ocupação; atividades cotidianas/domésticas; e cuidado/ajuda com a criança). Podemos perceber com isso que elas representam desigualdades de gênero construídas culturalmente pela sociedade, a qual atribui funções distintas a partir das diferenças sexuais.

Além disso, outra questão muito evidente e de necessária discussão, é a questão da composição familiar representada várias vezes pela família 'tradicional', ou seja, composta por casal heterossexual e filhos/as. Vale destacar que, as duas vezes em que aparecem a representação de família homoafetiva, são capítulos específicos sobre esse tema. Em imagens que representam o cotidiano, prevalece a composição 'tradicional' de família.

Vale ressaltar que as imagens dos livros didáticos, aqui sistematizadas, são compostas de diferentes tipos, como desenhos/ilustrações e fotografias, realizadas por vários autores e de diversas fontes. Sendo assim não há um padrão seguido pelos livros didáticos para a composição das imagens.

### **3.3 Análise das categorias encontradas**

A análise das categorias se deu a partir do que as tabelas sugerem, tendo em vista que elas apresentam as representações de gênero; realizou-se então, a análise cultural dos dados sistematizados. Algumas das imagens dos livros didáticos serão apresentadas para exemplificar o estudo.

#### *3.3.1 Representações de gênero nas profissões/ocupações*

O primeiro aspecto a ser analisado é a quantidade de vezes que os livros didáticos apresentam homens e mulheres nas profissões/ocupações. A maioria das imagens são representadas por homens, totalizando 184 vezes, e a representação de mulheres nessa categoria é de 85 vezes.

Há mais diversidade de profissões associadas à figura masculina (37 profissões), dentre elas destacam-se: vendas, agricultura, extrativismo, atividades fabris, pedreiro, motorista, carpinteiro, pecuária etc.; enquanto as que se associam à figura feminina (6 profissões) estão: professora, diretora escolar, secretária/recepcionista, dona de restaurante/empresária, arquiteta e recenseadora (essas três últimas são apresentadas apenas uma vez). A mulher também aparece no setor de vendas, mas a quantidade de vezes que o homem é representado nesse mesmo setor é mais que o dobro. Essa prevalência masculina sugere que o trabalho/ocupação é 'coisa de homem'.

Observa-se na tabela 2, que as profissões que as mulheres aparecem mais vezes é de professora e no setor de vendas. Louro (2018) descreve o processo da feminização do magistério, destacando que, com o desenvolvimento da industrialização e urbanização (que no Brasil ganhou força no início do século XX), os homens foram direcionados a outras profissões, abandonando as salas de aulas (que até então eram predominantemente ocupadas por homens). Com isso, as mulheres foram ocupando cargos de professoras, e os discursos tradicionalistas e

estereotipados que circulavam na época colaboraram para que esse trabalho fosse visto como sendo 'feminino', estando relacionado aos cuidados e habilidades 'naturais' que elas têm com as crianças. Assim, essa profissão passou a ser caracterizada como uma 'extensão da maternidade'.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a 'extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha 'espiritual'. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. [...] a partir de então, passa a ser associadas ao magistério características tidas como 'tipicamente femininas': paciência, minuciosidade, afetividade, doação. (LOURO, 2018, p. 450).

Além disso, dizia-se que o magistério era profissão feminina porque era trabalho de um só turno, desse modo, permitia que as mulheres atendessem às obrigações domésticas no outro período. A feminização do magistério também colaborou para justificar a saída dos homens das salas de aula (LOURO, 2018).

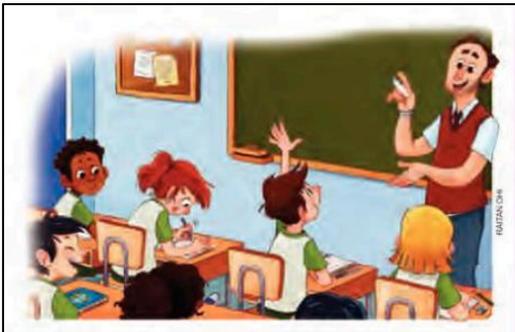
Com o passar dos anos, os discursos científicos foram ganhando espaço no campo da Educação, e as teorias sociológicas, por exemplo, contribuíram para repensar o magistério como sendo uma profissão para ambos os sexos, desconstruindo os estereótipos que foram culturalmente criados acerca desse trabalho. Mas há marcas da profissão como ainda sendo feminina.

Bezerra, Grotti e Lima (2022, p. 231) apontam que:

Atualmente, o magistério dos anos iniciais é uma tarefa notadamente feminina, fazendo com que os homens se sintam impulsionados a buscar outras áreas no mercado de trabalho ou ainda, o magistério em outras etapas e modalidades, tais como: os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Superior e os cargos de gestão escolar.

Nas imagens dos livros didáticos analisados, a figura do professor aparece 13 vezes, enquanto as de professora aparecem 41 vezes. Percebe-se com isso que ainda o magistério é representado e associado majoritariamente ao feminino.

Figura 1 – Imagens de professores como docente



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 5º ano, 2017, p. 129.

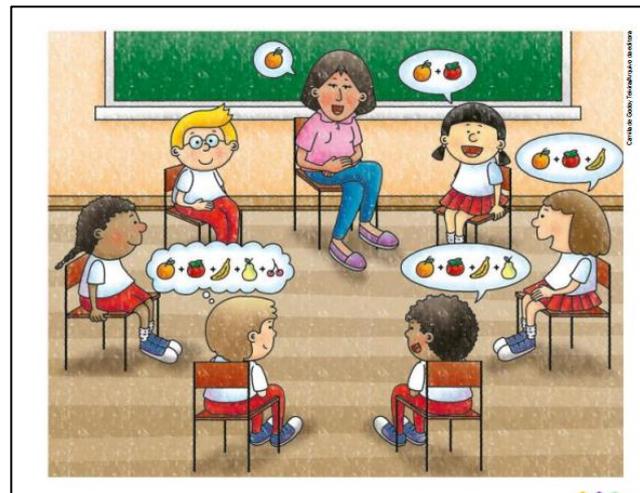


Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 136.

Figura 2 – Imagens de professoras como docente



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 120.



Fonte: Livro Didático Ápis Língua Portuguesa, 2º ano, p. 130.

É possível observar nas imagens dos livros didáticos, que as representações de professoras e professores contemplam a diversidade racial.

Sobre a profissão docente, Belotti (1983) aponta que por vezes, os preconceitos e estereótipos sociais acerca dos gêneros afastam os homens de escolherem a docência (principalmente no nível da educação Infantil e Anos Iniciais) como carreira. De acordo com a autora “[...] o medo do ridículo (é um ‘trabalho para mulher’), o temor de ver posta em dúvida a própria virilidade, o embaraço por se ver

isolado em um grupo homogêneo pertencente ao outro sexo, [...] o risco de ser considerado extravagante [...]” (BELOTTI, 1983, p. 114), são uns dos pesos culturalmente construídos acerca da escolha da profissão docente pelos homens. A pouca representação docente masculina, nas imagens dos livros didáticos, remete à ideia exportada por Belotti (1983).

Trazendo dados da realidade brasileira, o censo escolar de 2020 mostrou que os anos iniciais do Ensino Fundamental é composto por mais docentes do sexo feminino (88,1%) do que masculino (11,9%), e que as outras etapas de ensino da educação básica também são compostos, majoritariamente, por mulheres (BRASIL, 2020).

Outro fator a ser analisado é o uso da linguagem para se dirigir aos docentes. Apesar de não analisadas quantitativamente, é uma questão contestável. Como pode ser percebido na imagem abaixo, o texto cita a palavra ‘professor’, e a imagem é representada por uma ‘professora’.

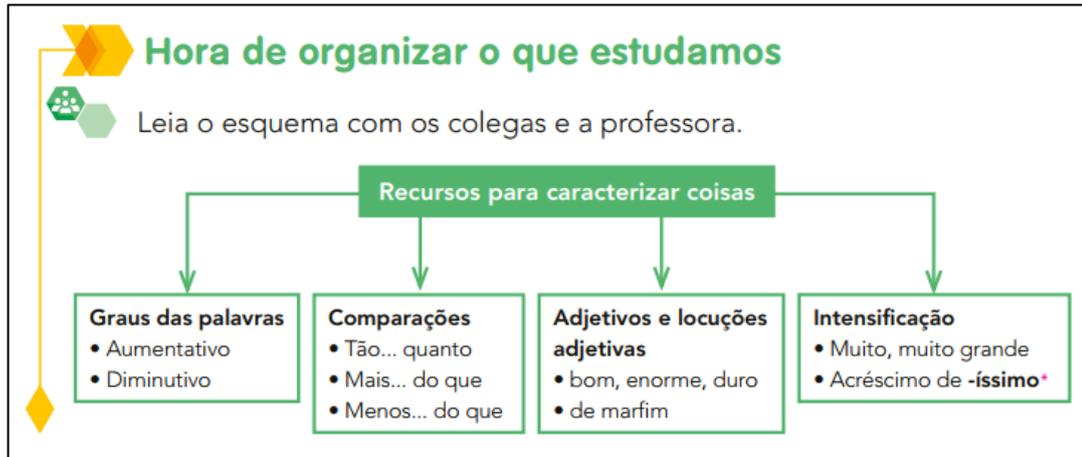
Figura 3 – A linguagem estereotipada



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 21.

Ainda, foi possível perceber que as editoras apresentam o uso da linguagem de formas diferentes. A editora Ática usa o termo ‘professora’ nos enunciados, mesmo quando não há imagens da representação feminina, diferentemente da editora Moderna que utiliza, na maioria das vezes, ‘professor’.

Figura 4 – Outro exemplo de uso da linguagem estereotipada.



Fonte: Livro Didático Ápis Língua Portuguesa, 5º ano, p. 104

Apesar de não ser o objetivo dessa pesquisa realizar um estudo comparativo sobre as editoras dos livros didáticos analisados, é importante observar a diferença na forma de tratamento escrito, pois isso dá pistas de que, mesmo não sendo representada através de desenhos, a profissão docente associa-se ao gênero feminino.

De acordo com Louro (1997), dentre as múltiplas instâncias que se instituem as desigualdades, a linguagem é uma das mais persistentes, pois ela constitui e atravessa nossas práticas.

Moreno (1999, p. 23) discute a linguagem como sendo reflexo do androcentrismo cultural da sociedade, que considera o “[...] ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como medida de todas as coisas [...]”. Para a autora, essa é uma questão ‘sexolinguística’ que naturaliza, em palavras, o homem como sendo o universal.

Tal como explica Silva (2004), utilizar palavras no masculino para se referir ao geral (homens e mulheres), é uma forma de reprodução ideológica da cultura androcêntrica. E para contestar isso, a autora explica que:

A linguagem não-sexista [...] vem para se contrapor a essa prática de reprodução ideológica, utilizando os termos nos dois gêneros (masculino e feminino), ou utilizando termos que se refiram a mulheres e homens, sem marcar um ou outro gênero, como mostram os exemplos: seres humanos, ao invés de homem; e língua de origem, ao invés de língua materna. (SILVA, 2004, p. 78).

Além de, por vezes, na sociedade as mulheres serem representadas no masculino, é comum também que “[...] uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: ‘eu, como pesquisador...’” (LOURO, 1997, p. 66). Afirma a autora que essas são fórmulas sexistas de tratamento recorrentes na sociedade.

Na educação escolar, a prática da linguagem sexista reforça estereótipos e desigualdades de gênero, e isto precisa ser repensado e modificado (SILVA, 2004), para que aconteça uma educação pensada sobre a igualdade de gênero.

Outras expressões que aparecem nos livros didáticos são ‘os alunos’, ‘os colegas’, ‘os estudantes’, ‘as crianças’, para se referir às meninas e meninos, alunas e alunos. Sobre isso, Moreno (1999) ressalta que na educação escolar, uma das primeiras experiências que as meninas aprendem é expressar-se no masculino, pois é ocultada/silenciada a forma de tratamento no feminino, mantendo o padrão universal de referência, neste caso, o masculino. Ou ainda se usa, por exemplo, a ‘equidade linguística’ como forma de economizar as palavras, utilizando de uma forma comum para se referir aos indivíduos dos dois sexos. Isso remete também ao eufemismo, explicado por Moura (2007) como sendo uma forma de manter ideologias dominantes nos livros didáticos.

Santos e Araújo (2009, p. 20) evidenciam que “[...] manifestações de poder não se expressam somente no campo sociológico das interações humanas. É também caracterizado pelas nossas escolhas linguísticas e o modo como fazemos uso delas”, isto é, a nossa linguagem é carregada de significados, manifestações e intencionalidades, que por vezes, podem ser discriminatórios. As autoras explicam que:

Diversas formas têm sido utilizadas por escritoras e escritores com o intuito de demonstrar uma linguagem não-sexista. Algumas pessoas utilizam os parênteses para citar a presença feminina nas palavras – ex.: aluno(a) –, outras as barras – escritor/a – e ainda algumas (consideradas por muitos como extremistas) preferem colocar as palavras femininas à frente, [...] o que gera uma certa dificuldade ao grafar o masculino, já que este último, na maioria das vezes, em língua portuguesa, termina com -r ou -o, necessitando apenas então um complemento ou substituição por -a para que se torne

feminino. Nesse caso, escritoras e escritores inovam por aumentarem o sufixo que deve ser alterado para que determinada palavra torne-se masculina. Por exemplo: autora/or, pesquisadora/or. Embora cause maior dificuldade, já que a língua portuguesa foi alicerçada em moldes predominantemente masculinos, é uma prática vigente e ocupa cada vez mais espaço nos estudos acadêmicos. (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 21).

Sendo assim, embora a língua portuguesa apresente gramaticalmente de forma correta termos escritos no masculino para se dirigir aos dois sexos, não quer dizer que essa é uma verdade absoluta, que não pode ser transformada e/ou modificada, neste caso, considerando as questões de gênero e todo o processo histórico de desigualdades e hierarquias. Nesse sentido, assim como aponta Moreno (1999, p. 22):

A ciência não só pode equivocar-se, como também se equivoca, enuncia verdades provisórias que se retificam com o passar do tempo e, se esta retificação não se produz, é porque estamos falando de crenças dogmáticas que estão nas contradições da ciência. Todo pretensão fundamento científico em nome do qual se discrimina a mulher deve ser energeticamente rechaçado e criticado pela escola, para que esta não se converta em cúmplice da manipulação ideológica da ciência e para que se rompa, assim, a cadeia de transmissão do androcentrismo.

Como alternativa às questões que atravessam a linguagem de modo estereotipado, além de praticar o uso da linguagem não sexista, Louro (1997, p. 64) expõe a necessidade de problematizar as teorias que norteiam os trabalhos docentes, até mesmo as consideradas críticas, e além disso, temos “[...] de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui”. Com essas práticas, a educação escolar pode contribuir com a superação das desigualdades e estereótipos de gênero.

Depois de professora, a profissão que a mulher mais aparece é de vendedora, e isso também tem influência histórica e cultural. Catherine Hall (2009) contextualiza que, o processo que direcionou a mulher para a vida privada/doméstica (intensificado pela Revolução Francesa), também impediu que elas estudassem, por isso elas não atendiam às novas exigências do mercado de trabalho. Não era comum, mas acontecia de ver mulheres trabalhando em lojas e no comércio, isso porque algumas gostavam de auxiliar os parentes, ou o comércio ficava de herança após a morte do pai ou do marido, então na maioria das vezes, “[...] as mulheres se ocupariam apenas com pequenas mercearias ou lojinhas de roupas femininas” (HALL, C. 2009, p. 61).

Por esses motivos (e algumas exceções), o trabalho com vendas foram as poucas vezes que a mulher pôde 'sair' da esfera do 'privado'.

As representações da mulher nas várias profissões/ocupações que predomina a figura masculina (totalizando 85 vezes a mulher, e 184 vezes o homem), remete desigualdades de gênero, pois, relaciona-se ao papel que a ela é designado histórica e culturalmente, devido as diferenças biológicas entre os sexos. A mulher, por ser caracterizada 'naturalmente' mais fraca que o homem – e a partir disso atribuídas funções específicas para ela – foi direcionada às profissões que não exigem força física. Isso fica evidente nas imagens apresentadas nos livros didáticos, reforçando estereótipos e desigualdades de gênero construídas culturalmente, portanto ainda reproduzidos.

Essa diferença significativa sobre as profissões que homens e mulheres mais estão associados, corresponde à concepção histórica cultural sobre a divisão dos sexos no mercado de trabalho. Assim como explicado por Perrot (2009), as mulheres foram direcionadas à esfera privada, enquanto os homens ocupavam posições da esfera pública. Além disso, nas 60 imagens de profissões encontradas nos materiais, 28 delas se destinam ao ambiente/espço externo, 17 ao ambiente/espço interno, e 15 delas podem ser realizadas nos dois ambientes.

Há profissões que são representadas com equidade nos livros didáticos em relação a homens e mulheres, como podem ser observadas nas linhas em verde da tabela 1, além de algumas vezes ambos aparecerem representando a mesma atividade, o que sugere a entrada das mulheres no mercado de trabalho, e a quebra de 'padrões naturais', como é o caso da candidatura política, ator/atriz, profissionais do parque de diversão, dentre outras.

Louro (1997), destaca que há muito tempo as mulheres (de diferentes classes e raças), vem lutando e ganhando espaço nas diversas profissões, assumindo papéis antes ocupados por homens. E esse processo se deu devido a luta feminista pela igualdade de direitos.

### *3.3.2 Representações de gênero nas atividades cotidianas/domésticas*

Nas imagens que representam as atividades cotidianas/domésticas, sistematizadas na tabela 2, é possível perceber que a proporção de homens e mulheres 'cozinando' e 'dirigindo' é equivalente. Nas demais atividades

(arrumando/ajeitando a casa; limpando/lavando; comprando alimentos; costurando/bordando; no banco/caixa eletrônico – estas indicadas em linhas azul da tabela), a mulher aparece em maior quantidade. Ao todo, são 7 diferentes atividades cotidianas/domésticas, em que 36 vezes a mulher é representada realizando-as, o homem 21 vezes, e ambos aparecem 11 vezes, sendo assim, há predominância feminina.

Assim como aponta Mello (2011) a naturalização do trabalho doméstico (não remunerado) como sendo destinado às mulheres, integra um conjunto de ideias que dizem respeito às relações sociais e morais de grupos tradicionais e conservadores, que tem relação com o patriarcado. Além disso, o direcionamento das mulheres à esfera privada contribui para a manutenção da divisão sexual do trabalho, sendo isso de interesse do sistema capitalista:

Uma das estratégias para combater a naturalização do trabalho doméstico feminino, [...] parte de críticas de economistas feministas que, ao defender que essa naturalização serve a interesses econômicos do sistema capitalista, justificam o esforço de instituições conservadoras na manutenção da tradicional divisão sexual do trabalho. Quer dizer, as mulheres como reprodutoras da força de trabalho e também como mão-de-obra de reserva, “cargos” que só podem ser ocupados se mantida a divisão sexual do trabalho, seriam indispensáveis à manutenção do sistema. (MELLO,2011, p. 225).

A autora afirma ainda que, mesmo com tantas críticas a esse movimento que contribui com a manutenção do sistema capitalista, é difícil mudar esse ‘comportamento’ de ideias tradicionais, devido a grande força ideológica que se mantêm.

Mas nas imagens, há também as que evidenciam a necessidade da participação nas tarefas domésticas por homens e mulheres.

Figura 5 – Colaboração nas tarefas domésticas



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 98.

A inserção de figuras masculinas realizando atividades domésticas, permite ressignificar os estereótipos acerca dos gêneros, de que cabe apenas à mulher os cuidados e deveres com o lar. São imagens que representam cenários cotidianos, que podem apoiar o/a professor/a na desnaturalização daquilo que é destinado a cada sexo.

Mello (2011, p. 229) problematiza que a contribuição masculina nas tarefas domésticas, por vezes, acontece nas atividades hierarquicamente elevadas, ou seja, é fato que os homens têm participado mais nas funções domésticas, comparado à outros tempos, mas “[...] geralmente ocorre em tarefas mais valorizadas, ou por lidarem com a educação das crianças (brincar com elas, trazer da escola etc.), ou por envolverem maior criatividade (como é o caso de cozinhar, se comparado com tarefas usuais de limpeza)”.

Uma das atividades cotidianas/domésticas que mais apresenta diferença quantitativa é a compra de alimentos, em que a mulher aparece mais vezes.

Figura 6 – Compra de alimentos



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Matemática, 1º ano, 2017, p. 68.

Os cuidados e afazeres domésticos, bem como as compras de alimentos, caracterizam-se como funções destinadas ao feminino nos livros didáticos analisados. Perrot (2009) enfatiza que, as donas de casa das classes populares e urbanas (que eram a maioria do século XIX e XX) exerciam múltiplas funções. As que se destacavam – após a função de dar à luz e cuidar dos filhos – eram atividades como compra de alimentos bem como a busca pelos melhores preços, o preparo das refeições, cuidar da casa e das roupas, dentre várias outras funções que envolve o universo do lar.

Constata-se que os livros didáticos trazem atividades cotidianas/domésticas representadas por homens e mulheres, havendo uma tentativa de enfatizar a necessidade da contribuição dos dois gêneros nas realizações das tarefas cotidianas, quebrando estereótipos. Mas, na maioria das funções, a mulher ainda é apresentada mais vezes, reproduzindo o processo histórico e cultural das funções domésticas destinadas ao feminino como sendo algo natural. Isso reforça as relações desiguais de gênero.

### 3.3.3 Representações de gênero no cuidado/ajuda com as crianças

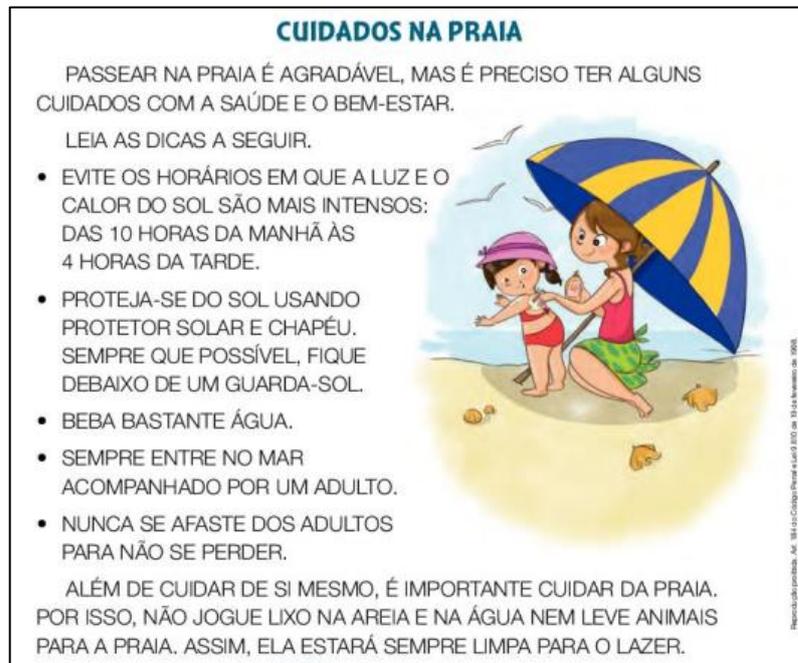
Por ser direcionada à esfera privada, o cuidado com as crianças também foi caracterizado como algo natural, associado à maternidade. Cordeiro (2008, p. 74) aponta que o maternalismo “[...] indica a construção de discursos e ideologias que exaltam a capacidade feminina em ‘ser mãe’ e aplica à sociedade, como um todo, os

valores de ‘cuidado’ e ‘moralidade’ associados a esse papel”. A função de cuidar das crianças impossibilitou, por exemplo, que as mulheres participassem da esfera pública.

Os cuidados/ajuda e/ou amparo com as crianças são, na maioria das vezes, representados por mulheres nas imagens dos livros didáticos, totalizando 27 vezes; homens aparecem 20 vezes, e ambos 8 realizando essa função.

Isso condiz ao sistema sexo-gênero explicado por Lerner (2019), de que pela capacidade da gestação, parece ser da ‘natureza’ feminina que ela também crie e/ou cuide da criança, de forma instintiva.

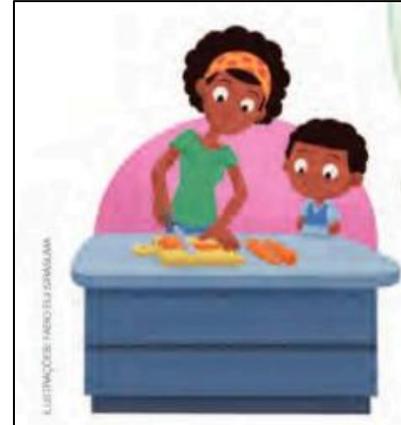
Figura 7 – Imagens de mulheres no amparo com as crianças



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 76.



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 5º ano, 2017, p. 73.



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 2º ano, 2017, p. 144.

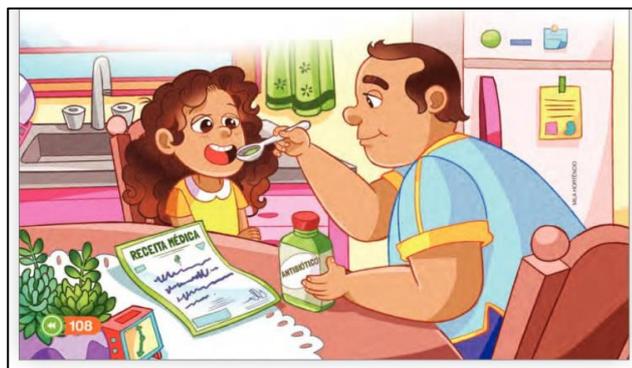
Em algumas das imagens, não é possível saber se a pessoa que cuida e/ou ajuda a criança é algum familiar. Isso ocorre para ambos os sexos, e os lugares (públicos ou privados) em que essa função aparece, são diversos. Por isso, não cabe dizer que, nos livros didáticos analisados, as mulheres mais cuidam/ajudam as crianças no ambiente privado/doméstico ao contrário do homem, nem que as pessoas estão exercendo funções maternas ou paternas. Nesse caso, os livros didáticos apresentam imagens contra estereótipos de gênero.

Além disso, há imagens do gênero masculino cuidando/ajudando as crianças, o que evidencia tentativas de desnaturalizar essas atividades como sendo apenas função feminina.

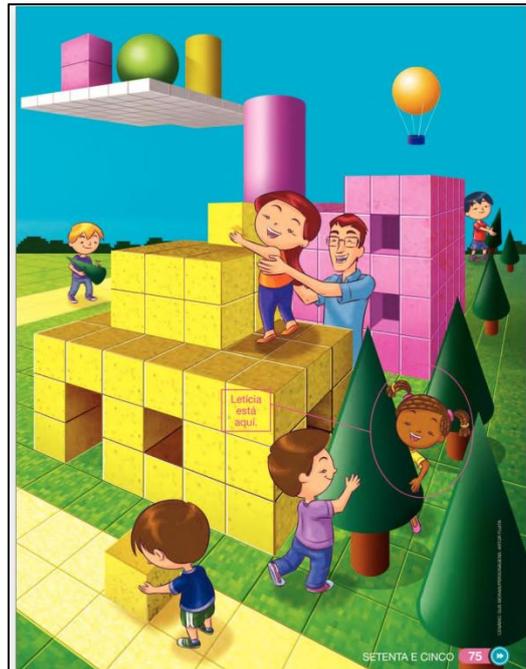
Figura 8 – Imagens de homens no amparo com as crianças.



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 2º ano, 2017, p. 144.



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 4º ano, 2017, p. 108.



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Matemática, 1º ano, 2017, p. 75.

Por vezes, as condições atribuídas ao gênero masculino, de ser forte, corajoso, de que ‘homem não chora’, por exemplo, impossibilita que os cuidados com as crianças, pelos homens, aconteçam. Essa condição cultural tem relação com o processo histórico do modelo de família nuclear, constituída pelo pai, responsável pelo sustento da família, e pela mãe, responsável pelo cuidado com a casa e os filhos/as (PERROT, 2009). Além disso, o controle dos corpos pela família, era (e ainda é) algo muito marcado, assim como evidencia Perrot (2009, p. 144) as “[...] lágrimas, a partir de então reservadas às mulheres, [...] ou ainda na intensificação da disciplina sobre a linguagem e as atitudes físicas das crianças, intimadas a ficar eretas, a comer direito, e assim por diante”, além do carinho ser importante e tolerado entre pais e filhos, eram formas de controle para a produção de corpos jovens e saudáveis, necessários para o mercado de trabalho.

A naturalização dos cuidados com as crianças como sendo função feminina, é decorrente do processo histórico cultural que direcionou a mulher à esfera privada/doméstica, além de designar a ela funções biologicamente ‘naturais’ associadas aos cuidados. Fica evidente, nas imagens dos livros didáticos, que há

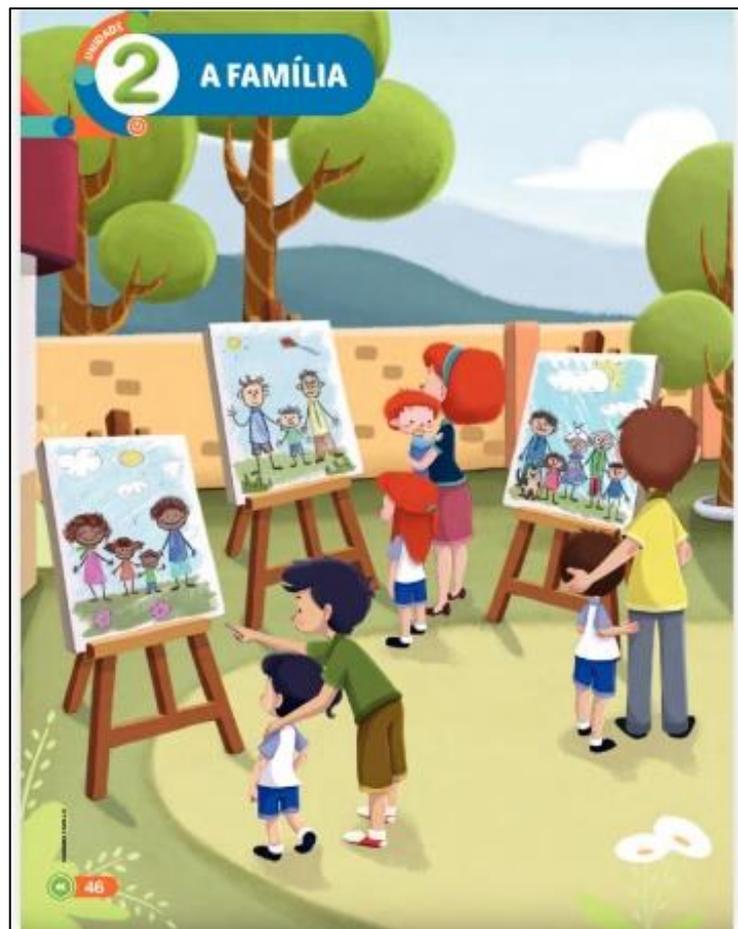
tentativas de representar homens, mulheres e ambos cuidando/ajudando as crianças, mas a maioria das imagens revela que ainda essa função associa-se à mulher.

### 3.3.4 As composições familiares

As famílias apresentadas nas imagens dos livros didáticos são, na maioria, famílias tradicionais/nucleares, formada por um casal heterossexual e filhos/as, esta representada 26 vezes. Já a família homoafetiva e filhos/as aparecem 2 vezes e a família monoparental e/ou avós e filhos/as 10 vezes.

As diferentes formas de arranjos familiares que os livros didáticos apresentam nas imagens, fazem parte de capítulos específicos.

Figura 9 – Apresentação de famílias na escola



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 46.

Na figura 9, entende-se que algumas pessoas (adultos e crianças), estão observando quadros que representam diferentes formas de famílias. Neles estão apresentadas uma família nuclear, uma família homoafetiva, e uma família formada por um casal de idosos, um homem e duas crianças.

Apesar de poucas vezes, o livro didático apresenta diferentes modelos de famílias, numa tentativa de quebrar padrões estereotipados/naturalizados de um modelo único (a nuclear).

No mesmo capítulo, há várias imagens apresentando os diferentes tipos de famílias, de diferentes raças, etnias, e também a família homoafetiva.

Figura 10 – As diferentes famílias



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 50.

Louro (2011) problematiza a noção de diferença. Para a autora, a ‘diferença’ supõe sempre uma comparação.

Mesmo que não se mencione explicitamente, quando dizemos que alguém ou algo é diferente temos uma referência, estamos fazendo uma atribuição, uma nomeação que supõe um lugar que não é diferente, uma posição ou um lugar que seria o não-marcado, o ‘normal’. (LOURO, 2011, p. 65)

Sendo assim, a diferença é construída no interior de uma relação, como aponta Louro (2011, p. 65), e o ‘outro’, em relação ao ‘normal’, serão “[...] as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs”, que desviam da norma padrão vigente. Ainda, de acordo com a autora, a diferença, a partir desse ponto de vista, parece como algo natural, e naturalizar a diferença é “[...] é um modo eficiente de ocultar ou de silenciar as relações de poder que as constituem” (LOURO, 2011, p. 65).

Nesse aspecto, a responsabilidade de trabalhar as ‘diferentes famílias’, mostradas nos livros didáticos, cabe ao/a docente, que precisa conhecer os aspectos culturais e históricos que possibilitaram que certas identidades fossem tidas como ‘naturais’ e ‘legítimas’ comparada à outras (LOURO, 2011), para então abordar a temática de forma não estereotipada e sem preconceitos com os/as estudantes.

Percebe-se que as famílias homoafetivas (apresentadas apenas duas vezes), ficaram destinadas a um capítulo específico (dos 15 livros analisados). Felipe (2019, p. 244) ressalta que as escolas ainda não estão preparadas para lidar com tal realidade, e isso fica muito evidente quando, por exemplo, “[...] as escolas insistem em trabalhar com esse modelo dicotômico e binário de datas comemorativas do dia das mães e dia dos pais”, ou quando preferem não trabalhar o tema para não gerar problemas ou reclamações com os familiares. É notório que os preconceitos muitas vezes atravessam o ensino sobre o assunto, além desse tema ser suscetível à ataques conservadores advindos da sociedade (família, política, religião, etc.).

Para Louro (1997, p. 126), os diferentes arranjos familiares na sociedade contribuem para que algumas intervenções aconteçam no meio escolar, porém, “[...] na maior parte das vezes, são as representações mais tradicionais ou conservadoras que conseguem ‘falar mais alto’ – acompanhadas por outras vozes sociais: da mídia, das religiões, do parlamento, etc.”.

Nos livros didáticos, ficou evidente que são apresentadas famílias negras ou inter-raciais, como uma forma de representar todas as pessoas, sem discriminação racial. Porém, não se pode dizer o mesmo quando se trata da família homoafetiva.

Em outro momento aparece imagens de composição familiar, no livro de Língua Portuguesa.

Figura 11 – Canção sobre a família

**LEITURA: LETRA DE CANÇÃO**

**FAMÍLIA**

DIGA QUEM MORA NA SUA CASA  
QUEM MORA COM VOCÊ  
COM QUEM VOCÊ DIVIDE O QUE GOSTA  
QUEM OLHA POR VOCÊ

MORO COM MEU PAI, MINHA MÃE E MINHA IRMÃ



EU MORO COM A MINHA AVÓ



MORO COM MINHA MÃE, MEU AVÔ E MEU IRMÃO



EU MORO SÓ COM MEU PAI



Ilustração: Carolina de Toledo Basso / Instituto de Arte e Design

Fonte: Livro Didático Ápis Língua Portuguesa, 1º ano, p. 49.

DIGA QUEM MORA NA SUA CASA  
QUEM MORA COM VOCÊ  
COM QUEM VOCÊ DIVIDE O QUE GOSTA  
QUEM OLHA POR VOCÊ

MORO COM MEU PAI, MINHA MÃE E TRÊS IRMÃOS.  
MEU CACHORRO MORA AQUI TAMBÉM.



MORO COM MINHA MÃE, SEU MARIDO E MEIO-IRMÃO.  
E NO SÁBADO COM MEU PAI.



TANTAS FAMÍLIAS, TÃO DIFERENTES  
FAMÍLIAS COM POUCA, COM MUITA GENTE  
ISSO NÃO IMPORTA, O GOSTOSO É TER  
SEMPRE UMA FAMÍLIA BEM PERTINHO DE VOCÊ




Ilustração: Rita Rameh e Luiz Waack / Instituto de Arte e Design

RITA RAMEH E LUIZ WAACK: POR QUÊ?  
INDEPENDENTE. SÃO PAULO:  
DIST. TRATORE, 2006. 1 CD. FAIXA 5.

Fonte: Livro Didático Ápis Língua Portuguesa, 1º ano, p. 50.

É possível perceber que as imagens apresentam diferentes famílias, mas nenhuma delas é homoafetiva. Isso sugere que o tema da homossexualidade faz parte de uma matéria específica (no livro Interdisciplinar), não colaborando com a transversalidade nos materiais didáticos.

Apesar de apresentar diferentes modelos de composição familiar, a representatividade da família homoafetiva parece ser tema de uma matéria específica, pois apareceu apenas no livro Interdisciplinar.

Segundo as Estatísticas de Registro Civil 2018, divulgado pelo IBGE em 2018, os casamentos homoafetivos no Brasil cresceram 61,7% entre 2017 e 2018<sup>19</sup>. Esses dados ainda não foram atualizados em 2021. Mas é possível observar o crescimento de famílias homoafetivas pelos registros de casamento civis. Isso evidencia a importância da representação, nos livros didáticos, dos vários modelos de composição familiar, que vem se tornando cada vez mais recorrentes, quebrando tabus e desnaturalizando a família nuclear como único modelo.

Outra questão observada nas imagens que representam a composição familiar, é que, em nenhum momento (tanto nas imagens como em textos), apresentou-se uma família sem filhos. Isso sugere a finalidade ‘natural’ da família: reproduzir, reforçando a ‘natureza’ estereotipada da mulher, tendo como destino a procriação, e da família, a reprodução.

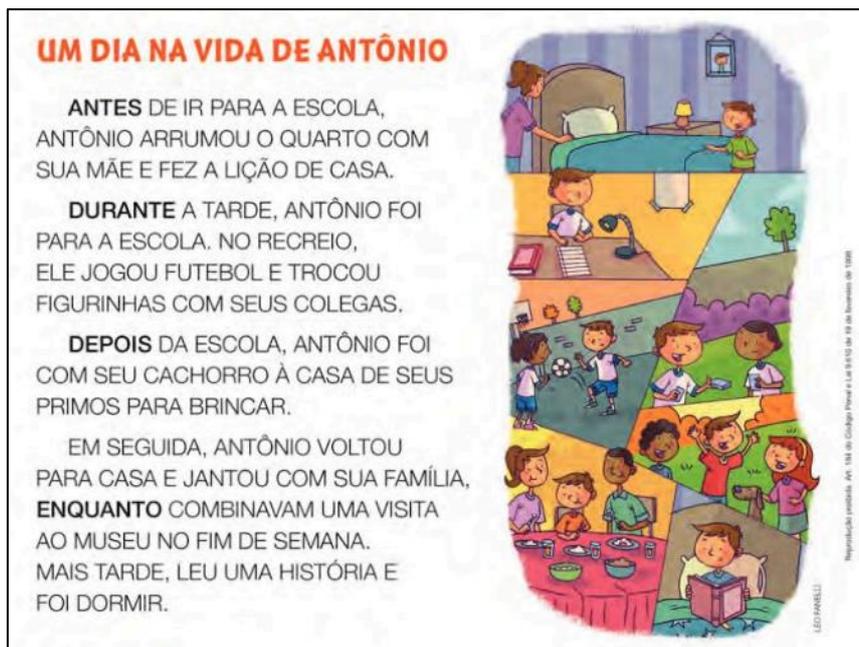
As funções dos integrantes da família nuclear, como descrito por Arend (2013), também é observada em algumas imagens, mesmo que não analisadas quantitativamente.

Figura 12 – Imagens das famílias no cotidiano



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 1º ano, 2017, p. 48.

<sup>19</sup> Informações disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26192-casamentos-homoafetivos-crescem-61-7-em-ano-de-queda-no-total-de-unioes>. Acesso em 21 nov. 2022.



Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 2º ano, 2017, p. 20.

Na primeira imagem da figura 12, a função de fazer o almoço de domingo é da mulher (mãe), permanecendo no espaço privado/doméstico, enquanto o pai e a filha irão à feira – espaço público. A segunda imagem da figura 12, em que é descrita a rotina de ‘Antônio’, cabe à mulher (mãe) a função de ajudar o filho a arrumar o quarto.

### 3.4 O entrecruzamento das categorias: considerações gerais sobre a análise

Após essas reflexões, foi possível identificar que as imagens dos livros didáticos, em geral, reproduzem estereótipos de gênero, representando atividades/funções femininas e masculinas de formas distintas, remetendo à ‘natureza’ de cada gênero. Além disso, apesar das imagens terem sido sistematizadas e categorizadas separadamente, nota-se que elas se entrecruzam, representando, assim, a forma como a sociedade reproduz as relações de gênero, ou seja, o modelo ‘tradicional’ de família, o homem responsável pelo trabalho remunerado, e a mulher responsável pelos cuidados com o lar e as crianças, fato que ocorreu, quantitativamente, na maioria das imagens. Essa configuração possibilitou (e ainda possibilita) a formação das hierarquias de gênero, tanto na família quanto na sociedade em geral, além de colaborar para a divisão sexual do trabalho.

O processo histórico e a luta sobre as questões de gênero, também de raça, classe e sexualidade, vem possibilitando que as desigualdades sejam contestadas, de modo a superar preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, além da (pouca) equidade de homens, mulheres e ambos serem representados nas mesmas atividades/funções nas imagens dos livros didáticos, o que indica tentativas de quebrar 'padrões' e paradigmas, há textos com temas que vão contra estereótipos. A representatividade racial e étnica, pessoas com deficiências, também é percebida nas imagens ao folhear os livros. Esses são dados não sistematizados nem quantificados, mas que cabem importantes reflexões em interface ao gênero, ademais, possíveis lacunas para futuras pesquisas.

Há vários textos com temáticas contra estereótipos e de representatividade que aparecem nos livros didáticos, englobando temas como: 'Conquistas da Cidadania' e o 'Direito ao voto feminino', 'Diversidade Cultural Brasileira', 'A formação da população Brasileira', 'Adoção: família é quem cuida', dentre outros que integram os conteúdos curriculares. Dentre eles, selecionamos um para algumas ponderações.

Figura 13 – Os direitos das mulheres

### Os direitos das mulheres no Brasil

**Durante muito tempo** as mulheres não puderam fazer as mesmas coisas que eram permitidas aos homens.

**Até 1879** as mulheres não podiam frequentar o ensino superior no Brasil. E mesmo depois de terem conseguido esse direito, as mulheres que decidiam estudar na universidade sofriam muito preconceito por parte dos colegas, professores e familiares.

Somente na **década de 1930** as mulheres passaram a ter o direito de votar. Até então, só os homens tinham esse direito.

**Em 1988**, a Constituição Federal do Brasil passou a estabelecer que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, proibindo qualquer forma de discriminação. Mesmo assim, muitas mulheres ainda sofrem discriminação e maus-tratos.

**Em 2006**, foi promulgada a Lei Maria da Penha, que tem por finalidade reprimir todo tipo de violência contra a mulher.

**Atualmente**, as mulheres trabalham nas mais diversas funções, ocupam cargos públicos e de chefia, podem estudar e votar. Mas as mulheres ainda sofrem discriminações, o que pode ser visto na diferença salarial entre homens e mulheres que ocupam o mesmo cargo e na violência que muitas sofrem todos os dias.



**Análise**

Fonte: Livro Didático Buriti Mais Interdisciplinar, 5º ano, 2017, p. 136.

O texto apresenta uma sequência de fatos históricos sobre os direitos das mulheres no Brasil, evidenciando a luta pela igualdade e que, apesar das conquistas, ainda elas sofrem discriminações.

Esses momentos são oportunos para trabalhar de forma crítica temáticas como esta. Contudo, como explica Felipe (2019) muitos docentes não se sentem preparados para trabalhar assuntos que envolvem as questões de gênero e sexualidade, devido a falta de formação, tanto inicial como continuada. Sendo assim, de acordo com a autora, um bom preparo, que considere os Direitos Humanos e que possibilite um ensino ético e crítico de estudantes e docentes, é necessária para a superação de preconceitos e desigualdades.

Guizzo (2022, p. 37) aponta a necessidade da formação docente para o trabalho sobre gênero e sexualidade:

A necessidade da formação docente para lidar com as questões e situações que envolvem gênero e sexualidade se vincula ao fato de que proliferam, desde a mais tenra idade, diferentes modos de viver as identidades de gênero e sexuais: crianças e jovens trans, crianças e jovens que já não correspondem às expectativas de gênero depositadas sobre eles, crianças e jovens cujas configurações familiares são distintas (homoparentais, monoparentais e heteroparentais), crianças e jovens que

presenciam/vivenciam – especialmente no âmbito doméstico – violências desencadeadas por razões ligadas ao machismo e à misoginia.

Além disso, o/a docente preparado/a é capaz de trabalhar não apenas os assuntos que aparecem explicitamente nos livros didáticos, como os temas ‘contra estereótipos’ citados anteriormente. A formação deve possibilitar que o/a profissional trabalhe e problematize de forma crítica, por exemplo, as imagens estereotipadas que naturaliza funções/profissões designadas para cada sexo, que são presentes nos livros didáticos (como foi possível perceber nas sistematizações das tabelas). Assim como aponta Moreno (1999, p. 74-75):

A escola pode contribuir para esse trabalho, analisando conjuntamente com as alunas e os alunos os papéis que a sociedade atribui a cada sexo [...] ajudando-os a descobrir [...] a limitação imposta a cada pessoa ao ter que se submeter aos estereótipos que a sociedade, gratuitamente, impõe ao seu gênero. [...] À medida que o leque possível de condutas aumenta, a personalidade de cada um se enriquece com novas contribuições, e se aprenderá com isso que há muitas formas de ser mulher, assim como há muitas formas de ser homem.

Ademais, quando o/a profissional da educação conhece os processos históricos e culturais que conduziram para que sistemas de opressão e discriminatórios (como o patriarcado, androcentrismo, sexismo, racismo, etc.) integrassem o cotidiano das escolas, bem como os materiais didáticos, garante que as formas de relações de poder sejam questionadas, tanto na sociedade quanto na própria prática docente. Esses são temas que precisam ser discutidos numa perspectiva interseccional, ou seja, compreender que as desigualdades são formadas, também, por sobreposições de opressões que atravessam os indivíduos.

O termo interseccionalidade foi sistematizado pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw em 1989. De acordo com ela, a expressão significa:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Sendo assim, é necessário compreender como a intersecção entre gênero, raça, classe (e demais eixos) estruturam as desigualdades e fortalecem as relações de poder mutuamente, e não de forma separada. Nesse sentido, Vencato (2014, p. 26) explica que a interseccionalidade possibilita não apenas repensar que os ‘marcadores sociais’ criam vantagens e desvantagens aos sujeitos, mas sobretudo, questionar a ideia de que “[...] quanto mais atributos positivados socialmente a um indivíduo, mais sucesso este terá, ou, ao contrário, quanto menos deles um indivíduo tiver, mais fadado ao fracasso social (e escolar) será”; o que é comum de se perceber nas escolas.

Louro (1997) explica a necessidade de superar os modelos tradicionais vigentes da educação, marcados por desigualdades. E, para superar esses modelos, como o sexismo, por exemplo, é necessário que intervenções sejam realizadas ‘dentro do jogo das relações de poder’, ou seja, “[...] As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 1997, p. 121), e isso se faz operando nas experiências, tanto pessoais quanto coletivas, e apoiando-se nas construções teóricas sobre o assunto.

Na educação escolar, por exemplo, a transformação começa a partir das intervenções das práticas cotidianas mais ‘banais’, subvertendo arranjos tradicionais de gênero dentro da sala de aula. Além disso, que os/as docentes sejam capazes de “[...] olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites” (LOURO, 1997, p. 125), pois as várias possibilidades de ser e se expressar enquanto sujeitos, não podem ser fixadas e padronizadas em modelos ‘ideiais’.

Sendo assim, temos de admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares — dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais. (LOURO, 1997, p. 127).

A naturalização de comportamentos e funções para cada sexo, tanto nas imagens que veiculam nos livros didáticos como nas práticas cotidianas escolares, produzem sujeitos, atravessam suas identidades.

Em consequência, Meyer (2008, p. 21) explica que a função ‘formativa’ da escola – tais como: formar bons cidadãos, bons trabalhadores, bons cristãos (e isso se dava de forma diferente para homens e mulheres) – parece ter sido mais importante que a transmissão de determinados conhecimentos, e “[...] é esse seu envolvimento com a produção de identidades sociais que faz com ela continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais”. Isto pois, essas (e outras) formações educacionais são vinculadas à tentativa de ‘uniformizar’ os indivíduos que as compõe, num ideal que nem sempre favorece a todas as pessoas e identidades (MEYER, 2008).

De acordo com Soares (2008), as práticas educativas são pedagogias culturais onde identidades sociais – entre elas as identidades de gênero e sexuais – são produzidas. Segundo a autora:

O entendimento de que tais práticas educativas são fundamentalmente políticas se dá através do reconhecimento de que esses espaços culturais e suas formas específicas de pedagogia são locais de produção de significados, **forjados em relações de poder**. São processos constituídos de práticas sociais, ao mesmo tempo em que produzem, organizam e regulam idéias e concepções sobre que ações são possíveis e legítimas. (SOARES, 2008, p. 47, grifos nossos).

Por isso, é necessário perceber a educação escolar, bem como as práticas e artefatos de ensino, como “[...] locais que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam sujeitos a ser de determinada maneira, a pensar de um determinado jeito, a consumir determinados produtos” (SOARES, 2008, p. 48), questionando e problematizando as práticas e saberes que privilegiam e hierarquizam sujeitos, excluindo as várias possibilidades de ser e expressar-se.

Gênero não se limita ao binômio masculino/feminino, e possibilitar que as pluralidades sobre as masculinidades e feminilidades sejam vivenciadas, confronta o ideal imposto pela hegemonia e pelo conservadorismo, de manter estereótipos e desigualdades tidos como naturais.

Moura (2007), indaga se as tentativas ‘explícitas’ de combater preconceitos e estereótipos que os livros didáticos acatam, através de textos ou imagens, são contraditórias pelo fato de apresentarem outras situações estereotipadas e naturalizadas: “Poder-se-ia argumentar que as mensagens são contraditórias, que uma avança e outra recua. Para nós, as mensagens não são contraditórias, pois

quando coexistem dessa forma, dissimulam o conflito das relações de poder” (MOURA, 2007, p. 160).

Nesse sentido, Thompson (1995, p. 83) argumenta sobre as maneiras/estratégias de manter as relações de poder ‘menos evidentes’:

As relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes.

Assim, parece ser insuficiente que, apesar de apresentar temas relevantes e importantes para a superação de preconceitos, estereótipos e desigualdades, as imagens ainda continuam representando e reproduzindo relações de gênero.

O contexto histórico sobre as ideologias nos livros didáticos, bem como a temática de gênero na educação escolar e na sociedade em geral, evidencia que, mesmo se os números das sistematizações se dessem de forma diferente, mesmo se representassem igualdade nos números de imagens de homens e mulheres nas categorias analisadas, não seria o suficiente para pensar uma educação igualitária. É obvio que isso seria um dado relevante e importante, pois mostraria uma tentativa de mudar o cenário sobre a representatividade de gênero nos livros didáticos.

Seffner (2008) problematiza a ideia de que, se os homens e as mulheres foram educados/as para desfrutarem de relações desiguais de poder, logo, podem ser educados e educadas para que convivam com distribuições igualitárias de poder. Parece uma tarefa simples, mas não é, pois, “De fato, as coisas não são tão simples como podem parecer, mas o princípio é esse mesmo: investir na educação de homens e mulheres, tendo como objetivo um regime de equidade de gênero” (SEFFNER, 2008, p. 16). Além disso, a desigualdade de poder não se dá somente entre homens e mulheres. É urgente pensarmos na intersecção, como disposto por Crenshaw (1989), pois a desigualdade é sobreposta quando a classe, a raça, a sexualidade e outros marcadores sociais são tipos como agentes de opressão.

Esse processo se dá em conjunto, não apenas a escola pode mudar o cenário das desigualdades sozinha, mas ela “[...] pode ser um ambiente onde os meninos e as meninas passem por uma experiência de estudo e discussão destes temas, e de vivência num contexto onde a equidade de gênero é a regra” (SEFFNER, 2008, p. 18).

A ideia discorrida por Seffner (2008), contribui para pensarmos as representações de gênero nos livros didáticos. Não há dúvidas, as representações são importantes, mas devem ser percebidas sobre a perspectiva da equidade de gênero.

De acordo com Furlani (2008, p. 39), as representações de gênero nos livros didáticos “[...] regulam estilos de vida e práticas individuais. Esses livros podem ser compreendidos tanto como um local que legitima relações desiguais de poder, quanto um local de resistência e contestação dessas desigualdades”. Portanto, os livros didáticos são um veículo para as representações de gênero, influenciando e regulando a formação da identidade das pessoas. As influências e regulações podem contribuir para que as desigualdades, discriminações e hierarquias sejam reforçadas, ou para se opor a isso, evidenciando a necessidade e a luta pela equidade de gênero, sendo o/a docente responsável por essa mediação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder à questão norteadora dessa pesquisa, as representações de gênero apresentadas/veiculadas, por meio de imagens, nos livros didáticos analisados, reproduzem estereótipos condizentes com o meio social, que delimita funções distintas à homens e mulheres decorrentes das diferenças sexuais biológicas, fato esse que é marcado histórica e culturalmente na sociedade.

As categorias analisadas mostraram que há espaços (públicos e privados), profissões, afazeres e cuidados com o lar e a família que são marcados e caracterizados como sendo masculinos ou femininos; é a família nuclear, o modelo 'padrão' mais apresentado. Essas representações naturalizam e remetem ao que é 'certo' e 'errado', 'aceito' e 'estranho/diferente' na sociedade, bem como os comportamentos, habilidades e preferências mais esperadas para cada sexo, reforçando o binarismo de gênero, pois 'engessam' e padronizam atividades e funções que homens e mulheres mais estão associados nas imagens, tidas como 'normais' ou 'naturais' historicamente.

Porém, é necessário frisarmos que há exceções nas imagens de representações de gênero em contraposição a lógica estereotipada, além de temas 'explícitos' contra estereótipos e desigualdades integrarem os conteúdos nos livros didáticos. Sendo assim, os materiais analisados, em poucos momentos, apresentam equilíbrio nas representações de gênero (e também da diversidade racial, por exemplo), mas a predominância quantitativa nas ações analisadas, sugere funções distintas às mulheres e homens.

Todavia, os momentos de contraposição a lógica estereotipada e temas 'explícitos' contra estereótipos e desigualdades integrarem os conteúdos, acontecem de forma isoladas, parecem 'cumprir' parte do que é destinado a conteúdos sobre a diversidade cultural, no que diz respeito às questões de gênero, atribuído à capítulos específicos. Essas (poucas) exceções, como bem explicado por Moura (2007), evidenciam e dissimulam as conflituosas relações de poder, como sendo uma forma de ideologia presente nos materiais. Dessa forma, alguns textos e imagens que abordam questões de emancipação feminina, coexistem com estereótipos, tabus, desigualdades e silenciamentos, como é o caso da composição familiar homoafetiva, representada minimamente em relação à nuclear.

Vale ressaltar que foram utilizados 15 livros de duas editoras diferentes, livros estes disponibilizados pelo PNLD e sugeridos no Guia do Livro Didático 2019. Por isso, a análise dos livros didáticos não generaliza os demais livros disponibilizados pelo PNLD, e nem compara como as representações são apresentadas pelas diferentes editoras e distintas matérias, o que pode servir de lacunas para pesquisas posteriores.

O referencial teórico colaborou no entendimento de como as relações de gênero se dão na sociedade, sendo a educação escolar inerente a isso, pois, reproduz culturas e ideologias que reforçam as desigualdades e hierarquias. Essas reproduções, enraizadas e naturalizadas, refletem nos dispositivos e artefatos culturais e pedagógicos da educação, como o livro didático, influenciando e moldando identidades conforme interesses que mais valem transmitir para ‘conservar’ o ‘natural’ e ‘aceito’ nos padrões cisheteropatriarcais.

Além disso, a bibliografia possibilitou para o entendimento de que as questões de gênero na educação escolar está (e sempre esteve) sob disputa, marcada pelo conservadorismo que, de forma reacionária, delimita o assunto na educação, de modo a manter os padrões tradicionais, desigualdades e hierarquias. E isso condiz com o que foi percebido nos livros didáticos analisados.

A temática sobre diversidade (não apenas de gênero, mas também sexual, racial, étnica), adentra lentamente de forma emancipatória na educação escolar e nos materiais didáticos, pois é resultado de lutas e resistências de grupos que são a favor de transformações culturais libertárias. Frisamos a importância e a necessidade de os livros didáticos abordarem essas temáticas como conteúdo a ser estudado, presente em textos e imagens.

Mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que então as questões de gênero sejam abordadas de forma explícita e inclusa nos currículos e materiais escolares; e começar reconhecendo as desigualdades é um dos primeiros passos. É necessário romper com hierarquias, definições, padrões e classificações decorrentes do gênero que acontecem não somente na educação, mas em todos os espaços sociais, promovendo diálogo crítico sobre o que é silenciado, naturalizado e estereotipado.

É na prática docente que esse movimento pode acontecer, reconhecendo que o livro didático, por exemplo (mas não apenas), é um artefato cultural que reproduz ideologias dominantes, problematizando juntamente com os/as discentes as formas

que os estereótipos são dissimulados. É necessária a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para que tabus sejam quebrados em todos os momentos, não apenas na sala de aula, mas também em jogos, brincadeiras, e atividades que são integrantes do currículo oculto. Conhecer, problematizar e criticar o conjunto de fatores (falta de formação docente, mercado editorial, conservadorismo, relações de gênero, dentre outras condições construídas culturalmente) que integram e favorecem para que as ideologias excludentes e cisheteropatriarcais permaneçam reiteradas na educação, instituições e materiais de ensino.

Quebrar as barreiras sociais e culturais impostas sobre as formas de ser, colabora para uma sociedade mais justa, com menos discriminações, desigualdades, e hierarquias de gênero, raça, sexo, classe, etnia; e a escola é o espaço para que isso possa acontecer.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado**. Presença: Lisboa, 1974. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.
- AMARO, Ivan. Para discutir (ainda mais) gênero e sexualidade na escola: políticas e práticas de resistências. **Educação, cultura e comunicação**, v. 9, n. 2, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31277/22109>. Acesso em: 03 fev. 2021
- ANDRADE, Vitor Lopes. Raça, gênero e sexualidade em livros didáticos. **Revista Ártemis**, v. 26, n. 1, jul./dez. 2018. p. 406-410. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/40660/21735>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- AREND, Silvia Maria Fávero. Ainda vivemos como nossos pais? **Fronteiras**, n. 21, p. 144-164, 30 nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8142>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BANDEIRA, Andreia; VELOZO, Emerson Luís. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Lfc363CCpVpJ6VstzrtGBYz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 164 p.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; ORTIZ, Marcela dos Santos. BNCC – Caminhos e (im)possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus Corpos? **Educação em Revista**, v. 21, p. 73-88, 2020, Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9913>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BEZERRA, Maria Irinilda; GROTTI, Giane Lucelia; LIMA, Evardson Souza. Homens no magistério: a docência nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul / AC. **Perspectivas Em Diálogo**, v. 9, n. 20, p. 229-247, mai./ago. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/14662>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160 p.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em 16 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, 2017b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b. 266 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a. 287 p.

CARGNELUTTI, Camila Marchesan; REIS, Marcus Vinicius. O gênero como categoria de subversão do patriarcado: diálogos e interseções entre Literatura e História. **Gláuks**, v. 17, n. 2, p. 40-55, jul./ dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/27>. Acesso em 7 jul. 2022.

CARRACA, Sergio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BARRETO, A.; ARAÚJO, L; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. p. 13-215.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. Tese (Doutorado).

Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/publico/DENISE\\_CARREIRA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/publico/DENISE_CARREIRA_rev.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Acesso em: 09 mar. 2021.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. Política nacional do livro didático: entre a democratização do acesso e a ampliação da influência do mercado privado. **Anais do XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED)**. Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/1876>. Acesso em 28 jul. 2022.

CORDEIRO, Maria de Carvalho. Mulher, mãe e trabalhadora: breve balanço de recentes políticas de conciliação entre trabalho e vida familiar no Brasil. **Ser Social**, v. 10, n. 23, p. 71–99, jul./dez. 2008. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12967](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12967). Acesso em: 22 ago. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v.1, n.1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2022.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. 464 p.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019. 388 p.

FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 238-250.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. 246p.

FERREIRA, Marcia Odinda Vieira. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, G.F.; SILVA, M. R. S.; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. Disponível em: <https://sexualidadeescola.furg.br/phocadownload/2%20seminrio.pdf>. Acesso em: 01

fev. 2022.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de conforto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216 p. Tese (Dourado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA\\_FINCO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA_FINCO.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade**. In: MACHADO, Roberto (Org). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FURLIN, Neiva. Do gênero à “ideologia de gênero” no campo das políticas Educacionais: apontamentos teóricos, históricos e políticos. **Revista praxis educacional**, v. 17, n. 44, p. 465-487, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7042/5537>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. SILVA, T.T (Org.). 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 101-127.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 73-90. Disponível em: <https://www.editorafi.org/640bncc>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar. Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, p. 23-41, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5259>. Acesso em 30 ago. 2022.

HALL, Catherine. *Sweet home*. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1 ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 47-78.

- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em 06 jul. 2022.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri, 2016.
- HERTZ, Robert. **A preeminência da mão direita**: um estudo sobre a polaridade religiosa. In: *Religião e Sociedade*, n. 06, 1980.
- HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 18-46.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e pesquisas, n. 38, 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagens**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. SILVA, T.T (Org.). In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 454p.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.
- LOBO, Elisabeth Souza. O trabalho como linguagem: o gênero no trabalho. **BIB**, n. 31, p. 7-16, 1991. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/110>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17–23, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso em 06 fev. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-dedefinibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac>. Acesso em: 6 out. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127 p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos. **Rev. Nufen**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912020000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012). Acesso em: 23 ago. 2022.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? In: **Sociedade Brasileira de Sociologia** (Ed.) Simpósio Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo, 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP, 2000. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/content/perspectivas-em-confronto-rela%C3%A7%C3%B5es-de-g%C3%AAnero-ou-patriarcado-contempor%C3%A2neo>. Acesso em: 8 jul. 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; RODRIGUES, Jayfferson. A construção de identidades no livro didático de Inglês: classe social, raça e o Outro. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.143-161.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-strauss. São Paulo: EPU, 1974.

MELLO, Soraia Carolina de. Um trabalho naturalmente feminino? Discussões feministas no Cone Sul (1970-1990). **Revista Tempo e Argumento**, v. 3, n. 1, p. 210-231, já./jun. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277753614\\_UM\\_TRABALHO\\_NATURALMENTE\\_FEMININO\\_Discussoes\\_feministas\\_no\\_Cone\\_Sul\\_1970-1990\\_NATURALLY\\_A\\_FEMALE\\_LABOUR\\_Feminist\\_discussions\\_in\\_the\\_Southern\\_Cone\\_1970-1990](https://www.researchgate.net/publication/277753614_UM_TRABALHO_NATURALMENTE_FEMININO_Discussoes_feministas_no_Cone_Sul_1970-1990_NATURALLY_A_FEMALE_LABOUR_Feminist_discussions_in_the_Southern_Cone_1970-1990). Acesso em: 23 ago. 2022.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, sexualidade e currículo. In: **Educação para a igualdade de gênero**. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a

Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII –Boletim 26, p. 20-30, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/salto\\_futuro\\_educacao\\_igualdade\\_genero.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de história frente a uma BNCC sem futuro. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, jul./out., 2020, p. 10-38. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>. Acesso em 26 jun. 2022.

MORENO, Monteserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa**: permanências e mudanças. 2007. 245 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17231>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da educação**. Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>. Acesso em: 05 jun. 2021.

NASCIMENTO, Dulcilene Ribeiro Soares. **Androcentrismo, a construção da dominação cultural masculina**. Revista Científica Cognitions. Logos University International. Abril. 2020. Disponível em: <https://unilogos.org/revista/2020/04/14/10-38087-2595-8801-09/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. Discursos sobre a mulher: uma análise do livro didática língua portuguesa e literatura: ensino médio. **Revista ProLíngua**, v.8, n.1, p. 93-108, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/16894/9624>. Acesso em 26 jul. 2022.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Juliana Barreto Faria de. Ideologias nos livros didáticos: reflexões metodológicas. **Cadernos de Educação**, v. 13, n. 26, jan./jun. 2014, p. 57-72. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5069/4272>. Acesso em 22 jul. 2022.

OLIVEIRA, Wenderson; SABINO, Isabel. Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade: por um currículo (r)existência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020, p. 72-83. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50701/30038>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua estrangeira. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 205-224.

PEREIRA, Júnia Sales. O PNLD em perspectiva. [Entrevista concedida a] OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 158-171, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/464>. Acesso em 20 jul. 2022.

PERROT, Michelle. **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

PERROT, Michelle. A família triunfante. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 79-90.

PERROT, Michelle. A vida em família. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 169-175.

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 107-168.

PERROT, Michelle. Funções da família. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 91-106.

PERROT, Michelle. Outrora, em outro lugar. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 14-17.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 578-606.

RALEJO, Adriana Soares; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Livros didáticos: autoria em questão. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, jul./out. 2020. p. 117-134. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1400>. Acesso em 31 ago. 2022.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 out. 2021.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: Discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002. 125p. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1855>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 489-519, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XcmMtsQ76cwrJvXL43rR65d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015. 160 p. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/genero\\_web.pdf](https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/genero_web.pdf). Acesso em: 5 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>. Acesso em 05 abr. 2022.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos.; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidades e gêneros: questões introdutórias. In: **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba: SEED – PR, 2009, p. 13-27.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Traduzido da versão em francês. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SEFFNER, Fernando. Gênero, sexualidade, violência e poder. In: **Educação para a igualdade de gênero**. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim 26, p. 15-19, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/salto\\_futuro\\_educacao\\_igualdade\\_genero.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

SENKEVICS, Adriano; POLIDORO, Juliano. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.16-21, 2012. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revbiologia/article/view/108728/107151>. Acesso de 15 out. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto**. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em 26 jul. 2022.

SILVA, Jeane Félix da. Linguagem Sexista sob a Perspectiva da Análise do Discurso: Olhares Esboçados em uma Revista Dirigida a Professores/as. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 2004, p. 77-83. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470106>. Acesso em 14 nov. 2022.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de Distribuição de livros didáticos e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 23-46

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SOARES, Rosângela. Pedagogias culturais produzindo identidades. In: **Educação para a igualdade de gênero**. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim 26, p. 47-53, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/salto\\_futuro\\_educacao\\_igualdade\\_genero.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

THOMPSON, Jhon B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 427p.

TOSCANO, Moema. Preconceitos Sexuais na Educação: Como se conta a História. In: **Igualdade na Escola: Preconceitos Sexuais na Educação**. Edição CEDIM/RJ, 1995. Publicado na Revista Educação pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/preconceitos-sexuais-naeducaccedilatildeo-como-se-conta-a-historia>. Acesso em: 01 nov. 2021.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/640bncc>. Acesso em: 26 jul. 2021.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Educação. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite (Orgs.). **Diferenças na educação:** outros aprendizados. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 19-56.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual:** breve história de lutas, danos e resistência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

#### LIVROS DIDÁTICOS:

LEPORO, Natalia; CRUVINEL, Mônica Torres; RIGHI, Fernanda Pereira (editoras responsáveis). **Buriti Mais Interdisciplinar:** ciencias, história e geografia. 1° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

LEPORO, Natalia; CRUVINEL, Mônica Torres; RIGHI, Fernanda Pereira (editoras responsáveis). **Buriti Mais Interdisciplinar:** ciencias, história e geografia. 2° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

LEPORO, Natalia; CRUVINEL, Mônica Torres; RIGHI, Fernanda Pereira (editoras responsáveis). **Buriti Mais Interdisciplinar:** ciencias, história e geografia. 3° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

LEPORO, Natalia; CRUVINEL, Mônica Torres; RIGHI, Fernanda Pereira (editoras responsáveis). **Buriti Mais Interdisciplinar:** ciencias, história e geografia. 4° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

LEPORO, Natalia; CRUVINEL, Mônica Torres; RIGHI, Fernanda Pereira (editoras responsáveis). **Buriti Mais Interdisciplinar:** ciencias, história e geografia. 5° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

TOLEDO, Carolina Maria (editora responsável). **Buriti Mais:** Matemática. 1° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

TOLEDO, Carolina Maria (editora responsável). **Buriti Mais:** Matemática. 2° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

TOLEDO, Carolina Maria (editora responsável). **Buriti Mais:** Matemática. 3° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

TOLEDO, Carolina Maria (editora responsável). **Buriti Mais:** Matemática. 4° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

TOLEDO, Carolina Maria (editora responsável). **Buriti Mais:** Matemática. 5° ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis: Língua Portuguesa.** 1º ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis: Língua Portuguesa.** 2º ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis: Língua Portuguesa.** 3º ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis: Língua Portuguesa.** 4º ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis: Língua Portuguesa.** 5º ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.