



UNIR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA

**“HÁ HOMENS QUE TÊM PATROA.
HÁ HOMENS QUE TÊM MULHER.
E HÁ MULHERES QUE ESCOLHEM O QUE QUEREM SER”:
PERSPECTIVA DE GÊNERO NA GEOGRAFIA**

PORTO VELHO - RO
2010

GABRIELLE PELLUCIO

**“HÁ HOMENS QUE TÊM PATROA.
HÁ HOMENS QUE TÊM MULHER.
E HÁ MULHERES QUE ESCOLHEM O QUE QUEREM SER”:
PERSPECTIVA DE GÊNERO NA GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia. Linha de pesquisa: Populações Amazônicas e Cidadania, sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças Silva Nascimento Silva.

**PORTO VELHO - RO
2010**

*Minha satisfação é perceber que
por tudo que fizemos
não somos as mesmas
e não vivemos como nossas mães¹*

Gabrielle Pellucio

¹ Outra versão da música “Como Nossos Pais” de Belchior (“Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”), criada por entender que o que foi feito pelas mulheres desde os tempos mais remotos, mudou e ainda está mudando a sociedade e a maneira como nós, mulheres, vivemos na atualidade.

O professor [*e a professora*] * de geografia (ou de estudos sociais) não tem tido condições, na maioria das vezes, para se formar dentro de um processo crítico que lhe permita também tornar-se um verdadeiro “juiz crítico” do livro didático.

(OLIVEIRA, 2005)

* Acréscimo meu.

DEDICATÓRIA

Dedico “a essas e tantas outras...” e ao mais novo membro da família, a qual todas as atenções estão voltadas, Enzo Barroso Pellucio

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pelas oportunidades concedidas e por me fazer persistir e superar os obstáculos.

Não é possível escrever uma dissertação de Mestrado sem o apoio de pessoas. Essas foram fundamentais e indispensáveis para a realização de um trabalho com dedicação e renúncia, são elas que direciono meus agradecimentos sinceros, peço desculpas pela extensão, mas não poderia deixar de citar cada uma delas:

Aos mestres e mestras que nos ensinam com conteúdos, mas principalmente com exemplos:

À professora Gracinha (Maria das Graças), não apenas pelas aulas, mas pela paciência com a minha impaciência na função de orientadora e pela confiança e amizade;

Aos professores do Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Rondônia: Carlos Santos, Nilson Santos e Dorisvalder Dias que reafirmam o androcentrismo sendo maioria nos programas de notoriedade como o Mestrado.

À professora Ivonete Tamboril por sempre aceitar nosso convite e contribuir com seu imenso conhecimento desde o PIBIC ao Mestrado e espero que essa parceria não se encerre por aqui e por contribuir com o aumento da minha responsabilidade ao ser membro da banca de qualificação e de defesa.

Ao professor Josué Costa por apresentar contribuições masculinas no nosso universo feminino do grupo de pesquisa e de discussões de gênero.

Aos amigos do Mestrado em Geografia, em especial: Aldina Gomes, Camila Canova, Charles Barata, Genivaldo Scaramuzza, Giovanni Bruno Marini, Marcela Arantes Ribeiro e Núbia Caramelo.

Às amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero da Universidade Federal de Rondônia: Telma Fortes por ter me apresentado o fantástico e vasto mundo do conhecimento científico e por se fazer sempre presente; Sheila Ximenes pelo ombro amigo nas horas de inquietação e pela irmandade; Elaine Fechine pela amizade madura e divertida e também pela irmandade; Luciane Lopes pelos momentos acadêmicos, e pelos momentos de discussões de gênero não tão acadêmicas assim.

Aos professores e professoras da Universidade Federal de Santa Catarina: Paulo Meksenas, Joana Maria Pedro, Claudete Beise Ulrich por ampliar minha visão de ciência.

Professoras Mara Lago e Miriam Pillar Grossi por saírem dos livros e se tornarem reais ao me oportunizarem o prazer de ser aluna especial do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina e por compartilharem momentos de troca de conhecimento durante o Gênero e Diversidade na Escola.

À Professora Tânia Mara Cruz pela parceria no Programa Gênero e Diversidade na Escola e por me ensinar tantas coisas que vão além dos “muros da academia”.

À turma de alunos e alunas de Videira-SC do Gênero e Diversidade na Escola a qual fui tutora em 2009.

Ao Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina por me acolher quando eu estava longe do meu grupo de pesquisa.

À Universidade Federal do Paraná em nome do professor Wolf-Dietrich Sahr com quem tivemos aulas brilhantes pelas ruas de Curitiba.

À amiga rondoniense quase paranaense Lucileyde Feitosa, pela energia e vontade de ir cada vez mais longe e fazer a diferença.

Às professoras e as colegas da Faculdade de Porto Velho, onde me graduei em Pedagogia em nome de Rosa Martins, Angélica Viriato, Maria de Jesus e Jane Lúcia Souza.

Aos locais de trabalho por onde passei e se pudesse alteraria o nome para locais de oportunidades, pois fiz grandes amigos. Agradeço as pessoas do SESC Escola em nome de Fabiana Souza, Lucélia Santos, Marcela Souza, Ayla, Taíssa e da diretora Dione Magalhães; do SESI Escola em nome Ana Maria Santos e Leannye Biavati; do Método Supera em nome de Daniela Alves; do Senai em nome de Pâmela Vianna e Lia Martins; do Centro de Ensino Mineiro em nome da diretora Luci Aparecida; da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação em nome da chefe do setor Joelma Rodrigues, que discute gênero com uma propriedade incrível e entende a importância da temática; do SESC Escola de Ji-Paraná, em nome da gerente Sandra, da Daiane, do Jackson e das professoras e agradeço principalmente aos alunos e alunas que ajudaram e ainda ajudam a construir meus caminhos.

Às amigas de Santa Catarina por “abrirem as portas” não só de suas casas, mas de suas vidas: Justina Sponchiado, Vanessa Milioli e Amandinha Bittencourt e ao amigo geógrafo e manauara que tive o prazer de conhecer em terras sulistas, Jubrael Mesquita.

Às pessoas especiais “do mundo” Andrezza Freitas, pela amizade nada recente e sempre presente e divertida; Francielli Bertoletti pelo exemplo de mãe e amiga; Uelinton Aires pela sensibilidade; Elisângela Custódio, por ser a minha amiga Barbie Mecha, Ane por me permitir ampliar a visão de gênero fora

da academia; Eraldo Júnior pelos poucos, mas inesquecíveis momentos; ao casal nada convencional Ana Luisa e Estevão Fernandes, a quem devo algumas noites de leitura e comprometimento; Camila Arnuti pela amizade mais antiga; Patty Lee e Maricotinha por me fazerem sentir saudade e por orarem por mim; enfim, Bruno Duarte por ser o escolhido e por me escolher, pelas palavras carinhosas e pacientes nos momentos certos e por acreditar sempre que eu sou capaz;

E claro! A família! A minha família! Mamis, Diguinho, Fabyka, Nandinha, Teresa e Paulo Lopes, tia Célia, tio Ronaldo, Guga, Sandra e Muller, Tia Lu, Tia Li e ao mais novo membro da família Enzo Barroso Pellucio, que ele seja tão estudioso quanto a tia dele.

RESUMO

A pesquisa analisa a coleção de livros didáticos dos anos iniciais de Geografia, “Novo Eu Gosto”, utilizada por escolas municipais de Porto Velho no ano de 2007. O enfoque das análises é nas representações de gênero, a fim de verificar se as relações entre os sexos estão sendo transmitidas nos enunciados e imagens de forma discriminatória, distorcendo a realidade social e fazendo com que alunos e alunas, futuros cidadãos e cidadãs ajam com parcialidade e criem estereótipos definindo pessoas pelo seu sexo. A ciência geográfica estuda as transformações espaciais e sociais também por meio da cultura, por isso a opção pela geografia cultural enquanto sustentadora da temática gênero, já que gênero são construções sociais e culturais em torno do homem e da mulher. A pesquisa sugeriu a abordagem qualitativa que recomenda a descrição de dados. As informações foram coletadas por meio da análise documental (enunciados e imagens). Para apreciação utilizou-se categorias de análises, já que os documentos analisados foram organizados em grupos temáticos: família; profissão; orientação; poderes e outras atividades. O resultado encontrado foi de que os livros didáticos não refletem a sociedade, mas distorcem-na, pois a realidade atual já se modificou em diversos aspectos e o instrumental selecionado continua perpetuando modelos tradicionais e sexistas que direcionam homens à produção, ao espaço público, ao mercado de trabalho e mulheres à reprodução, à educação e ao cuidado com crianças.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Geografia. Gênero.

ABSTRACT

The research analyzes the collection of didactic books of the initial geography years, "Novo Eu Gosto", used by Porto Velho's public schools in the year of 2007. The focus of the analysis is based on the representations of the genre, with the intention of verifying if the genders are being transmitted in the enunciations and images in a discriminatory way, distorting the social reality and making the students, future citizens, to act with partiality and creating stereotypes defining people only by their sex. The geographic science also studies the spatial and social transformations through the culture, that's the reason why the option for cultural geography as sustainer of the genre theme, since the genre is based on social and cultural constructions around men and women. The research suggested the qualitative approach that the data description recommends. The information was collected through the documentary analysis (enunciations and images). In order to estimate it, analysis categories were used, once the documents were organized in theme groups: family, occupation, means of transportation, orientation, powers and other activities. The result showed that the didactic books don't reflect the society, but tend to distort it, since the current reality has already been changed in many aspects especially when it comes to the perpetuation of the idea that men should be related to the production, to the public space and to the work market; whereas the women are related to the reproduction, to the education and to the care of children.

Key-words: Didactic Books. Geography. Genre.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	16
1 ABORDAGENS TEÓRICAS DA GEOGRAFIA CULTURAL E DE GÊNERO.....	23
1.1 Geografia Cultural: uma abordagem de gênero.....	25
1.1.1 Por uma Geografia Feminista.....	29
1.1.2 Gênero a partir da Cultura.....	30
1.1.3 Gênero desde a Gravidez.....	31
1.1.4 Gênero, brinquedos e brincadeiras.....	32
1.1.5 Linguagem de Gênero e Escola.....	34
1.2 Do Movimento Feminista à Origem de Gênero.....	38
1.2.1 Construindo os Gêneros.....	40
1.2.1.1 O Gênero Feminino ao Longo da História.....	42
1.3 Espaço Público: mulheres no mercado de trabalho.....	45
1.4 Violências Simbólicas de Gênero.....	48
2 A IDEOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO.....	52
2.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Guia Nacional do Livro Didático.....	56
2.2 Plano Nacional de Política para as Mulheres.....	57
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	59
2.3.1 Temas Transversais no Estudo da Geografia.....	60
2.4 As Mulheres e o Acesso à Educação.....	64
3 O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS REVELAM SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	70
3.1 FAMÍLIA.....	74
3.2 PROFISSÃO.....	84
3.3 ORIENTAÇÃO.....	113
3.4 PODERES.....	115
3.5 OUTRAS ATIVIDADES.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134



A ESSAS E TANTAS OUTRAS

*Essas que se embrenharam mata adentro e se negaram aos colonizadores
e as que colaboraram e casaram com eles,
Essas que embarcaram ainda crianças
e as que ultrapassaram os limites da chegada,
Essas que levaram chibatadas e marcas de ferro quente
e as que se revoltaram e fundaram quilombos,
Essas que vieram embaladas por sonhos
e as que atravessaram nos porões da escuridão,
Essas que geraram filhas e filhos e as que nunca pariram,
Essas que acenderam todas as espécies de velas
e as que arderam nas fogueiras,
Essas que lutaram com armas e as que combateram sem elas,
Essas que cantaram, dançaram, pintaram e bordaram
e as que só criaram empecilhos,
Essas que escreveram e traduziram seus sentimentos
e as que nem mesmo assinavam o nome,
Essas que clamaram por conhecimento e escolas
e as que derrubaram os muros com os dedos,
Essas que trabalharam nos escritórios e fábricas
e as que empunharam as enxadadas no campo,
Essas que ocuparam ruas e praças e as que ficaram em casa,
Essas que quiseram se tornar cidadãos
e as que imaginaram todas votando,
Essas que assumiram os lugares até então proibidos
e as que elegeram as outras,
Essas que cuidaram e trataram dos diferentes males
e as que adoeceram por eles,
Essas que alimentaram e aplacaram os vários tipos de fome
e aquelas que arrumaram a mesa,
Essas que atenderam, datilografaram e secretariaram
e aquelas que lavaram e passaram sem conseguir atenção,
Essas que se doutoraram e ensinaram e as que aprenderam com a vida,
Essas que nadaram, correram e pularam e as que sustentaram a partida,
Essas que não se comportaram bem e amaram de todas as maneiras
e as que fizeram sem pedir licença,
Essas que desafinaram o coro do destino e as que com isso abriram as alas e
as asas,
Essas que ficaram de fora e aquelas que ainda virão,
Essas e tantas outras que existiram dentro da gente
e as que viveram por nós*

Schuma Schumacher e Érico Vital

APRESENTAÇÃO

*Todo cargo masculino
Desde o grande ao pequenino
Hoje em dia é da mulher
E por causa dos palhaços
Ela esquece que tem braços
Nem cozinhar ela quer*
(Noel rosa)

O interesse pelo tema deu-se a partir da necessidade de atender um requisito avaliativo, mas escrever sobre gênero e não sobre outro assunto, surgiu pelo fato de sempre ouvir dizerem coisas como “uma mulher não tem competência para ser presidente”, “mulher não sabe dirigir”, e tantas outras piadinhas machistas que nós, mulheres, estamos “acostumadas” a “engolir” com frequência.

Sempre me interessei por temas que gerassem polêmica, lembro-me de uma coleção muito apreciada por mim na época da escola que continha o nome: Temas Polêmicos. Em 2005 tive a sorte de encontrar, durante a trajetória acadêmica de Pedagogia, uma professora que marcou minha caminhada, Telma Fortes Medeiros, que ainda em 2005 me apresentou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia sobre Mulheres e Relações Sociais de Gênero – GEPGÊNERO, da Universidade Federal de Rondônia e a professora “Gracinha” (Maria das Graças) que seria minha orientadora de iniciação científica em 2006 e 2007, de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia em 2007, e do Mestrado em Geografia em 2008 e 2009.

Enquanto acadêmica do curso de Letras/Inglês desta mesma Instituição em 2005, passei a frequentar as reuniões do grupo, e minha paixão crescia consideravelmente, tanto que, em 2006 participei do Programa de Iniciação Científica da Universidade, com a pesquisa Mulheres nas Ciências com o objetivo de investigar a participação das líderes de grupo de pesquisa dos 5 campi (Porto Velho, Rolim de Moura, Vilhena, Ji-Paraná, Guajará-Mirim)

devidamente credenciadas na base do CNPq² bem como a dupla jornada. Neste mesmo ano cursei a disciplina “Gênero e Desenvolvimento da Sociedade” no curso de graduação em Geografia como aluna especial e participei, enquanto cursista, do Projeto Piloto do Ministério da Educação, Gênero e Diversidade nas Escolas, que incluía apenas 5 municípios brasileiros, um em cada megarregião, entre eles Porto Velho.

Desde 2005, quando iniciei os estudos no grupo (GEPGENERO), aos dias atuais realizamos várias oficinas e palestras, com enfoque nas relações de gênero, em escolas públicas e instituições de apoio, para alunos e alunas, educadores e educadoras e comunidade. Em 2006 participei do XIII Encontro da Rede Regional Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero em Recife, onde tive a oportunidade de verificar o que estava sendo produzido sobre o tema em nível nacional e internacional. Em 2007 concluí o curso de Pedagogia com a pesquisa “As Manifestações de Gênero nos Livros Didáticos da 2ª série do Ensino Fundamental”. Atuei durante os anos de 2007 e 2008 como professora dos anos iniciais.

Dentro da temática gênero há diversas abordagens, analisar livro didático passou a ser objeto de pesquisa uma vez que, em buscas realizadas sobre o que as pessoas estavam pesquisando nos simpósios e encontros nacionais, chamou a atenção aquelas que analisam livros de literatura, mais especificamente contos e clássicos, dessa forma, passei a analisar os livros didáticos de primos, primas, filhos e filhas de amigas, e das escolas em que realizávamos estágio docência pela faculdade, tudo isso informalmente, e verifiquei que muitos deles traziam imagens e enunciados estereotipados do “ser homem” e do “ser mulher”.

Quando surgiu o assunto trabalho de conclusão de curso tinha certeza que pesquisaria gênero, no entanto verifiquei a prática pedagógica e as manifestações de gênero nos atores e atrizes do processo escolar e analisei documentos como planos de aula e o livro de apenas 1 ano. Durante o Mestrado, a proposta foi verificar como as relações de gênero se manifestavam nos livros de Geografia explicitamente, já que essa ciência trabalha a cidadania, e a relação das pessoas na sociedade, inclusive por meio de seu

² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

objeto de pesquisa, o espaço, daí “nasceu” o projeto que originou esta pesquisa.

Em 2008, enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação em Geografia, cursei as seguintes disciplinas na Universidade Federal de Rondônia: Teoria da Geografia, Métodos Qualitativos de Pesquisa e Populações Amazônicas e Cidadania. Já no segundo semestre de 2008, por meio do PROCAD³ cursei 3 disciplinas na Universidade Federal de Santa Catarina, visto que esta Universidade é referência em estudos de gênero no país, foram elas: Seminário Temático de Gênero, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Religiões, Religiosidades, Experiências d@ Sagrad@⁴ e Gênero, no Programa de Pós-Graduação em História e Epistemologia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Geografia e na Universidade Federal do Paraná: Geografia Social e Cultural.

Ainda em 2008 participei do Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder, evento de referência nacional e internacional, o qual sempre ouvia comentários de quem participou no ano anterior e não imaginava que logo vivenciaria o próximo. O encontro reuniu cerca de 3000 pessoas que discutem gênero nos mais diversos âmbitos, como alimentação, esporte e ditadura militar. Durante o evento participamos de palestras, conferências, mesas-redondas, oficinas e ainda tivemos um Simpósio Temático formado por professores e professoras de Rondônia que discutia gênero na Amazônia e que contou com a presença da professora Rosa Ester Rossini, que estuda gênero na Geografia, da Universidade Federal de São Paulo.

Em 2006 participei do Projeto-piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola, desenvolvido em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) contemplando as cinco megarregiões do país, na época a prática do curso foi realizada pelo Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) e a certificação ficou sob a responsabilidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A partir de 2008 o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi apresentado, através de um edital, para todas as Universidades Públicas de

³ Programa de cooperação acadêmica.

⁴ A disciplina era escrita com o @ para contemplar ambos os sexos, algumas teóricas feministas do sul e sudeste passaram a adotar esse símbolo em textos escritos.

Ensino Superior do país, interessadas em oferecer o curso formação para professores e professoras, com o objetivo de inserir nas escolas temas relacionados às áreas da diversidade, são eles: educação de jovens e adultos; educação do campo; educação indígena; educação ambiental; educação patrimonial; educação para os Direitos Humanos; educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual (GDE, p. 11 e 12, 2009).

No edital de 2008, surpreendentemente, a universidade selecionada para oferecer o curso foi a Federal de Santa Catarina nesse mesmo estado, me inscrevi para ser tutora à distância e no início de 2009 participei do treinamento e comecei a atuar no pólo Videira. Foi uma experiência incomparável, já que agora eu estava “do outro lado”, não mais como cursista. No decorrer do curso e enquanto estive em Santa Catarina, participei de diversas capacitações, palestras e oficinas de âmbito nacional e internacional, onde tive contato com teorias e conceitos novos e anteriormente desconhecidos.

As experiências vividas em Santa Catarina são inexplicáveis, já que pude ter aulas e contato com professoras que eu conhecia apenas por leituras, mas que nunca imaginei conhecer pessoalmente; tive a oportunidade de participar do Fazendo Gênero, tanto como colaboradora, quanto apresentando trabalho e assistindo a outros trabalhos (evento que me parecia tão distante e sobre o qual ouvi diversos comentários das pessoas que já haviam participado e que eram do mesmo grupo de pesquisa que eu).

Atuar diretamente enquanto tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola, o qual eu já tinha desenvolvido um encantamento em 2006 enquanto cursista foi extraordinário, pois pude verificar como as pessoas se modificam quando passam a ter conhecimento sobre a importância de trabalhar temas ligados à diversidade na escola e o mais importante: constatei que é possível “fazer a diferença” e transformar a sociedade se você tem as ferramentas adequadas: informação e prática.

Sendo a Geografia uma ciência que trata das transformações espaciais, além de abordar as relações sociais, buscou-se, por meio desta pesquisa verificar como as relações entre homens, mulheres e sociedade são representadas nos livros didáticos dessa disciplina. Ressaltamos, porém, que o objetivo não é responder as questões em si, mas proporcionar um debate acerca da temática gênero.

INTRODUÇÃO

*“Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória
Mudando como um Deus o curso da história
Por causa da mulher”
(Gilberto Gil)*

Na presente dissertação nos propomos a analisar os livros didáticos de Geografia das séries iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) com o enfoque nas questões de gênero (relações entre homens e mulheres). O objetivo geral é verificar, na ciência geográfica, as representações de gênero na escola, por meio dos livros didáticos.

Antes de continuar o diálogo é importante conceituar alguns termos que constantemente estarão presentes ao longo do texto e muitas vezes são usadas como sinônimo. Sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios (BIDDULPH, 2002).

Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000), sobre isso as autoras colocam que,

A categoria gênero provém do latim *genus* e refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Em outras palavras, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença entre homens e mulheres (YANNOULAS, VALLEJOS E LENARDUZZI, 2000, p. 427).

A palavra gênero surgiu a partir dos movimentos feministas para tentar compreender como a sociedade vê o homem e a mulher, e tem por finalidade acabar com as desigualdades envolvendo os sexos, como será observado posteriormente. Por movimento feminista, entende-se:

Refere-se aos movimentos ou conjuntos de pensamentos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Muitas vezes são alvos de conotações pejorativas, por entender-se que se trata do contrário do machismo. No entanto, o contrário do machismo, que prega a superioridade do homem sobre a mulher, seria o femeanismo, que pregaria a superioridade da mulher sobre o homem. (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p. 426).

Diante do que foi mencionado, é importante destacar que o feminismo não é o contrário do machismo, prega pela igualdade entre homens e mulheres, não pela superioridade de um em detrimento do outro.

Após adentrarmos na discussão dos conceitos, porém antes de fomentar o debate, voltaremos ao objeto de pesquisa. A coleção escolhida está entre as selecionadas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático. Foram analisados os livros de 1º ao 5º ano, baseando-se no pressuposto de que as crianças têm entre 7 e 11 anos e, segundo Piaget (1994), já associam as regras e são fiéis ao que professoras e professores falam e ao que o livro coloca, além de apresentarem uma linguagem socializada, podendo transmitir, ou não, mensagens estereotipadas. Por isso a escolha pelo referido período.

Baseado nas contribuições de Rappaport (1982) ela afirma que nessa fase (7 a 11 anos) é quando o egocentrismo presente na criança passa a diminuir e ela tende a se colocar mais no lugar de outras pessoas, comparando seu pensamento aos pensamentos das demais, por isso a importância do comportamento de pais, mães e professoras e professores, ou seja, dos “modelos”.

É importante destacar ainda, segundo a mesma autora (RAPPAPORT, 1982, p. 47), que nesta fase a criança estará “aprendendo a ser um homem ou uma mulher”, as meninas tentarão vestir-se e pentear-se como a mãe e a professora, já os meninos como o pai, neste caso, se o livro traz imagens estereotipadas, estas poderão ser reproduzidas pelas crianças.

Diante dos fatos mencionados e do que ainda será apresentado, a presente pesquisa norteou-se pelas seguintes questões: de que forma as relações de gênero são representadas nos livros de Geografia, da “coleção Novo Eu Gosto” utilizados nos anos iniciais? As relações de gênero existentes nos livros didáticos são espelhos de uma sociedade sexista? Como os livros de Geografia têm trabalhado as questões de gênero? As manifestações das

relações de gênero estabelecidas nos livros didáticos são reflexos histórico-culturais da sociedade?

Sendo o livro o principal instrumental de pesquisa dessa dissertação e sabendo que o livro didático de Geografia é um instrumento muito importante no processo de ensino e de aprendizagem, precisamos refletir sobre as mensagens transmitidas por meio de símbolos e enunciados, já que muitas vezes professores, professoras, alunos e alunas têm acesso somente a este material.

Se o livro contiver mensagens discriminatórias, estas poderão ser transmitidas a alunos e alunas que muitas vezes não terão oportunidade de refletir criticamente sobre elas. Principalmente porque em muitos casos nem educadores e educadoras identificam tais mensagens, até pelo fato de pertencerem a mesma sociedade e terem sido educados e educadas dentro do mesmo sistema.

Em outro momento podem até identificá-las, mas na maioria das vezes preferem não “perder tempo” com elas, já que “não fazem parte de sua disciplina”. “O professor das séries iniciais [...], sem apoio técnico e teórico, continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase que exclusivamente no livro didático” (BRASIL, p. 106, 2001a). Nessa perspectiva, Oliveira (2005) coloca que:

O livro didático tornou-se a ‘bíblia’ dos professores e nem sempre as editoras colocaram no mercado livros com um mínimo de seriedade e veracidade científicas. [...] É este material, sem qualidade aferida ou ratificada pelos círculos acadêmicos das Universidades e pelos professores da rede oficial, que se tem transformado no definidor da ‘Geografia que se ensina’. É ele que tem sido caracterizado e caracteriza o que é Geografia (p.137).

Sobre isso afirmamos que os conteúdos presentes nos livros didáticos foram inúmeras vezes questionados e reformulados por transmitirem aos estudantes ideias racistas e preconceituosas. Por outro lado, fala-se da discriminação racial, econômica, e pouco ou nada é comentado em relação as discriminações envolvendo os sexos. Talvez porque estas não estejam tão claras ou pelo fato de estarem presentes em nossa sociedade por tanto tempo

e de tal forma que somos incapazes de refletir como se fossem verdades incondicionais.

Partindo do pressuposto de que, como afirma Oliveira (2005), o livro passou a ser a “bíblia” dos professores e das professoras, a mensagem estereotipada pode ser transmitida consciente ou inconscientemente, a docentes e discentes, que ao longo de suas vidas passam a representar os modelos existentes nos livros e a perpetuar discriminações relacionadas aos sexos.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa e para a concretização deste procuramos atender o objetivo de verificar, na ciência geográfica as representações de gênero na escola, por meio dos livros didáticos. A partir deste surgiram outros objetivos específicos, são eles: verificar como é realizada a escolha dos livros didáticos de Geografia das séries iniciais nas escolas; constatar as possibilidades e limitações dos livros didáticos de Geografia das séries iniciais em relação as questões de gênero.

Para a realização da pesquisa utilizou-se contribuições teóricas dos seguintes autores e autoras no que concerne a: Procedimentos Metodológicos: Chizzoti (2003); Ludke; André (1986); Representações: Bourdieu (2005); Ensino de Geografia: Vesentini (1992), Castrogiovanni; Goulart (1998); Relações de Gênero: Auad (2006), Moreno (1999); ainda consideramos as novas perspectivas de geografia no que se refere a Geografia Cultural: Claval (2001); Silva (2003;2009) e para organização dos resultados trabalhamos com análise de conteúdo: Bardin (1977).

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa por meio da análise dos livros didáticos de Geografia de 1º ao 5º ano da coleção “Novo – Eu Gosto⁵” selecionada pelo Ministério da Educação e apresentada as escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

O fato de o livro ter sido escrito por mulheres não o isenta de conter imagens e enunciados com ideais discriminatórios em relação aos sexos. Isso porque as autoras também foram criadas nessa sociedade e partilham da nossa cultura que privilegia o saber masculino em relação ao feminino e o androcentrismo está presente de tal forma que em diversos momentos somos

⁵ PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. **Coleção - Novo Eu Gosto**. São Paulo: IBEP, 2006.

incapazes de refletir, como se fosse verdade absoluta, sobre o saber androcêntrico Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi (2000, p. 436) colocam que,

Androcentrismo provém do grego andrós. Refere-se à concepção ou saber supostamente neutro e universal que privilegia o ponto de vista dos homens como eixo articulador do discurso social e lógico-científico, sem considerar ou desvalorizando o ponto de vista das mulheres.

A pesquisa sugeriu uma abordagem qualitativa que se baseia no pressuposto de que “o homem é descrito em um dado momento, em uma dada cultura” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79). O enfoque da análise centrou-se nas questões de gênero por meio do cruzamento da teoria de autores e autoras, citados posteriormente, com o que o livro apresenta e representa.

A abordagem qualitativa foi escolhida por apontar a relação entre o sujeito e o objeto, ou seja, “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Para alcançar os objetivos propostos e partindo do pressuposto qualitativo utilizamos a análise documental como técnica de coleta de dados, já que a pesquisa é centrada na apreciação de livros didáticos através das mensagens que estes transmitem às crianças pelas imagens, enunciados e textos elucidados. “A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação [...] reduzida a um texto ou documento” (CHIZZOTTI, 2003, p.98).

Outra autora escolhida para abordagem metodológica é Lüdke (1986, p.38), que sobre a análise documental coloca que, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

As imagens e enunciados foram analisados a partir da fragmentação desses por grupo temático por meio da técnica da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 9) é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Adotando a proposta da análise de conteúdo, conforme descrito acima, dividimos as imagens e enunciados por grupos temáticos, são eles: família, profissão, meios de comunicação, orientação, poderes e outras atividades referentes as que não se enquadram em nenhuma das anteriores.

Sabendo que também é competência da ciência geográfica o estudo das relações sociais na construção do espaço e conseqüentemente a contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs ativos na sociedade, daí acreditarmos que a Geografia enquanto disciplina pode modificar os indivíduos e possibilitar uma auto reflexão em relação a postura destes na sociedade.

Pesquisas que abordem a temática gênero e livro didático não são fáceis de ser encontradas nas Universidades, no entanto, essa realidade está mudando e é interessante destacar que a partir das discussões acadêmicas os debates tomam maiores proporções e alcançam o universo político e social e assim as mudanças são possíveis⁶.

A partir do que foi apresentado a dissertação está organizada da seguinte forma: os procedimentos metodológicos estão sendo contemplados na introdução e nessa parte abordaremos cada etapa da pesquisa, bem como autores e autoras utilizados para tratar das temáticas relacionadas ao tema central. A pesquisa surgiu de uma abordagem qualitativa e foi nos procedimentos metodológicos que acometemos a opção por tal abordagem.

O primeiro capítulo, Abordagens Teóricas de Geografia Cultural e de Gênero, refere-se, no primeiro momento a educação como grande disseminadora de cultura. Os “princípios de gênero” enquanto construções culturais são transmitidos de geração a geração através da educação. Para abordar o assunto consideraremos as contribuições de Abbagnano (1992) e Brandão (2007). No segundo momento será abordada a inserção de gênero nos estudos relativos a Geografia Cultural, para isso, utilizaremos principalmente teóricos e teóricas da ciência geográfica e, para finalizar esse capítulo, debateremos a Geografia Feminista e várias questões que estão

⁶ Para saber mais:

JOCA, Alexandre Martins. (2008). **Diversidade sexual na escola**: um problema posto à mesa. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008.

FURLANI, Jimena. (2005). **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

relacionados a esse assunto, como, o surgimento da categoria gênero, os espaços público e privado e representações simbólicas de gênero.

No segundo capítulo entraremos no universo dos livros didáticos e da educação, desde os primeiros contatos das mulheres com a educação formal superior. Ainda nesse capítulo abordaremos o Programa Nacional do Livro Didático e o Guia Nacional do Livro Didático, o Plano Nacional de Política para as Mulheres, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais no estudo da Geografia, já que a temática gênero faz parte dessa realidade.

Para finalizar divulgaremos as imagens selecionadas, as análises realizadas, as discussões e as considerações finais referentes ao que foi pesquisado. Organizamos as imagens por categorias de análise, em seis eixos temáticos: família, profissão, orientação, poderes e outras atividades.

1 ABORDAGENS TEÓRICAS DA GEOGRAFIA CULTURAL E DE GÊNERO

“Homem não chora nem por dor nem por amor” (Frejat)

“Mulheres geram, mulheres cuidam, mulheres sabem amar, mulheres choram, mulheres dançam, mulheres querem casar” (Marina Elali)

O intuito dessa primeira parte do capítulo é o de direcionar de forma sutil, nossos olhares, para a idéia de que a educação tem um papel fundamental na forma como as relações de gênero estão organizadas em nossa sociedade.

Para entender como esse processo se dá é necessário aludir sobre cultura. De acordo com Abbagno (1992) o primeiro conceito de educação, surge na prática, pelas sociedades primitivas, no entanto, elas relacionavam-se a educação moral e religiosa. A idéia era a mesma, transmitir cultura por meio das técnicas de caráter sagrado.

Não há uma forma homogênea de educação e de transmissão de cultura e a escola não é o único lugar onde elas se dão, no entanto, é na escola que o saber formal é compartilhado, por meio do corpo docente e discente, dos livros didáticos, das práticas pedagógicas.

Para Brandão (2007) a educação ajuda a pensar o tipo de homem e de mulher, é ela quem participa do processo de produção de crenças e idéias que envolvem as trocas de símbolos, formas sociais de conduta, bens e poderes que constroem tipos de sociedade, onde os grupos sociais a criam e a recriam.

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e espera-se que sua missão seja transformar os indivíduos e o mundo em algo melhor, todavia, na prática pode deseducar e fazer exatamente o contrário do que pensa que faz. “A educação entre os homens não continua apenas o trabalho da vida, mas ela habita um domínio de trocas: de símbolos, intenções, padrões de cultura, relações de poder” (BRANDÃO, 2007, p. 14).

A “educação de gênero” e a “cultura de gênero” são transmitidas também fora da escola. Como o autor referencia, de forma geracional, através dos costumes das pessoas mais velhas. Os indivíduos que “sabem”, dentro de uma sociedade, corrigem, vigiam, fazem, incentivam, já os que não sabem, imitam, treinam, são corrigidos, algumas vezes punidos, outras premiados, entretanto, aos poucos são inseridos no grupo dos que sabem e dão continuidade ao processo.

As situações são direcionadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo. Dessa forma, tudo que é relevante para o grupo social existe como uma forma de saber, mas também como uma forma de ensinar. Sendo assim, a educação se faz presente sempre que há relação entre as pessoas e o propósito de ensinar e aprender e “existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de ‘ser mulher’ ali” (BRANDÃO, 2007, p.25 - 26).

Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar: mãe-filha, pai-filho [...] e assim por diante. Esta é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana (BRANDÃO, 2007, p. 31 - 32).

Refletindo sobre o que foi mencionado pelo autor e aproximando das discussões de gênero, podemos afirmar que o mesmo acontece com os comportamentos considerados masculinos e femininos. Espera-se que homens e mulheres ajam segundo seu sexo e isso é ensinado de mãe para filha e de pai para filho, ou mesmo trocando os pares. Caso um sexo se comporte fora do padrão esperado, imediatamente ele é sinalizado pelas pessoas e muitas vezes recriminado por isso.

1. 1 Geografia Cultural: uma abordagem de gênero

Quando falamos em geografia remetemos nosso pensamento ao espaço e, devemos considerar que o espaço não é e nem pode ser visto como algo estático. O espaço é dinâmico, dialético, construído dia-a-dia a partir das

relações entre os seres humanos e o meio. A geografia tradicional via o espaço como estático, com a Geografia Contemporânea avançamos e passamos a enxergar o espaço de outra forma. As contribuições são as mais diversas possíveis e hoje a Geografia continua sendo construída a cada dia, seja em discussões acadêmicas, seja em revistas, artigos ou produções de circulação nacional e internacional.

Antes de adentrar na Geografia Cultural e de saber que os estudos de gênero são pertencentes a este domínio da geografia, ao ler o artigo “Um Ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica” compartilhamos dos mesmos questionamentos levantados pela autora em sua escrita: Por que a abordagem geográfica é caracterizada por uma invisibilidade do papel feminino na organização do espaço? De que forma as mulheres produzem o espaço? A ciência geográfica é suficiente para sustentar a abordagem de gênero e espaço? (SILVA, 2003).

A autora também coloca a geografia como ciência masculina, e denuncia que geógrafas como Bondi e Domosh relacionam a produção do conhecimento geográfico ao androcentrismo e aponta ainda, por meio desta relação, a dificuldade de estabelecer uma análise do espaço voltada ao ponto de vista feminino.

A partir de inquietações como esta é que foi possível chegar até a geografia cultural enquanto sustentadora de uma abordagem de gênero na geografia. A geografia cultural é uma corrente da geografia que faz a interface com outras ciências como a antropologia, filosofia, psicologia e a sociologia, une pessoas ao ambiente e estuda a relação entre os seres, é ela quem reflete sobre o lado humano, as abordagens envolvendo a geografia cultural são as mais variadas possíveis. Em relação a isso,

É a partir das críticas estabelecidas na nova geografia cultural que se abre a possibilidade de novas abordagens que exigem um novo conjunto de métodos. Essa corrente geográfica permite o pensar de um espaço complexo [...] coloca em evidência a relatividade das escalas de abordagem do espaço, a dúvida do tempo linear e, definitivamente, coloca em cheque as noções de progresso, desenvolvimento e evolução, argumentando os limites da produção do conhecimento geográfico a partir dos conceitos da modernidade (SILVA, 2003, p. 33 - 34).

Diante do que foi exposto, partindo das derivadas da Geografia Cultural, citadas pela autora, surge a questão da invisibilidade feminina na ciência geográfica. Esse assunto tem sido apontado por diversas geógrafas feministas por meio de lutas incessantes em inserir gênero como objeto de estudo da geografia, já que este trata de homens e mulheres e da relação entre eles.

Silva (2003, p. 34) assinala inclusive que “dar” visibilidade às mulheres, na produção do espaço, no campo da ciência geográfica apresenta dificuldades de diversas ordens. “As fronteiras identitárias entre os gêneros, masculino e feminino, tornam-se cada vez mais tênues, menos nítidas na sociedade atual, dificultando uma expressão espacial material desse processo”.

A autora cita ainda, outra dificuldade relacionada à visibilidade feminina no processo de produção do espaço que estaria ligada às outras ciências como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, por exemplo. A ciência geográfica, no Brasil, apresenta um número restrito de pesquisadoras dedicadas a esta temática, sendo este número maior em países da América do Norte e da Europa.

Além das dificuldades de visibilidade feminina apresentadas anteriormente, a autora apresenta outra que seria a exigência de novos procedimentos teórico-metodológicos “capazes” de construir uma geografia a partir da visão feminina da ciência.

Essa forma diferenciada de ver a ciência pode ser explicada partindo do conceito de gênero que diz que homem e mulher são construções sociais. Não são as diferenças naturais (anatômicas) que fazem com que ambos tenham diferentes relações categóricas e de poder, o problema está no que representa ser homem e no que representa ser mulher, ou seja, nas construções sociais e não na anatomofisiologia.

Como consequência da inserção feminina no espaço público, a legislação também sofre alterações: se anteriormente com base no crime de adultério o homem matava a esposa e era absolvido, hoje, com base na Lei 11.340/2006 conhecida como Lei Maria da Penha, qualquer forma de violência contra a mulher está prevista e com punição para os considerados culpados.

Há, a partir desta inclusão feminina diversas novas leis que asseguram os direitos das mulheres, como: ter a disposição em nível nacional um telefone

destinado a atender denúncias de violência contra a mulher⁷; plano Nacional de Política para as Mulheres⁸; conselho nacional dos direitos da mulher⁹; garantido o direito de usar o nome de solteira, caso se divorcie¹⁰; Ter assegurado na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho¹¹; através da Lei Maria da Penha tem, a seu favor, mecanismos que coíbem a violência doméstica e familiar.¹²

Sabemos que a sociedade é composta por pessoas, dotadas de direitos, o que faz delas cidadãs. Porém, muitos direitos que deveriam pertencer a todos os indivíduos que fazem parte do mundo em que vivemos, em inúmeras vezes são benefícios desfrutados apenas por uma pouca parcela. São as relações sociais desiguais, a heterogeneidade, onde poucos têm muito e muitos têm pouco ou quase nada.

Em relação ao que foi colocado anteriormente, grande parte muitas vezes excluída da sociedade, é composta pelas mulheres. Segundo Claval (2001, p. 393), a partir do término da 2ª Guerra Mundial, passamos a viver uma nova geografia, a da “transmissão de cultura”, onde mais uma vez, percebemos as relações de gênero envolvidas: “as jovens mães não confiam mais em suas mães e em suas avós para escolher a alimentação dos bebês: crêem nos pediatras [...], por exemplo”.

É notável o fato de o cuidado, anteriormente, ser “obrigação” apenas da figura feminina (mães, avós, bisavós). Com o tempo, como afirma Claval, houveram algumas mudanças, podendo ser citado como exemplo a obrigação do cuidado de filhos e filhas estendendo-se a profissionais, entre outros. Todavia, ainda hoje, mesmo as mulheres saindo do espaço privado em direção ao espaço público, ou seja, saindo dos afazeres domésticos para freqüentar universidades e para dividir atividades econômicas com os homens, a responsabilidade pelo cuidado de filhos e/ou filhas e da casa continua mantida significativamente por elas, especialmente se forem pobres.

⁷ Lei 10.683 de 2003

(Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/legislacao/nacional/)
Acesso em: 24 de setembro de 2009.

⁸ Decreto nº 5.420 de 2005.

⁹ Lei 7.353 de 2005.

¹⁰ Lei 8.408 de 1992.

¹¹ Lei 9.799 de 1999.

¹² Lei 11.340 de 2006.

1.1.1 Por uma Geografia Feminista

A abordagem responsável por estudos como os quais nos referimos nos parágrafos anteriores é a Geografia Feminista, “que tem contribuído sensivelmente com a geografia cultural contemporânea através da incorporação de gênero, identidade e representação no espaço social” (SILVA, 2006, p. 3). Sobre isso, Ornat (2008, p. 317) citando dois autores coloca que:

Kay (1991) tem argumentado que, mesmo que os trabalhos em geografia histórica não tenham feito nada contra as mulheres, estes têm uma imensa dívida, na inclusão de informações sobre as mulheres em suas pesquisas. Isto resulta em uma paisagem histórica, em que apenas a metade da população é visualizada. Da mesma forma, Mikesell (2000) afirma que a geografia cultural ignorou metade da população humana. O autor traz à luz problemas tanto da reflexão sobre as mulheres em contextos ocidentais como não-ocidentais.

Diante dos elementos apresentados é importante que a ciência geográfica, através de estudos relacionados as questões de gênero, sane esta dívida, já que a mulher produz ciência geográfica, assim como o homem, à medida em que deve ser contemplada com estudos dentro desta ciência, especificamente na abordagem cultural, já que a mulher, além de tudo isto, também produz e reproduz o espaço.

Para Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000) a Geografia do Gênero ou Geografia Feminista estuda as desigualdades sócioespaço-ambientais originadas dos papéis culturais atribuídos pela sociedade em relação a homens e mulheres. O objetivo é “compreender a distribuição assimétrica e a discriminação em razão dos gêneros” (p. 433). Ela analisa a produção (geografia econômica) e a distribuição e consumo (geografia social), que explica, por exemplo, a forma diferenciada de ocupação dos espaços público e privado por homens e mulheres.

1.1.2 Gênero a partir da cultura

Desde o século XIX as preocupações em estudar a cultura vêm sendo significativas, isso porque as pessoas queriam entender as sociedades modernas e industriais e verificar as características das culturas que se transformavam. Todavia tal preocupação não gerou um conceito claro e homogêneo do que vem a ser cultura. Quando nos referimos a essa palavra podemos entender muita coisa e para defini-la utilizaremos Claval (apud CORRÊA, 2003, p. 147):

Para a maioria dos geógrafos culturais, a geografia cultura aparece como um subcampo da geografia humana. Para eles, a sua natureza é semelhante à da geografia econômica ou da geografia política. Para uma minoria – e eu faço parte dela – todos os fatos geográficos são de natureza cultura.

Dentro dessa perspectiva Santos (1994, p. 21) afirma que “cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar” e classifica a cultura em duas concepções: a primeira se inquieta com todos os elementos da realidade da sociedade, ou seja, é o que caracteriza grupos sociais, no entanto de forma totalizadora, exemplo: a cultura brasileira. É a mais utilizada. Já a segunda enfatiza o “conhecimento, idéias, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem” (SANTOS, p. 22, 1994), exemplo: a língua falada no Brasil, a religião predominante, entre outros.

Mesmo partindo do pressuposto de Santos de classificar a cultura em duas concepções básicas, não podemos esquecer que ela é dinâmica, não é algo fechado, acabado e uma questão primordial é que o estudo da cultura contribui para que entendamos as transformações existentes na sociedade.

A cultura, enquanto dinâmica, se transforma e molda os indivíduos que fazem parte dela, ela é a união dos comportamentos, das técnicas, dos saberes acumulados, é transmitida de geração a geração. Sobre isso, novamente discorrendo sobre cultura e herança biológica, dialogaremos com Claval (2007, p. 106), que em relação a essa discussão afirma,

O indivíduo é moldado pela cultura: o que sabe fazer, suas maneiras de sentir e de ver, suas aspirações, são recebidos de seu círculo ou

construídos a partir dos elementos por ele fornecidos [...] o que adquirem são atitudes para a ação, procedimentos para enfrentar situações variadas, regras a seguir ou modelos a imitar.

Partilhando os ideais de Santos (1994) e de Claval (2007) o estudo da cultura das sociedades é de suma importância, já que por meio dessas informações é possível compreender atitudes e comportamentos de determinados grupos, e ir além, modifica-los quando esses são prejudiciais aos próprios indivíduos daquela sociedade.

1.1.3 Gênero desde a gravidez

Quando homem e mulher descobrem que terão um/uma filho/filha é comum que imediatamente se questionem em relação ao sexo do bebê. A partir desse momento idealizam determinadas características para a criança, caso seja menina, e outras, caso menino. Ao receberem a confirmação através do exame de ultra-som, realizado por profissional da área da saúde, providenciam o enxoval diferenciado: rosa para o sexo feminino e azul para o sexo masculino. Relacionando as cores aos sexos, rosa é a cor das flores, representa a fragilidade, azul é a cor do céu, do mar, representa a liberdade. Espera-se que as meninas sejam dóceis e que os meninos tenham mais liberdade, e autonomia.

O primeiro elemento de diferenciação, que aparece com valor de símbolo, é a cor do enxoval preparado para o nascituro. Dada a incerteza do seu sexo, compra-se um enxoval de cores que sirvam tanto para o menino como para a menina [...] A cor-de-rosa é considerada nitidamente feminina, impensável para um menino (BELOTTI, 1981, p. 24).

Antigamente, antes da ultra-sonografia, era freqüente história de pessoas que providenciavam o enxoval de uma determinada cor acreditando que o sexo do bebê seria aquele, e ao nascer a criança era do sexo oposto e os pais doavam tudo, pois segundo eles, o sexo não condizia com a cor. Esse exemplo mostra claramente que para as pessoas há cores de acordo com o sexo, principalmente na primeira infância.

Logo nos primeiros anos de vida, a criança já tem noção de que existem dois sexos, e se definem como menino ou menina a partir da idéia de pai e mãe e, posteriormente pelo corte de cabelo, roupa e brinquedos. Ao escolher os últimos as crianças são “induzidas” a gostar daqueles “referentes” a seu sexo. Se um menino pede aos pais uma boneca, não irá ganhar ou então rapidamente os pais pegam um carrinho e falam frases como: “carrinho que é de homem!” ou “bola é muito mais legal, essa boneca é de menininha!” depois a sociedade trata a escolha como algo da natureza, como se menino gostar de carrinho fosse parte da natureza do sexo masculino.

1.1.4 Gênero, brinquedos e brincadeiras

Trabalhadores e trabalhadoras do comércio, ao venderem brinquedos para crianças, imediatamente perguntam se é menino ou menina, ou mesmo a pessoa ao comprar um presente costuma pedir de acordo com o sexo.

Já as meninas costumam ganhar brinquedos e serem incentivadas a gostar de objetos relacionados ao lar e ao cuidado, a intenção é que elas aprendam brincando o que a sociedade espera que elas façam no futuro.

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com respectivo enxoval (BELOTTI, 1981, p. 75).

Em alguns brinquedos e em algumas lanchonetes, nota-se observações em brindes para meninas, ao adquirir determinado produto costumam ganhar utensílios de cozinha e miniaturas de produtos de supermercados, além de costumarem “premiar” com anéis, pulseiras e colares, deixando transparecer que o sexo feminino deve se preocupar com duas coisas, principalmente, a beleza e o cuidado com a casa.

Não apenas nas escolhas dos brinquedos, mas em relação as brincadeiras, ao analisar as preferências das crianças percebe-se que os meninos costumam correr na rua, jogar bola, empinar pipa, dominar os espaços, enquanto as meninas costumam brincar de forma mais tranqüila, de casinha, boneca, ocupando os interiores dos espaços privados, “os cantinhos” da escola no pátio. A forma como as brincadeiras acontecem “podem traduzir como as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninas, meninos, homens e mulheres” (AUAD, 2006, p. 50).

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos apreendidos de conduta, e aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de ‘liberdade’ que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse ‘plena liberdade’ para identificar-se com arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los (MORENO, 1999, p. 32).

Aceita-se e espera-se que as meninas brinquem de panelinhas, atuem como enfermeiras, mães e/ou professoras nas brincadeiras, já dos meninos, espera-se que estes “incorporem” policiais, ladrões, super-heróis, “personagens” que representam liberdade e em muitos casos, relacionados à agressividade.

Além das brincadeiras, faz-se necessário refletir sobre a linguagem, que como uma das principais formas de comunicação e expressão, acompanha as crianças que, logo aprendem através da polaridade¹³, que há pessoas do sexo feminino e pessoas do sexo masculino, primeiramente através do “papai” e “da mamãe”, e percebe que além dos seres humanos, isto também se aplica aos animais.

A balança da equidade lingüística desequilibra-se assombrosamente no momento em que, por razões de economia, é preciso utilizar uma forma comum para referir-se a indivíduos de ambos os sexos (MORENO, 1999, p. 37).

¹³ Tudo é duplo. Tudo contém o seu oposto. Seres e fenômenos têm dois pólos, os extremos se tocam (SOUZA, 2001, p. 34).

Conforme aponta Moreno (1999), a igualdade entre os sexos, na linguagem, precisa equilibrar-se, já que a linguagem é um dos primeiros aparelhos de disseminação sexista, pois além de a comunicação ter o poder de expandir ideias e pensamentos ela faz parte do cotidiano da primeira infância e caso ela seja imparcial, contribuirá para as discriminações envolvendo os sexos.

1.1.5 Linguagem de gênero e escola

Logo no momento em que a criança começa a desenvolver a oralidade e repete o que os adultos falam e as mensagens em relação ao que a sociedade espera dela começam a ser transmitidas. Dependendo do órgão genital que ela “porta”, vai ser ensinada pela família, escola e sociedade a agir e a falar de determinada maneira, em relação a isso Moreno (1999, p. 14) aponta,

A partir do momento em que nascemos, começamos a receber essa influência social que condicionará nossa maneira de ver e de estar no mundo. Com a linguagem, aprendemos a primeira forma de dividir nosso universo em categorias. As palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento.

A autora coloca que o universo é categorizado por meio da linguagem e como as influências são transmitidas desde que nascemos, somos condicionados e grande parte dos elementos que refletem o androcentrismo cultural passa despercebida por sempre terem sido vista por nós desta maneira, dando uma falsa idéia de que é tudo natural, universal e eterno, impossível de ser modificado.

Levando-se em consideração estes aspectos, é possível citar alguns exemplos: as meninas são incentivadas a serem passivas, sensíveis, frágeis, dependentes e todos os brinquedos e jogos infantis reforçam o seu papel de mãe, donas de casa, e conseqüentemente responsável por todas as tarefas relacionadas ao cuidado dos filhos e da casa. Já os meninos, seguem outro modelo, brincam em espaços abertos, jogam bola, ganham carrinhos de

guerra, de policial, etc. Ou seja, desde pequenos eles “são chamados” a pertencer ao grupo que tem poder.

Não é comum que meninos lavem a louça. Eles são incentivados a serem fortes, são chamados a ajudar quando é para carregar coisas ou afastar objetos aparentemente pesado, assegurando que atividades representantes de força devem ser exercidas apenas pelo sexo masculino e esses não podem se envolver com afazeres que demonstrem fragilidade, se o fizerem talvez terão sua sexualidade questionada: “O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem” (AUAD, 2006, p. 22).

Retornando ao assunto linguagem, meninos e meninas apreendem de maneira diferenciada, inicialmente confusa, que há uma mensagem por meio das palavras faladas, tudo isso sutilmente, não é um processo consciente. Para Moreno (1999, p. 15),

[...] ao mesmo tempo em que aprendem as palavras, as meninas e os meninos de cada comunidade lingüística aprendem – inicialmente de maneira confusa – a idéia que há por trás delas, ou seja, a realidade que os demais lhe atribuem. À medida que o tempo passa e seu desenvolvimento intelectual avança, os significados das palavras tornam-se precisos e, com eles, sua participação na forma de conceber o mundo de sua comunidade.

Em vista do que foi colocado pela autora, podemos citar claramente um exemplo: a linguagem privilegia o sexo masculino, isto porque, ao referirem-se a um grupo de crianças as pessoas geralmente vão usar “eles”, mesmo que no grupo tenha 5 meninas e 2 meninos, o que pode acontecer ainda, com as novas perspectivas lingüísticas é alguns se referirem por “os meninos e as meninas”, colocando geralmente os homens na frente na ordem da fala, mas nunca referir-se-ão por “elas” quando houver uma pessoa do sexo masculino, mesmo que o sexo feminino seja maioria.

A menina deve aprender sua identidade sexolinguística para imediatamente renunciar a ela. Permanecerá durante toda sua vida diante de uma ambigüidade de expressão com a qual acabará acostumando-se, com o sentimento de que ocupa um lugar provisório no idioma, lugar que deverá ceder imediatamente quando aparecer no horizonte do discurso um indivíduo do sexo masculino, seja qual for a espécie a que ele pertença (MORENO, 1999, p. 38).

Diante do que foi mencionado, a linguagem pode ser uma forma sutil, constante e ativa de disseminar as desigualdades, nossa língua de origem nos “direciona” a sempre utilizarmos o masculino quando os elementos não são conhecidos, sobre isso Leitão (1988) concorda com Moreno (1999) ao afirmar que “na língua portuguesa, quando o gênero gramatical não é determinado nem conhecido, optamos pela forma masculina”, caracterizando que a linguagem também está dentro da lógica androcêntrica.

Podemos classificar a linguagem, em relação às discriminações envolvendo os sexos, em “sexista” e “não-sexista”. A primeira é a androcêntrica, citada anteriormente, por outro lado a segunda, conforme Silva (2004, p. 78):

[...] 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.

A partir do que foi abordado é interessante apontar que a linguagem sexista já foi pauta de discussão nos diversos níveis de governo, inclusive nas Nações Unidas. Na 24ª sessão da Assembléia Geral da UNESCO, houve a proposta de excluir “todas as formas discriminatórias de linguagem” em relação à mulher, tanto escrita quanto oral. Ainda a UNESCO publicou Diretrizes para uma Linguagem não-sexista (VIEZZER apud SILVA, 2004).

A linguagem sexista é reflexo de nossa sociedade androcêntrica, e como coloca Viezzer apud Silva (2004, p. 79) é “pautada pela educação sexista recebida na família, na escola, nas igrejas, no ambiente de trabalho e de lazer ou através dos meios de comunicação”. Desde cedo somos ensinadas e ensinados, através da linguagem, de tal forma que depois não nos tornamos capazes de refletir sobre, como se fosse de nossa natureza.

A discriminação da mulher começa muito cedo, no momento do nascimento ou mesmo antes. Quando meninas e meninos chegam à escola, já têm interiorizada a maioria dos padrões de conduta discriminatória. Mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio os meninos jogam com os meninos e as meninas com as meninas (MORENO, 1999, p. 30).

A autora denuncia que ao adentrar no espaço escolar as crianças já “carregam” grande parte dos comportamentos sexistas e o fato da escola ser mista não faz com que estudantes interajam, nem mesmo nos momentos do lanche, dos jogos e das brincadeiras.

Para concluir este assunto abaixo um quadro¹⁴ elaborado de sugestão e modificação de uma linguagem discriminatória para uma linguagem inclusiva.

Tabela 1 – Recomendações para utilização de uma linguagem inclusiva

USUAL	ALTERNATIVA
1. Os direitos do homem;	1. Os direitos humanos;
2. Museu do homem;	2. Museu da humanidade;
3. O homem primitivo;	3. Os seres humanos primitivos;
4. Homem/mês homem/hora;	4. Trabalho/mês trabalho/hora;
5. Câmera-man;	5. Operadora ou operador de câmera;
6. Aeromoça;	6. Atendente de voo;
7. Língua materna;	7. Língua de origem;
8. Reunião de pais;	8. Reunião de mães e pais;
9. Os professores; o jovem; os meninos;	9. O professorado; a juventude; a criança;
10. A situação está preta;	10. A situação está ruim;
11. Os brasileiros; os descendentes; os eleitores;	11. O povo brasileiro; a descendência; o eleitorado;
12. Os assessores; os coordenadores; os diretores;	12. A assessoria; a coordenação; a direção;
13. Aquele que fala;	13. Quem fala;
14. Precisa-se de estagiário;	14. Estágio disponível;
15. Nas ilustrações didáticas e nos livros escolares, a mulher aparece, em geral, exercendo atividades no lar; o homem no escritório, na oficina, etc.;	15. Dar visibilidade às mulheres que trabalham fora de casa. Destacar a importância do trabalho no lar tanto para as mulheres, quanto para os homens. Apresentar mulher e homem em todos os tipos de trabalho e funções profissionais. Observar que as mulheres desempenham papéis sociais e políticos em todos os níveis, com igual competência, autoridade e espírito de iniciativa que seus colegas homens.

Se a história é dinâmica, se a cultura é dinâmica, por que insistimos em perpetuar valores e atitudes discriminatórias? Por que inferiorizar pessoas por seu sexo, cor, raça-etnia, geração? A sociedade está mudando, mulheres e homens têm exercido atividades inimagináveis há anos todavia a escola não

¹⁴ Disponível no site: <http://www.redemulher.org.br/encarte52.html>, acesso em 01/06/09 embasado nas fontes: UNESCO. Linguagem Não-Sexista.SP. Ed.Texto Novo. 1996; e ROSSINI, Ester. SAIDEL, Rochelle. CALIÓ, Sônia. JESUS, Isamara. USP lança guia prático sobre ensino e educação com igualdade de gênero. In. Revista Comunicação e Educação. no.8. SP. USP-ECA/Ed.Moderna. Jan-Abr/1997. p.117-121.

tem acompanhado tais transformações e não tem contribuído para que elas se dêem de forma mais rápida e eficaz.

1.2 Do Movimento Feminista à Origem de Gênero

Logo no início da segunda onda do feminismo a categoria “gênero” não era utilizada, e com o intuito de questionar sobre o “universal masculino” inseriu-se a categoria “mulher”. Os livros e a oralidade incluíam na palavra “homem”, todos os seres humanos, exemplo, ao lermos a frase “um homem de verdade”, subentendíamos que as mulheres estavam incluídas.

Com o termo “homem universal”, elas sentiam que suas especificidades não estavam sendo contempladas, podendo ser citado como exemplo: “o direito de ‘ter filhos quando quiser, se quiser’ – a luta contra a violência doméstica, a reivindicação de que as tarefas do lar deveriam ser divididas” (PEDRO, 2005, p.80), por fim por considerar-se “diferentes” é que elas exigiam a categoria “mulher”. Pensando sob esse enfoque é que surgem os grupos de reflexão formados somente por mulheres e sob a justificativa de que a presença dos homens inibiria a fala das mulheres.

Nos encontros de mulheres elas descreviam como haviam sido criadas, umas acreditavam que diferentes dos meninos, outras não, quais discriminações sofreram ao longo de suas vidas, as experiências com o corpo, violências sofridas nos espaços privados, daí também a expressão “o privado é político”, pois elas percebiam que o que viviam em suas casas outras mulheres também compartilhavam. Além disso eram estimuladas a falar, tornar público o privado e chegavam a conclusão de que, como tratou Simone de Beauvoir, a cultura era manipulada pelos homens que tornava as mulheres submissas e com baixa auto-estima.

Estas reuniões eram consideradas “separatistas”, ou “diferencialistas”, pois eram apenas para mulheres, ou seja, elas acreditavam que o sexo que tinham em comum: a menstruação, engravidar, amamentar, ser considerada fraca, as identificava como “Mulher”, o que as tornava submetidas ao sexo masculino.

Além das “separatistas” que pregavam uma “reinvenção do feminino”, haviam as “igualitaristas” que reivindicavam a participação das mulheres nos espaços públicos, da mesma forma que os homens. Por outro lado, as “separatistas” as acusavam de exigirem que as mulheres precisariam ser homens para entrar nas esferas públicas.

Posteriormente, negras, índias, mestiças, trabalhadoras, pobres, questionaram uma diferença, dentro da diferença, pois não se sentiam contempladas na categoria “mulher”, já que esta surgiu para diferenciar mulheres dos homens e questionar a submissão e acreditavam que as reivindicações delas não eram abordadas. Uma das principais reclamações delas era pela má remuneração, exigência também das brancas da classe média, mas que o faziam como satisfação pessoal.

A crítica obteve sucesso nos Estados Unidos, tanto que a categoria passou de “mulher” para “mulheres”, dessa forma, as diversidades eram contempladas e respeitadas, já que não havia uma só mulher, mas várias. Por outro lado, mesmo sofrendo outros tipos de discriminação, e tendo reclamações diferentes, todas elas tinham em comum o sexo “inferior” e o “peso que carregavam”, perante a sociedade, por isso.

Por último, surge entre as feministas, a categoria “gênero”, que por não utilizar o nome mulheres, apesar de tratar-se delas, não representa uma ameaça. No entanto,

‘Gênero’ tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto “mulheres” é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo (SCOTT, 1990, p. 7).

A categoria “gênero” abdica ideais que pregam que a experiência de um sexo não tem nada a ver com a do outro sexo. Além disso, exclui justificativas biológicas para as variadas e cruéis maneiras de subordinação feminina e sinaliza que os papéis relacionados a homens e a mulheres são construções sociais.

1.2.1 Construindo os Gêneros

Em diversos momentos, em casa, na escola, no trabalho, no lazer, nos deparamos com discriminações envolvendo os sexos, são chamadas discriminações sexistas. “Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o sexo atribuído a casa um, subordinando o feminino ao masculino” (GED, 2009, p.178). Muitas vezes não nos damos conta de que se trata deste tipo de discriminação. É possível citar um exemplo para cada um dos momentos citados acima: o fato de “cair” sobre o homem a responsabilidade de sustentar o lar e à mulher de cuidar deste lar e da educação dos filhos e filhas; com os apelidos questionando a sexualidade de alguns alunos do sexo masculino apenas por serem organizados e comportados; a disparidade salarial de pessoas de sexos diferentes e que ocupam os mesmos cargos; a má direção do carro ser contada como piadinha como algo tipicamente feminino.

Espera-se que adolescentes ajam de forma diferenciada em relação a sexualidade seguindo o sexo que “carregam”:

Tabela 2 – Comportamento de acordo com o sexo

MOÇAS	RAPAZES
• Que se guarde o máximo possível, retardando a iniciação sexual;	• Que antecipe o máximo possível a primeira experiência sexual;
• Que seu leque de experimentação sexual seja reduzido, não chegue próximo ao dos homens, para não serem chamadas de “galinhas”;	• O prazer de reunir múltiplas experiências sexuais, às vezes simultâneas;
• Que não seja “atirada”, embora a mídia ressalte a sensualidade dos corpos femininos;	• Um apetite sexual intenso como prova de sua virilidade, estimulada desde pequeno por homens próximos a ele quando apontam o corpo de mulheres na TV ou nas ruas;
• Que tenha o casamento e a maternidade como horizonte próximo.	• Certo desprezo pelo cultivo dos sentimentos amorosos.

Fonte: GED, 2009, p. 52.

Pela observação dos aspectos analisados é possível acrescentar que os/as adolescentes que fugirem do que é esperado pela sociedade, podem ter seus valores e integridade ameaçados, todavia notamos que da menina é esperado que “se guarde” e que tenha em seu histórico afetivo, poucas relações, a menina que fugir a isto é chamada de “vagabunda” na escola ou mesmo no ambiente social, já dos meninos espera-se que estes tomem a iniciativa sempre e conquistem várias meninas, caso ajam de forma diferenciada têm a todo o momento sua sexualidade questionada.

Através dos exemplos citados é importante ressaltar que as discriminações sexistas ocorrem com ambos os sexos, por outro lado, é correto afirmar que estas se dão mais intensamente com as mulheres, já que elas, durante muitos anos foram privadas de participar de uma vida social e pública, estando restrita apenas ao lar e muitas vezes foram tratadas como os escravos e animais.

Ainda seguindo este raciocínio, um dos objetivos da existência humana é aprender a ser menino ou menina, e os efeitos deste aprendizado podem causar frustração, injustiças e divergências, isto porque não comportar-se de acordo com o sexo pode gerar discriminações e preconceitos, caso a pessoa não adote a postura “adequada” a “natureza” dela.

Segundo uma facção de cientistas, comportamentos e aptidões por determinadas áreas do conhecimento seriam inerentes ao sexo. Por outro lado, correntes defendem que tais características são construídas a partir do modo como cada sociedade interpreta o sexo – o que é conceituado de gênero (PEROZIM, 2006, p. 48).

De acordo com o autor é comum atribuímos o comportamento das pessoas à natureza, ou seja, ao biológico, como é comum também encontrarmos estas explicações em revistas e jornais, porém, estas explicações não mencionam que os aprendizados socioculturais têm intensa influência na forma de agir, pensar, falar, e se comportar, dividindo as pessoas em dois gêneros: masculino e feminino (MORENO, 1999, p. 31).

A palavra gênero, como citado nos parágrafos antecedentes, surgiu a partir dos movimentos feministas para tentar compreender como a sociedade vê o homem e a mulher, e tem por finalidade diminuir ou erradicar as desigualdades envolvendo os sexos. Gênero refere-se às relações sociais

desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais (YANNOULAS, VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000). Para complementar a ideia dessas autoras utilizamos o conceito de Brasil (2001b, p. 144),

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade.

Levando em consideração os aspectos observados, as diferenças existentes entre homens e mulheres não faz parte da natureza de cada um, ou seja, do sexo biológico com que um e outro nasceram, todavia as heterogeneidades existentes foram criadas em função dos órgãos sexuais que cada pessoa “carrega” e do valor que os indivíduos atribuíram e ainda atribuem a eles. O termo gênero surge para eliminar esta ideia que visa “explicar” os comportamentos através do biológico, e reafirmar que somos seres construídos cultural e socialmente e o que vai determinar a forma como determinada pessoa se comporta não é o sexo em si, mas a forma como foi criada, como foi influenciada/construída pela sociedade e pela cultura.

1.2.1.1. O Gênero Feminino ao Longo da História

Compreender o “ser mulher” na sociedade atual implica ter contato com a história, uma vez que fatos históricos nos admitem perceber como a condição da mulher se construiu e se constrói com o passar dos anos e de que forma podemos transformá-la. Fatos passados nos auxiliam a entender e pensar a atualidade.

Para justificar a organização das mulheres através do movimento feminista serão destacadas a seguir algumas frases utilizadas por formadores

de opinião, pessoas influentes nas sociedades dos tempos em que viveram e vivem.

‘As mulheres nada mais são do que máquinas de fazer filhos’
(Napoleão Bonaparte, imperador francês)

‘Enquanto houver homens sensatos sobre a terra, as mulheres letradas morrerão solteiras’
(Jean-Jacques Rousseau, escritor francês, precursor do Romantismo)

‘Hoje em dia, as mulheres trabalham deitadas e descansam em pé’
(deputado no ano de 2007 Clodovil Hernandes comprou briga com a bancada feminina da
Câmara ao fazer esse comentário)

‘Se querem resolver seus problemas sexuais, estuprem, mas não matem’
(Paulo Maluf em 2009 quando era governador do estado de São Paulo se referindo a
estupradores)

‘Professoras não ganham mal, são mal casadas’
(Paulo Maluf, durante seu governo no estado de São Paulo)

‘Gosto muito mais de preto do que de mulher’
(Caetano Veloso na época da disputa entre Barack Obama e Hillary Clinton)

‘...não se poderá oferecer mais espaço, mais posições de responsabilidade às mulheres’
(Papa Bento XVI)

A partir destas afirmações é possível perceber que, ao longo da história, vários foram os mecanismos de “perpetuação” da submissão das mulheres em relação aos homens. É interessante analisarmos a semântica da palavra “submissão”. Segundo Ferreira (1999), a palavra refere-se a “ato ou efeito de submeter-se a uma autoridade, a uma lei, a uma força. [...] Disposição para aceitar um estado de dependência; docilidade: a submissão de um animal a seu dono; estado de rebaixamento servil”. É interessante destacar também, a frase que o dicionário utiliza como exemplo: “A mulher, submissa, ouviu calada” (FERREIRA, 1999, p. 1894).

Os autores destas frases são pessoas de notoriedade social, geralmente relacionadas ao saber científico, filosófico, político e religioso, inclusive as próprias bíblias de diferentes congregações religiosas e em lugares distintos do mundo são utilizadas no momento de justificar a sujeição das mulheres aos homens.

O interessante é que são pessoas de épocas heterogêneas mas que têm em comum o fato de considerarem a mulher inferior ao homem, e piora quando percebemos a mesma ideologia em indivíduos do tempo presente, como o papa Bento XVI. A igreja enquanto Aparelho Ideológico de Estado¹⁵ contribui para a disseminação das discriminações envolvendo os sexos, e atinge principalmente as mulheres.

O androcentrismo, ou seja, a visão masculina é tida como correta, ideal, e a feminina é considerada inferior ou sem valor perante a sociedade. Essa metade da humanidade (homens) detém a força (exército, polícia), domina os meios de comunicação de massas, está a frente do poder legislativo, governa a sociedade, lidera a ciência e a técnica (MORENO, 1999). “O androcentrismo supõe, a partir da ótica social, um acúmulo de discriminações e de injustiças em relação a mulher que não seriam tolerados em nenhum outro grupo humano” (MORENO, 1999, p. 25).

A autora faz uma colocação curiosa ao supor que pessoas que nascem com os cabelos ruivos tivessem que obedecer as pessoas que nascem com os cabelos escuros, cuidar e servi-las por todo a sua vida. Compartilhando o pensamento de Moreno (1999), considera-se injusto este exercício, já que um indivíduo é beneficiado em função da sujeição de outro.

Após esta reflexão cabe notar que não se iniciaram na atualidade pensamentos e práticas que subestimam as mulheres em relação aos homens, contudo, para contrapor-se a estes “métodos” há resistência e lutas feministas. Lutas que foram travadas há muitos séculos.

[...] Não é de hoje que em diferentes culturas e sociedades as mulheres são consideradas inferiores aos homens. Mas, para cada ato ou tentativa de sujeição das mulheres, há contrapartida da resistência feminina. Foram séculos de lutas das mulheres para que hoje uma mulher pudesse escrever um livro como este. E foram muitas as batalhas para que outras tantas mulheres pudessem lê-lo, sentadas em salas de aula mistas (AUAD, 2003, p.19).

A autora coloca que atualmente nós, mulheres, realizamos diversas atividades graças a luta incessante de mulheres que de forma árdua e

¹⁵ Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos de Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1918, p. 68).

persistente conquistaram vários direitos aos quais temos a oportunidade de usufruir e compartilhar com os homens.

Para algumas mulheres, contudo, o papel doméstico bastava; para muitas outras, trouxe alguma satisfação, embora não o suficiente. Para outras, enfim, a domesticidade tornou-se uma armadilha em que perdiam o próprio senso de identidade (BARDWICK, 1981, p. 9).

É comum ouvirmos de algumas mulheres, contrárias aos movimentos sociais, frases indignadas como: “se as mulheres não tivessem queimado sutiãs, hoje eu estaria em casa”. No entanto, uma coisa é não ter escolha, ser “obrigada” a ficar em casa, outra bem diferente é ter “o direito de”, e permanecer no espaço privado por opção, ou seja, algumas mulheres querem se dedicar ao lar e não tem interesse em “trabalhar fora”.

No tocante, por meio de frases de pessoas com notoriedade mundial, em diferentes tempos, foi possível justificar a organização das mulheres (movimento feminista) e a luta por igualdade de direitos e oportunidades. Essa organização trouxe melhorias, já que atualmente é um direito também do sexo feminino participar de atividades pertencentes ao espaço público.

1.3 Espaço Público: mulheres no mercado de trabalho

É possível afirmar que a questão de gênero está presente e influencia diretamente na organização social dos espaços público e privado. Portanto tal conceito (gênero) auxilia na compreensão de como a vida social está estabelecida tanto na vida cotidiana quanto na vida privada. Há muitas décadas e por um longo período a esfera pública esteve destinada somente aos homens, as mulheres foram limitadas à vida doméstica.

Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero." (BRASIL, 2001b, p. 144).

Joseli Maria (2003, p. 38) fala de Bondi¹⁶:

Ela argumenta que o planejamento urbano funcionalista, racionalista que dominou durante muito tempo o modo de concepção de cidade aprisionada as mulheres em determinados lugares ao separar as áreas comerciais, industriais e residenciais, acentuando a divisão de trabalho entre os sexos. Sendo assim, afirma que a leitura da distribuição funcional da paisagem urbana reflete a dominação da perspectiva masculina sobre o espaço.

O movimento feminista mostrou a sociedade as mais diversas formas de discriminação, violência e opressão que as mulheres vinham sofrendo ao longo dos anos. Além de ter questionado a divisão sexual do trabalho, que consiste na separação desigual de atividades e poder entre homens e mulheres. Para discutir acerca da divisão sexual do trabalho é interessante que haja também uma abordagem em relação aos espaços privado e público.

O termo 'divisão sexual do trabalho' aplica-se na França a duas acepções de conteúdos distintos. Trata-se, de um lado, de uma acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596).

Por muitas décadas a mulher ficou restrita ao espaço privado, e somente o homem era visto como cidadão, como pertencente ao espaço público. Mulheres relacionadas a atividades de cuidado, seja do lar, seja dos filhos e filhas; homens, como provedores, como fonte de sustento da casa e, por isso, o trabalho, acesso aos espaços públicos, era “função/obrigação” este “fenômeno” é conhecido por “divisão sexual do trabalho”.

A despeito de diferenças culturais no modo como as distintas sociedades humanas se organizam, as mulheres estão sempre mais voltadas ao cuidado dos filhos e ao trabalho doméstico, em razão de a reprodução ocorrer em seus corpos. Já os homens estão mais voltados às atividades inerentes à produção de bens e aos serviços, fundamentalmente no espaço público, que lhes conferem rendimentos para o sustento da prole (CD GED, 2006, Módulo Gênero, Unidade I, Sem Página).

Inclusive as salas de aula refletem, reforçam e perpetuam a divisão sexual do trabalho, já que professores e professoras geralmente solicitam que

¹⁶ Cf. Bondi, Liz. Gender symbols and urban landscapes. In: Progress in Human Geography. London, 16,2 (1992) Edward Arnold: 1992.

meninas auxiliem na organização da sala e meninos no momento de carregar objetos como livros, apostilas e cadeiras, dando a entender que eles detêm a força e elas o capricho, o cuidado e a ordem da sala de aula, extensão do lar.

'As crianças colocaram também que a professora pede ajuda aos meninos e as meninas, para todas as solicitações: apagar o quadro, buscar água, entregar cadernos, arrumar a sala, juntar o lixo, [...], os meninos, em sua maioria, só auxiliam carregando materiais de um local para outro' (PELLUCIO, 2007, p. 48).

Por outro lado, é possível observar na sociedade atual, que esta divisão sexual do trabalho está se transformando e tomando nova forma, isto porque é cada vez mais comum a inserção das mulheres nos espaços públicos e os homens passam a atuar em espaços anteriormente considerados femininos como a cozinha da casa, as reuniões de "pais", entre outros. Isto graças as lutas do Movimento Feminista.

Um contingente expressivo de mulheres sustenta a casa, os filhos e, às vezes, também os maridos, expulsos do mercado formal de trabalho. Mudanças recentes na legislação civil permitem reconhecê-las como "chefes de família", designação antes reservada somente aos homens. Há pouco tempo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a considerar o quesito "pessoa de referência" em seus censos e atualmente o percentual de famílias chefiadas por mulheres atinge quase 30% (CD GED, 2006, Módulo Gênero, Unidade I, Sem página).

Outra importante conquista refere-se as mulheres serem intituladas "chefes de família", anteriormente apenas homens possuíam o título da terra, dirigiam-se as zonas urbanas em busca de emprego e não retornavam as zonas rurais e mulheres e filhos e/ou filhas permaneciam, estas cuidavam da terra e responsabilizavam-se pelo sustento da família, contudo, não tinham permissão para transferir a terra para seus nomes.

Contudo, os homens ao se casarem já têm determinado pela sociedade que é dele a função de manter financeiramente a casa e o consumo da família, enquanto a mulher se preocupa em aprender a cozinhar, lavar e passar, o homem já tem claro desde cedo sua responsabilidade econômica perante a esposa, filhos e filhas e muitas vezes é condenado a trabalhos árduos e alienantes para proporcionar o que há de melhor a sua família.

Nunca ouvi ninguém dissertar sobre a necessidade de conciliar casamento e carreira, família e profissão, no que se refere aos homens [...] somente o sucesso profissional lhe será cobrado. E através dele, a obrigação de satisfazer o consumismo da família. Aqui estamos diante da tragédia masculina, contrapartida da tragédia feminina (WHITACKER, 1988, p. 80).

Todavia, a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho nos questionamos: por que a mulher deve conciliar trabalho, com a casa, a educação e saúde dos filhos e filhas?

Se hoje ela faz parte do espaço público assim como os homens, estes também devem adentrar no universo feminino, trocar afetos com os filhos e filhas, se preocupar com a educação destes, com a organização da casa, dividir responsabilidades com a esposa, já que desta forma ambos podem se realizar profissionalmente e emocionalmente.

Dividir as tarefas possibilita ao pai participar mais da criação das crianças do “mundo da sensibilidade” já que ele também têm sentimentos, além de proporcionar a mãe uma realização profissional, pois ela também faz parte da sociedade e deve contribuir para transforma-la em algo melhor, mais prazeroso, mais justo, onde as pessoas podem fazer o que desejam sem sofrer discriminações.

1.4 Representações simbólicas de gênero

Neste tópico abordaremos a temática violência simbólica, e como suporte teórico utilizaremos Bourdieu (2005); Auad (2006) e Nogueira; Nogueira (2006). Trataremos a princípio das relações de poder e em seguida do poder simbólico, por último debateremos o livro didático como aliado da violência de gênero.

O poder, como é possível observar, está por toda a parte, é relacionado à força, a domínio e por muitos anos este teve seu lugar de destaque, isso porque através dele pessoas podem dominar as outras e situar-se em uma posição de superioridade.

O poder simbólico, conceito usado por Bourdieu, trata das relações de poder envolvendo a cultura, ou seja, o grupo que domina impõe sua cultura aos demais. A cultura enquanto construção social é adotada e muitas vezes criadas por esse grupo “superior” que coloca a sua no centro e inferioriza as demais.

O autor afirma que os sistemas simbólicos agem validando a dominação, são eles que certificam superioridade de uns/umas e em contrapartida a inferioridade de outros/as. Vale destacar que os sistemas simbólicos são tão atuantes e existem a tanto tempo, que são incapazes de questioná-los, tanto que até mesmo quem está em posição inferior, os dominados, acabam por acreditar que isso é normal e como coloca o autor, passar a ser domesticados.

O mesmo acontece com as discriminações de gênero, estas enquanto relações de poder são consideradas poder simbólico, já que, [...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2005, p. 7 - 8).

Nas relações desiguais de gênero o masculino é superior ao feminino, o homem, em diversos aspectos, tem sido privilegiado em relação a mulher, podendo ser citado como exemplo a divisão sexual do trabalho. Enquanto posicionado num patamar mais elevado os detentores do poder não tem menor interesse em dialogar sobre o exercício desse poder.

As relações de gênero, estruturadas dessa maneira, produzem e reproduzem desigualdades e elas enquanto poder subordinado atuam de forma transformada, “irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2005, p.15).

É muito complicado tratar do poder simbólico, pois, conforme apresentamos nos parágrafos acima é um poder difícil de identificar e muitas vezes invisível aos olhos “domesticados”, mas que enquanto forma de violência precisa ser combatido. “As ideologias [...] servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (BOURDIEU, 2005, p. 10).

A violência simbólica de gênero talvez precise de uma atenção ainda mais sensível, já que a sociedade é androcêntrica, o homem está a frente da religião, exército, filosofia e ciência, é ele quem ocupa as posições de poder

da sociedade. E quando um grupo está no poder, sempre há outro subordinado a ele, é esse quem vai sofrer as mais diversas formas de violência simbólica.

Outro exemplo de violência simbólica de gênero e que acontece nas escolas com frequência, é quando meninos e meninas desejam realizar atividades diferenciadas do que as que são esperadas de acordo com o sexo que portam. Ao decidir jogar futebol, muitas vezes a menina é julgada pelos demais colegas e pelo corpo docente, o mesmo acontece com o menino que desejar “quebrar os padrões”. Sobre as brincadeiras e a disposição de gênero em relação a elas, Auad (2006, p. 51) coloca que,

Os jogos e as brincadeiras nos quais haveria reforço de desigualdade, assim como aqueles exclusivos de para os meninos, colocariam em cena a violência natural dos meninos, para a qual só poderia fazer frente à autoridade do policial que arbitrava os jogos de futebol, no máximo momento de conflito entre os meninos.

Diante dos fatos apresentados e relacionando jogos e brincadeiras as atividades do cotidiano, a disposição das crianças no pátio, no momento do intervalo, a forma como meninos brincam, “dominando o pátio” e meninas brincam, nos cantinhos, de casinha e boneca, representam simbolicamente a divisão sexual dos espaços público e privado.

De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais. Isso pode ser notado, por exemplo, nas atividades exclusivas das meninas, sentadas nas muretas e nos cantos do pátio (AUAD, 2006, p.53).

Em presença do exposto, Auad exemplifica, na prática escolar, os ideais de Bourdieu (2005) em relação à violência simbólica, no entanto ela nomeia de *aprendizado da separação*, onde meninos e meninas aprendem, muitas vezes brincando, que há atividades e maneiras diferenciadas de se portar, segundo seu sexo e que fugir a esse padrão esperado pode ser desumano.

Quando nos referimos a temática violência de gênero, voltamos nosso pensamento para a agressão física sofrida por mulheres e praticada por homens. Todavia, não excluindo a importância de debatê-la, esquecemos da violência simbólica de gênero, essa que vem pela mídia, pelos jornais e principalmente pelos livros didáticos e que nos “domestica” em relação a comportamentos relacionados aos sexos.

Abordamos violência simbólica de gênero de forma holística, no entanto precisamos ter clara a idéia de que os livros didáticos são, em inúmeros casos, aliados dessa violência que é tão prejudicial aos homens e principalmente as mulheres. Vivemos em sociedade, e essa a todo instante nos mostra que há maneiras diferenciadas de se comportar de acordo com o sexo que portamos, essa ocorrência se dá por meio de diversos canais, mas principalmente pelos livros didáticos.

É nos documentos escritos - livros, jornais e cadernos - onde aos mais jovens são oferecidas e ensinadas as maneiras corretas de comportamento social. Somos uma sociedade cada dia mais tendente à universalização da escrita e da leitura, por isso os livros têm se tornado os principais agentes transmissores de valores, re-criadores da forma social desejada. (SILVA, 2005, p. 154).

O autor ressalta a importância dos documentos grafos na transmissão de valores. Em uma sociedade que domina a técnica da leitura e da escrita, uma das principais formas de difusão dos comportamentos esperados pela sociedade, é por meio dos livros didáticos. Isso ocorre principalmente porque toda a pessoa em idade escolar entra em contato com eles. O problema é que se esses estiverem deturpados, os valores propagados estarão seriamente comprometidos e poderão refletir, posteriormente, na relação entre homens e mulheres, como vimos em inúmeros exemplos: no pátio da escola, no mercado de trabalho, nos detentores da força: política, exército, ciência e religião.

Nesse capítulo iniciamos conceituando e delimitando temporalmente as relações de gênero como conhecemos na atualidade, sua evolução a partir do termo mulher, tratamos de homens e mulheres no mercado de trabalho, abordamos representação simbólica e relacionamos com o termo gênero e finalizamos o debate acerca de violência simbólica de gênero e livro didático. No próximo capítulo, para finalizar essa etapa, debateremos com mais precisão, educação e livro didático a partir dos primeiros contatos da mulher com a universidade e abordaremos o estudo da geografia por meio dos Temas Transversais.

CAPÍTULO II

A IDEOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO



SOUZA, Fabiana Cristina de. Meninos e Meninas na Escola: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 103.

2 A IDEOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO

*“Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais”*
(Gabriel, O Pensador)

O livro didático, como citado anteriormente, é um instrumento muito importante no processo de ensino e de aprendizagem, é através dele que alunos e alunas aprendem e é o material indicado a professores e professoras para aquisição de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas, no entanto o livro didático não é e nem pode ser o único.

Contudo, é possível manter uma outra relação com o livro definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como instrumento que está a serviço dos seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante (VESENTINI, 1992, p. 73).

Tal autor afirma ainda que bons docentes devem seguir o livro apenas como apoio, como complemento no processo de ensino e de aprendizagem com o intuito de que seus alunos e alunas sejam críticos da sociedade, sem aceitar a “ditadura” do livro didático.

Para adentrarmos no debate é interessante conhecer um pouco da história do livro didático. De acordo com Schaffer (2003) esse instrumental surgiu no século XVII, na Europa, mas só foi utilizado significativamente nas escolas no século XIX. Os primeiros livros didáticos chegaram ao Brasil, vindos de Portugal, ainda no final do século XIX. Anteriormente usava-se cartilhas e cartas já que poucas pessoas dominavam a leitura e a escrita no país.

Em 1929 o Brasil lança um órgão exclusivo para se responsabilizar pela legislação por meio das políticas do livro didático, é o chamado Instituto Nacional do Livro. O uso expressivo do instrumental no Brasil acontece em 1930.

Nabarro e Tsukamoto (2009) organizam o histórico do livro didático no país, baseando-se no FNDE:

Tabela 3 – Histórico do Livro Didático no Brasil

Ano	Ato do Estado
1929	Criação do Instituto Nacional do Livro.
1938	Criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com o objetivo de estabelecer critérios para a produção e circulação dos livros didáticos.
1945	Estado delega ao professor a escolha do livro didático a ser utilizados por seus alunos.
1966	Por meio de um convênio com a Agencia Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) o MEC garante a continuidade na distribuição de ao menos 51 milhões de livros didáticos a cada três anos.
1970	O MEC implanta o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais.
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).
1976	Extinção do INL e criação da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) que passa a ser responsável pelas políticas referentes ao livro didático no Brasil.
1983	Extinção da Fename e criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), onde as escolas municipais foram excluídas de todos os programas de livro didático do país, cabendo a cada município se responsabilizar pelo de livro didático de suas escolas.
1985	Extinção do Plidef e criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) onde os governos estaduais passam a não mais contribuir financeiramente para a compra e distribuição dos livros didáticos no Brasil.
1992	Em virtude de cortes orçamentários apenas os alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental recebem livros didáticos.
1993	Distribuição de livros didáticos aos alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.
1995	Universalização da distribuição dos livros didáticos (todos os alunos de Ensino Fundamental voltam a receber o livro didático no mesmo

	ano).
1996	Início das avaliações pedagógicas dos livros didáticos. Os livros didáticos de Geografia passam a ser avaliados por uma comissão de professores da UNESP – Presidente Prudente.
2000	Além de livros didáticos o MEC passa a distribuir dicionários.
2001	Início da distribuição de livros didáticos em braile para alunos com deficiência visual.
2003	Primeira distribuição de livros didáticos com conteúdos específicos para a Educação de Jovens e Adultos.
2005	Distribuição nacional dos livros didáticos para todas as séries do Ensino Fundamental.
2008	Distribuição nacional dos livros didáticos para todas as séries do Ensino Fundamental e início da distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio.

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-historico>

Conforme a tabela em 1945 o/a professor/a passa a escolher o livro didático que a escola vai adotar. Isso ocorre 16 anos após a criação do instituto específico para tratar de legislação e políticas relacionadas aos livros.

Em 1992 o livro para de ser distribuído para os estudantes de 5ª a 8ª série (nomenclatura utilizada na época) e volta a difundido a esse segmento no ano seguinte.

É importante ressaltar que somente 60 anos depois da criação da Comissão Nacional do Livro Didático, órgão responsável por instituir critérios para a produção e circulação desse material, é que iniciam as avaliações pedagógicas dos livros didáticos (1996). Destacamos ainda que os livros de Geografia passam a ser avaliados por uma comissão de docentes da Universidade Estadual de São Paulo de Presidente Prudente.

2.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Guia Nacional do Livro Didático

O PNLD¹⁷, existente desde 1929, porém com outra titulação, é o programa mais antigo da rede pública dos destinados à repartição de obras didáticas a estudantes do ensino fundamental de todo o país. De acordo com o Portal do Ministério da Educação, em 2008, o investimento do PNLD para 2009 foi de R\$ 302,6 milhões, só com a compra de livros, sem calcular os gastos com distribuição¹⁸.

O programa funciona da seguinte forma: as editoras se inscrevem, por meio de um edital publicado no Diário Oficial da União e no Sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na internet, é realizada uma triagem onde o Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (PIT) verifica se as obras atendem as exigências do edital e direcionam as selecionadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB) que vai realizar a análise pedagógica, por meio de seus especialistas. Ao final do processo, eles elaborarão as resenhas que comporão o Guia Nacional dos Livros Didáticos.

O Guia é publicado pelo Fundo Nacional de Educação em seu sítio e é enviado as escolas (diretoras, diretores, professoras e professores) para que elas realizem um estudo sobre as resenhas e escolham democraticamente duas opções de coleção a ser utilizada pela escola, caso não haja disponibilidade de uma, a outra será encaminhada.

No ano de 2008, 27% das coleções analisadas não foram selecionadas¹⁹. Quando a pesquisa foi iniciada o Guia de Geografia avaliava os seguintes recortes temáticos: aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, naturais e ambientais; a articulação sociedade e natureza, espacialidade dos fenômenos, temporalidade dos fenômenos, representação cartográfica, interdisciplinaridade.

O Guia de 2010 para a Geografia sofreu diversas alterações. Além de analisar as temáticas lugar, paisagem, linguagem cartográfica, natureza e meio

¹⁷ Programa Nacional do Livro Didático.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 15 de maio de 2010.

¹⁹ Brasil. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

ambiente, socialização e identidade, trabalho e atividades econômicas, o Guia de 2010 apresenta em seus anexos os critérios de avaliação, onde o avaliador e/ou avaliadora atribuem conceitos (não/satisfatoriamente/plenamente).

Dentro da temática “Construção da Cidadania” destacamos as questões 15 e 17 que dizem, respectivamente:

Está isenta de preconceitos, ou indução a preconceitos, relativos às condições regionais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, religião, idade ou outra forma de discriminação? (p. 203)

Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação profissional e em espaços de poder, por meio do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade? (p. 203)

É importante destacar que, diante do que foi exposto, o Guia Nacional do Livro Didático sofreu modificações positivas, já que nos anteriores as temáticas que eram tratadas de forma genérica, agora são específicas, claras e direcionadas e contemplam a temática gênero. No entanto, quando a coleção foi analisada e a pesquisa desenvolvida, não existiam critérios sistematizados como há em 2010, posteriormente observaremos as imagens e enunciados dessa coleção.

2.2 Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres

O Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres foi elaborado em 2004 na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e está organizado em quatro grandes áreas de atuação, são elas: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; educação inclusiva e não-sexista; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e enfrentamento à violência contra as mulheres (BRASIL, 2004).

O Plano é orientado pelos princípios de: igualdade e respeito à diversidade; equidade; autonomia das mulheres; laicidade do Estado; universalidade das políticas; justiça social; transparência dos atos públicos; participação e controle social (BRASIL, 2004). Tais princípios devem ser garantidos pelo Estado, pelas esferas do governo federal, estadual e municipal.

A presente pesquisa trata das relações de gênero e de educação, por isso, nos preocupamos em destacar os objetivos do Plano Nacional de Política para as Mulheres apenas tratando-se da educação inclusiva e não-sexista, são eles:

1. Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal;
2. Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia;
3. Promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas;
4. Promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade;
5. Combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.

O primeiro e o segundo objetivo se dão não somente nas práticas escolares, mas ele pode e deve ser refletido e discutido nos livros didáticos, e se os instrumentais não contemplarem ou apresentarem imagens e enunciados que reproduzam estereótipos de gênero, a garantia de tais objetivos estará comprometida.

O terceiro objetivo é de fundamental importância para aquelas mulheres que, por algum motivo, interromperam seus estudos formais ou nunca fizeram parte dessa realidade.

Já o quarto objetivo é relevante para que as mulheres sejam incluídas na história, pois elas também fizeram parte e, em diversas situações, como protagonistas, no entanto, sabemos que a história foi escrita “por” e “para” os homens, por isso é necessário que ela seja resgatada de forma que contemple todos e todas que participaram.

O quinto e último objetivo está diretamente ligado à ciência geográfica, já que ele trata de cultura e cultura é temática discutida por essa ciência. Se ela for discriminatória será transmitida dessa forma, já que a cultura é transportada de geração a geração.

A escola, enquanto instituição destinada à construção de conhecimento deve, juntamente com o governo federal, estadual e municipal, garantir que esses objetivos sejam atendidos e apreciados pelos atores e atrizes do espaço educativo e, conseqüentemente da sociedade.

2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais organizam um indicador de qualidade para a educação, mais especificamente para o ensino fundamental brasileiro. O objetivo é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...] subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997, p. 13).

Para que se alcance a qualidade almejada é necessário investir em “diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos” (BRASIL, 1997, p. 13).

Neste caso destacamos “a qualidade do livro didático”. Não podemos olhar para ele apenas pelo lado negativo, já que muitos colaboram com a aula e com o processo de ensino, pois se os conteúdos forem ricos em informações e atualizados eles só têm a contribuir com a prática docente – contribuir – e contribuir não significa dizer que ele deve ser único, exclusivo.

Sabemos que existem muitos meios e instrumentais para aquisição de conhecimento, os professores e professoras devem possibilitar o maior número de informações possíveis e confrontá-las com alunos e alunas, pois somente assim teremos futuros cidadãos e cidadãs críticos e críticas na sociedade, conseqüentemente esta será melhor e menos excludente.

Todavia, os questionamentos devem ir além de perguntas como: professores e professoras de Geografia devem, ou não, fazer uso do livro? Não é simplesmente escolher e trabalhar com este ou aquele material, o fato é que o livro representa “o saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida” (VESENTINI, 1995, p. 166).

Ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas

feministas – com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero (LOURO, 2004, p. 35).

O trabalho de gênero nos livros didáticos nos possibilita conhecer e refletir a fim de buscar ações mais intensas na desconstrução deste modelo tão perpetuado, estruturado e principalmente prejudicial às mulheres, e por consequência aos homens.

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (SILVA, 1999, p. 21).

Analisar as relações de gênero no livro didático de Geografia dos anos iniciais significa considerar a cultura e compreender como homens e mulheres são vistos pela sociedade em que estão inseridos já que gênero é a forma cultural que a sociedade utiliza para ver e refletir sobre as relações entre os sujeitos.

2.3.1 Temas Transversais no Estudo da Geografia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais especificamente o de Geografia para as séries iniciais apresenta ferramentas imprescindíveis para entendimento e intervenção na sociedade. É através dela que estudamos como as pessoas se organizam, constroem, pensam e vivem o/no espaço.

O documento também descreve como a Geografia enquanto área de conhecimento deve ser trabalhada nas primeiras quatro séries, apontando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, agindo como importante instrumento do ponto de vista didático, já que ele além de orientar educadores e educadoras, oferece recursos para que estes e estas utilizem no planejamento de suas atividades.

“Assim, é decisivo propiciar elementos ao aluno para que repudie toda forma de exclusão social, por meio sobretudo da prática cotidiana de

procedimentos voltados para o princípio da equidade” (BRASIL, 1997, p. 49). A partir de preocupações como esta é que os Parâmetros Curriculares Nacionais trabalham problemas sociais como Temas Transversais.

Os Temas Transversais dividem-se em Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Tais temáticas foram escolhidas uma vez que são questões sociais atuais e urgentes, por isso seus conteúdos não devem ser abordados em apenas uma área de conhecimento, mas deve perpassar por todas.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997, p. 45).

Como citado anteriormente os temas foram escolhidos por representarem uma ameaça à cidadania plena, por influenciar diretamente na qualidade de vida das pessoas, por contemplar preocupações nacionais, por entusiasmar o processo de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente, por visar a formação de cidadãos e cidadãs ativos e atuantes na sociedade.

É importante destacar a posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação a alguns conceitos relacionados à temática:

“O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade (BRASIL, 2001b, p. 321-322).

As diferenças apontadas por este documento foram construídas ao longo dos anos, privilegia os homens e submete as mulheres a fatos considerados discriminatórios como oportunidade de participação equivalente na sociedade e no exercício da cidadania. Mesmo com os avanços significativos em relação ao gênero, muitas discriminações ainda se fazem presente, inclusive de forma mascarada.

As relações de gênero são contempladas como tema transversal no volume de Orientação Sexual, não por ser menos importante, mas por ter a flexibilidade e a vantagem de poder ser abordadas em todas as áreas do conhecimento, inclusive na Geografia. A Revista Nova Escola (2003, p. 22) afirma que a Geografia atinge um vasto campo de conhecimento, atua como “ponto de encontro” dos temas transversais constituídos pelo MEC e exemplifica por meio da tabela abaixo, são eles:

Tabela 4: Temas Transversais

- Meio Ambiente:	O tema envolve questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas e geográficas;
- Ética:	Trata de reafirmar valores democráticos com base na expressão de diferenças e conflitos. Liga-se à Geografia quando se valoriza o lugar como elemento de construção da identidade;
- Pluralidade Cultural:	É a caracterização dos espaços de diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira;
- Orientação Sexual:	A distinção de sexos que influencia o mercado de trabalho é a principal diretriz desse eixo temático;
- Saúde:	Saneamento básico, condições de trabalho, desigualdades sociais são alguns exemplos dos assuntos abordados dentro do tema;
- Trabalho e Consumo:	Desenvolve visão crítica sobre como trabalho e consumo atuam na sociedade, com seus lados positivos e negativos.

Fonte: NOVA ESCOLA. Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia – Fáceis de entender. São Paulo: Editora Abril, janeiro/fevereiro, 2003. Edição especial.

As relações de gênero da forma como são trabalhadas e apresentadas nesta pesquisa, podem desenvolver-se em Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Todavia mais uma vez notamos a correlação entre Geografia e temas transversais, especificamente gênero.

É importante mostrar e destacar informações como esta, pois nota-se a resistência por parte da ciência geográfica brasileira, em relacionar gênero à geografia, sobretudo gênero e espaço.

Partindo da afirmação de que a Geografia está em toda a parte, as discussões sobre gênero, sexualidade e espacialidade podem ser um interessante caminho para que levantemos os olhos de nosso

pequeno mundo, para este grande, rico e complexo mundo. (ORNAT, 2008, p. 310).

Este mesmo autor destaca que muitos cientistas das ciências sociais desenvolvem pesquisas sobre mulheres, homens e grupos homossexuais, sem saber que estão produzindo conhecimento dentro de um vasto campo de reflexão chamado estudos feministas.

Ao compararmos a Geografia a outras ciências, nota-se que esta demonstrou interesse, tardiamente, por estudos relacionados a temática. Por outro lado, desde a década de 1970 estes estudos já começavam a aparecer na Europa e nos Estados Unidos e então que, em meados de 1980 um grupo de geógrafos define a geografia do gênero como “aquela que considera de forma explícita a estrutura de gênero na sociedade” (Women and Geography Study Group of IBG apud SILVA, 2000).

Estudos relacionando gênero à Geografia fazem parte da Geografia Feminista, que surgiu durante a segunda onda do movimento feminista e a partir de então cursos passaram a ser oferecidos nos programas de Geografia de Universidades de vários países como: Estados Unidos, Inglaterra, Índia, Canadá, Jamaica, Suíça, Nova Zelândia; por outro lado, a aceitação desta temática na Geografia acontece com certa resistência. “A geografia tem sido escrita como se os homens fossem os únicos representantes da espécie” (GRUNTFEST, 1989 apud ORNAT, 2008, p.315).

Durante a década de 1990 diversos países, através do meio geográfico acadêmico, publicaram produções contendo abordagens de gênero, todavia no Brasil discussões como esta ficaram limitadas à eventos interdisciplinares ou tratando-se do Simpósio de Espaço e Cultura. “A incorporação da perspectiva feminista na Geografia brasileira é consequência dos estudos de alguns geógrafos (as) europeus e estadunidenses que vêm trabalhando as questões espaciais a partir desse enfoque” (SILVA, 2000, p.7).

Atualmente estudos relacionados à temática, como mulher e cultura, espacialidade e sexualidade, movimentos sociais, trabalho, entre outros, vêm sendo desenvolvidos por diversas geógrafas referências em mais de 20

universidades do país²⁰, tais estudos iniciaram com Rosa Ester Rossini (USP), com pesquisa sobre mulher e geografia no Brasil em 1988²¹.

O desafio lançado à Geografia brasileira está em incluir as questões feministas e relações de gênero nos estudos sobre espaço e tempo, sem desconsiderar a dimensão de homens e mulheres, tal discurso ainda é recente na Geografia, todavia o caminho trilhado nos anos 1970 não tem volta (SILVA, 2000).

2.4 As Mulheres e o Acesso à Educação

O advento das mulheres nas Universidades remete ao século XX e pode ser considerada mais uma conquista do Movimento feminista. Todavia, este acesso se deu através de diversas formas de discriminação, que gerou conseqüências como a diferenciação de trajetórias acadêmicas para homens e mulheres, bem como no momento de exercer o poder.

Embora a academia feminista tenha estimulado a produção de conhecimentos científicos não sexistas, analisando e redimensionando concepções epistemológicas tradicionais, o conteúdo e a metodologia científica hegemônica continuam manifestando traços sutilmente androcêntricos. Neste sentido, os aportes dos estudos de gênero podem contribuir com seu potencial dinamizador para a exploração crítica e para a transformação do conhecimento científico atual, bem como para uma inserção mais efetiva das mulheres nos espaços acadêmicos (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p. 426).

Ao tratar da palavra *sexista* estamos nos referindo a um exercício discriminatório pelo qual se impõem características psicológicas e formas de comportamento e se atribuem as representações sociais, criadas pelas pessoas, alusiva a cada sexo, restringindo e condicionando a possibilidade de

²⁰ Podemos citar algumas, como: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal do Tocantins, entre outras (ONART, 2008, p. 313).

²¹ ROSSINI, R. E. Geografia e Gênero: a mulher na lavoura canavieira paulista. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 1988.

um desenvolvimento pleno para os sujeitos da sociedade sejam eles homens ou mulheres (MAGLIE; FRINCHABOY, 1988, p. 48).

O *androcentrismo* é um dos preconceitos mais graves e castradores de que tolera a sociedade, isto porque ele vem “contaminando” o pensamento científico, filosófico, religioso e político há tantos séculos que surge a impressão de incapacidade de reflexão e críticas, como se fossem verdades absolutas. (MORENO, 1999, p. 23).

Retomando a caminhada cronológica das mulheres nas universidades, é válido afirmar que estas instituições de ensino mantiveram-se fechadas para mulheres até o século XIX. A primeira a “aceitar” o sexo feminino foi a de Zurique, em 1865, e a última a “abrir as portas” para as mulheres foi a da Prússia, em 1908, quase um século depois.

Da criação das universidades para os homens até a aceitação e frequência por parte das mulheres, foram quase oito séculos de diferença conforme Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi (2000, p. 435).

Por intuição ou conhecimento de causa, as pioneiras universitárias fizeram incursões em novos espaços, transgredindo as fronteiras de territórios tradicionalmente masculinos. Começaram, assim, a quebrar um mito que se havia mantido por séculos: o que rezava que não cabia as mulheres ter acesso aos espaços públicos, aos saberes socialmente legitimados, nem às profissões de maior prestígio ou melhor remuneração, pelo simples fato de serem consideradas futuras mães e esposas.

Segundo as autoras, das pessoas que eram contra as mulheres frequentarem as “cadeiras” das universidades, os argumentos eram os mais diversos possíveis: a educação as enfraqueceria enquanto mães, os corpos se abateriam com o uso constante do cérebro, entre outros.

A admissão ocorreu, todavia as trajetórias de homens e mulheres dentro das universidades e, posteriormente no mercado de trabalho, se deram de formas distintas.

Analisando a trajetória das meninas de casa, passando pela escola até chegar à universidade nota-se direcionamento para a submissão, além de que durante o cotidiano escolar estarem acostumadas a ouvir que meninas são melhores em disciplinas teóricas e meninos em raciocínio lógico, cálculos, praticidade. Tudo isto influencia na escolha dos cursos posteriormente. Daí a

quantidade de mulheres nos cursos de Letras, Pedagogia, Psicologia e de homens nos cursos de Matemática, Química, Engenharia e Medicina. Mulheres em cursos relacionados a servir e educar, homens em cursos de prestígio e em cursos considerados difíceis.

Mulheres e homens realizam trajetórias educativas diferenciadas, com saídas profissionais diversificadas. Os acessos ao saber são socialmente orientados para mulheres e homens. O lugar social as mulheres e homens têm ocupado na academia e no mundo profissional por meio dos estudos superiores e profissões, os territórios 'corretos' que umas e outros têm habitado e as situações que condicionam suas 'escolhas' adquirem assim uma relevância particular (YANNOULAS, VALLEJAS, LENARDUZZI, 2000, p. 435).

Mesmo tendo garantido o direito de acesso às Universidades ainda eram grandes as barreiras a serem ultrapassadas pelas mulheres na vida acadêmica e científica, já que participavam de um universo repleto de rotulações pré-estabelecidas de diferentes épocas. A mulher era relacionada à maternidade, à passividade, à suavidade, sua imagem assimilada à reprodução biológica e à repetição do mesmo na vida cotidiana, cuidando do lar e da família, vista como incapaz em relação aos homens, considerados centrados e mais preparados as práticas universitárias e profissionais. Por estas razões, as mulheres ficavam excluídas de toda atividade culturalmente geradora e não tinham palavra própria. (YANNOULAS, VALLEJOS, LENARDUZZI, p. 431, 2000).

A realidade dentro das universidades é que ainda existe segregação no que se refere às áreas "escolhidas" por eles e por elas. Os campos dos saberes científicos são organizados em função do sexo. Há uma predominância de mulheres em cursos que as direcionarão às profissões menos privilegiadas, com salários mais baixos.

Todavia os homens são "direcionados" a cursos que conduzem a vantagens profissionais e conseqüentemente financeiras. Ainda que comparando trabalhadores que possuem o nível superior, o rendimento das mulheres é cerca de 60% do rendimento dos homens, indicando que mesmo com grau de escolaridade mais elevado as discrepâncias salariais entre homens e mulheres não diminuem. (IBGE, 2008).

Os estudos universitários onde a presença feminina é maior conduzem, em linhas gerais, a profissões pouco valorizadas no mercado de trabalho, que redundam em salários menos vantajosos

para as mulheres. (YANNOULAS, VALLEJOS, LENARDUZZI, 2000, p. 437).

É importante destacar que nos cursos da área da educação as mulheres são maioria, o mesmo ocorre nas salas de aula das séries iniciais, nas escolas, geralmente temos mais professoras do que professores. No ensino fundamental, nas disciplinas de exatas concentram-se os homens, nas humanas, as mulheres, reproduzindo o que acontece nas “cadeiras” das universidades (LOPES, 2009).

Contudo, vale ressaltar que nas salas de Mestrado e Doutorado, nas reitorias das universidades e nas coordenações dos cursos, a predominância é masculina e como é possível constatar são cargos de prestígio e de valor perante a sociedade.

A idéia de que as meninas teriam mais propensão às artes e à literatura (facilidade nas disciplinas articuladas à sensibilidade e emoção), enquanto os meninos apresentariam mais aptidão nas ciências, devido a sua maior racionalidade, permeia o imaginário coletivo dos espaços escolares. Esse tipo de visão acaba se convertendo em uma espécie de profecia auto-realizável, em que todos os casos ‘desviantes’ não são devidamente estimulados. Essa tendência tem reflexos fundamentais na segmentação ocupacional observada nos cursos universitários. (GUEDES, 2008, pág. 120).

A sociedade, muitas vezes normatizadora e homogeneizadora, ou seja, prega que os “anormais”, as pessoas que estão fora do padrão esperado, devem se adaptar as normas e aos modelos através da repetição do considerado padrão e da repressão, pois somente desta forma seriam integrados ao grupo, diminuindo ou eliminando as diferenças.

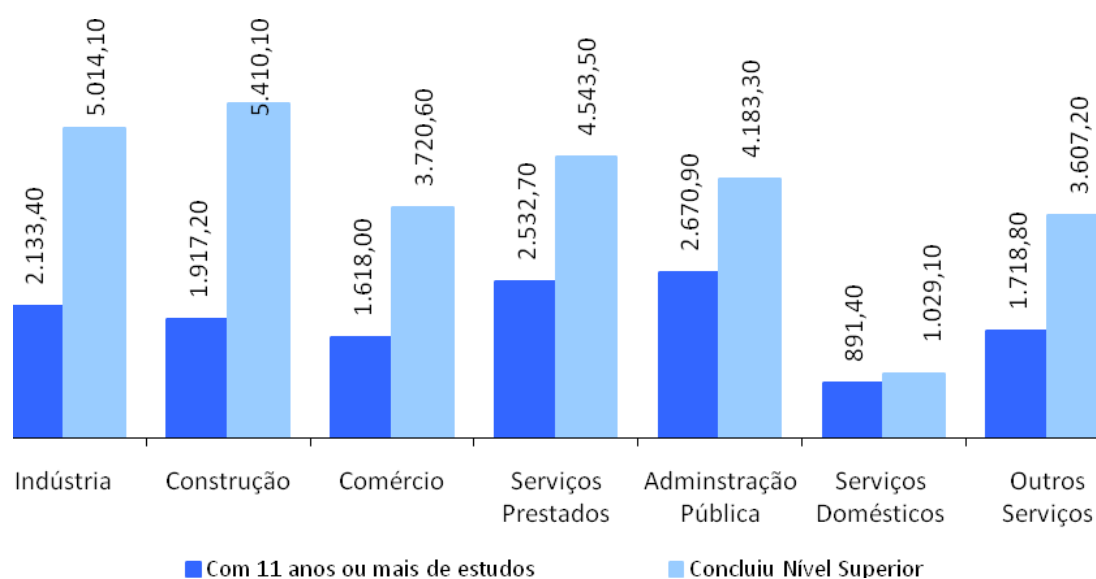
Por outro lado, as mulheres romperam barreiras do preconceito, fugiram do considerado normal, que era cuidar do lar, “dominar” apenas espaços públicos e passaram a participar ativamente de espaços anteriormente considerados masculinos.

A abertura do leque de cursos universitários concluídos pela nova geração de mulheres é reflexo de mudanças históricas de natureza dialética. [...] A efetiva entrada das mulheres nos cursos universitários historicamente masculinos influencia diretamente na construção de novas identidades sociais. Ou seja, o fenômeno reflete um quadro mais amplo de mudanças nas relações de gênero, reforçando-as e estruturando-as ao instaurar novos elementos na realidade social. (GUEDES, 2008, pág. 130).

No tocante os avanços universitários femininos estendem-se e são refletidos na sociedade e a partir da inserção das mulheres no meio acadêmico, elas começam a desenvolver pesquisas na medida em que se tornam também, objeto de pesquisa e esse fato é muito importante, visto que as grandes discussões sociais iniciam-se nos espaços das universidades.

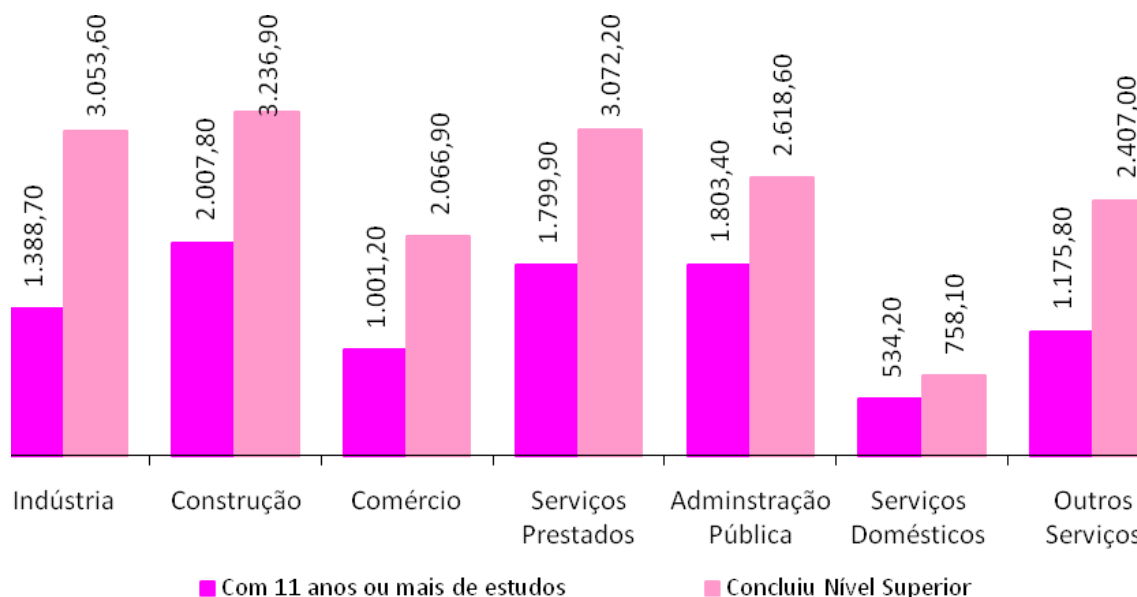
Mesmo diante do que foi exposto, mulheres avançando em espaços anteriormente (e em alguns casos atualmente) considerados masculinos, há desigualdades envolvendo profissões, funções e remuneração. O gráfico a seguir trata dos aspectos mencionados nas regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre:

Rendimento médio habitual da população ocupada masculina, por escolaridade, segundo grupamentos de atividade - 2009*.



Fonte: IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego. Mulher no Mercado de Trabalho: perguntas e respostas. Março, 2010.

Rendimento médio habitual da população ocupada feminina, por escolaridade, segundo grupamentos de atividade - 2009*.



Fonte: IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego. Mulher no Mercado de Trabalho: perguntas e respostas. Março, 2010.

Levando-se em consideração os dados apresentados o rendimento feminino permanece inferior ao masculino, mesmo quando o tempo de estudos é equivalente. Em 2009 a renda das mulheres era estimada em R\$ 1.097,93, no entanto a dos homens, R\$ 1.518,31, traçando um paralelo entre as rendas, as mulheres recebem cerca de 72,3% do que os homens.

A realidade se repete quando a atividade e a escolaridade são as homogêneas, mesmo para aqueles que estudaram 11 anos ou mais o rendimento masculino é sempre superior ao feminino.

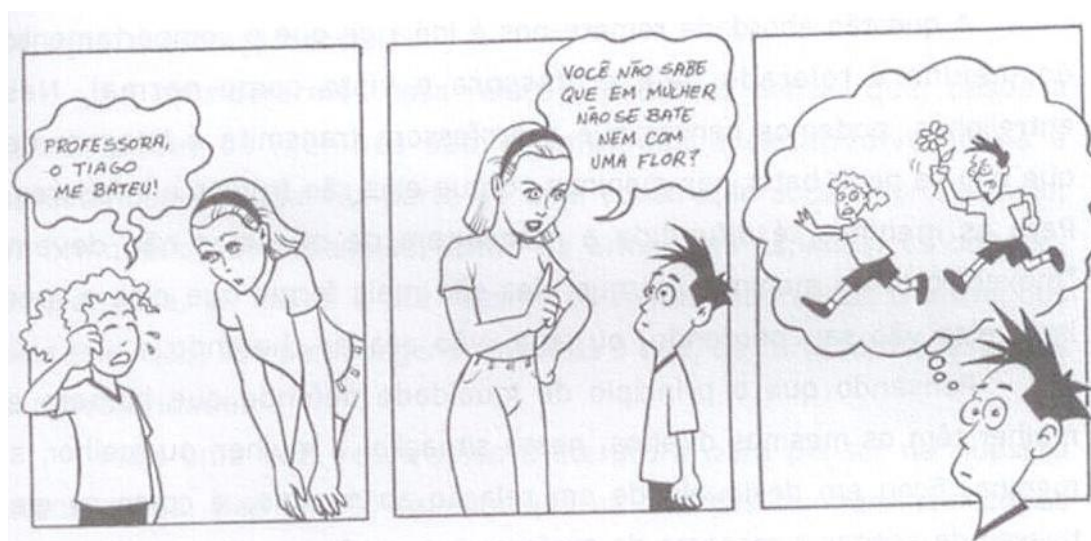
Constatou-se que nas mais variadas atividades econômicas o nível superior não iguala os rendimentos, pelo contrário, ressalta a diferença. Podemos citar como exemplo o comércio, homens que estudaram 11 anos ou mais recebem R\$ 616,80 a mais do que as mulheres, quando a análise é direcionada para o nível superior esse valor é de R\$ 1.653,70 para o sexo masculino.

No tocante os progressos presentes no mercado brasileiro, como a inserção feminina nas salas de aula das universidades e, conseqüentemente, no mercado de trabalho não devem mascarar as desigualdades que ainda persistem, um exemplo são as diferenças salariais evidentes.

O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS REVELAM



SOUZA, Fabiana Cristina de. Meninos e Meninas na Escola: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 78 – 81.



SOUZA, Fabiana Cristina de. Meninos e Meninas na Escola: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 87.

O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS REVELAM



Figura 1: Capas dos livros analisados (1º ao 5º ano ou 6 anos a 4ª série).

Os livros analisados foram de 1º ao 5º ano, da rede municipal de ensino, cuja intenção foi verificar a abordagem de gênero nos livros e quais mensagens eles transmitiam às crianças. A Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho não dispõe de dados referentes a quantidade de escolas que utilizaram essa coleção em 2007, já que a escolha do material didático é feita diretamente pelo site do MEC, que também não divulga essa informação.

Abaixo um quadro para que seja possível compreender porque tratamos os livros por ano e não mais por série e para que saibamos que as autoras se preocuparam com a lei 11.274 que prevê educação fundamental de 8 para 9 anos, iniciando no 1º ano e finalizando no 9º ano, todavia nos direcionaremos para 1º ao 5º ano que é referente aos livros analisados.

De acordo com a Lei n.º 11.274, de 6/2/2006,
a partir de 2010, o Ensino Fundamental terá a duração
 de 9 anos, com início aos 6 anos de idade.
 Os livros desta coleção estão adequados às escolas que já mudaram
 a nomenclatura das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nomenclatura atual	Ensino Fundamental de 9 anos	Idade do ingresso
Pré	1.º ano	6 anos
1.ª série	2.º ano	7 anos
2.ª série	3.º ano	8 anos
3.ª série	4.º ano	9 anos
4.ª série	5.º ano	10 anos

Fig.2: Informação contida atrás dos livros, demonstrando que estes já estão dentro da lei que diz que o Ensino Fundamental terá duração de 9 anos e será, portanto do 1º ao 9º ano.

Essa imagem encontra-se atrás dos livros didáticos analisados, e como pode ser observado na primeira figura dos “resultados e discussões” na capa dos livros aparece tanto a nomenclatura atual quanto a prevista na lei, no entanto utilizaremos somente a nomenclatura “ano”, já que estamos analisando os livros das 5 turmas e visto que algumas escolas, como a dos livros didáticos utilizados, já trabalha dentro da lei 11.274.

Para a realização das análises, as ilustrações e enunciados foram organizadas por meio de categorias de análise que, segundo Bardin (1977, p. 66) “[...] é essencialmente temática”.

Por enumeração temática, é possível levar a cabo, num texto, o levantamento das atitudes (qualidades, aptidões) psicológicas aconselhadas ou desaconselhadas, que o leitor deve atualizar ou afastar de modo a poder chegar aos seus fins. Contam-se, assim, em cada unidade de codificação, a qualidade ou o defeito presentes (BARDIN, 1977, p. 77).

Conforme o que foi exposto e partindo desse pressuposto organizamos os dados obedecendo categorias de análise, são elas: família, profissão,

orientação, poderes e, para finalizar, outras atividades. Nesse último item estão presentes dados que não se encaixaram nas temáticas anteriores.

Organizar os resultados em categorias de análise nos permite apreciar os dados selecionando-os por temática e verificando a frequência com que são apresentados, bem como, nos possibilita conferir o tipo de mensagem que está sendo transmitida em cada grupo, além da praticidade e da disposição das imagens que facilitam que o leitor identifique as manifestações de gênero nos mais diferentes assuntos mencionados.

FAMÍLIA

Quando buscamos em diversos dicionários da Língua Portuguesa o conceito de família, são unânimes os casos que associam família a idéia de pai, mãe e filhos. Por outro lado, as famílias da modernidade têm se constituído de outras maneiras, temos famílias compostas por mulher e mulher e filhos, avós e netos, dois homens com filhos, dois homens sem filhos, tio e tia com sobrinhos, enfim, as mais diversas formas possíveis de constituição familiar.

Esta nova composição da família deste tempo moderno influencia na produção do espaço, pois “Os vários movimentos que levaram o modernismo ao apogeu tiveram de elaborar uma nova lógica na concepção de espaço e do movimento” (HARVEY, 1992, p. 188).

Assim a nova família, resultado deste movimento criará novos “fragmentos” de família, pois se em uma casa mora a mãe o padrasto e o filho, em outra poderemos ter o pai, a madrasta e outro filho sendo da nova formação familiar existente, o que não impede a criança de ter dois espaços, espaço na concepção material e de relações.

Outra estrutura de família presente nas sociedades modernas ou pós-modernas é a família formada por “duas mães” ou “dois pais”, ou por avós, por exemplo, ou apenas um pai, apenas uma mãe.

Desta forma revistas, jornais, livros didáticos e a televisão estão distorcendo a realidade e não refletindo-a, já que, como mostrado nos parágrafos acima, as famílias da modernidade estão sendo compostas de diversas formas, todavia, nestes meios elas aparecem apenas como compostas por mãe, pai e filhos, perpetuando a heteronormatividade²² (padrão que se espera de comportamento sexual, ou seja, relacionamento entre opostos – masculino/feminino).

²² Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de sexo que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social. (GED, 2009, p.128).

A seguir uma imagem que está inserida no conteúdo que trata da família:



Figuras 3 e 4: a composição familiar. Livro do 1º ano, p. 210.

Nas imagens acima chamamos a atenção para os personagens e o que eles representam: a mulher grávida representando a reprodução e a cor que mais se destaca no sexo feminino é a rosa, a menina com a boneca, o menino com a bola. “Há um certo tipo de padrão de mulher e de homem que a escola não consegue romper” (PEROZIM, 2006, p. 51).

É indispensável pensar que imagens como as apresentadas acima contribuem para a perpetuação dos papéis de gênero, elas determinam como o sexo feminino deve se portar diferente do masculino e o mesmo ocorre ao contrário. Dessa forma, não estamos considerando que as construções dos gêneros na sociedade estão em constante mudança e mais estamos impedindo que pessoas que têm acesso apenas a livros como esses exerçam outras atividades, caso desejem.

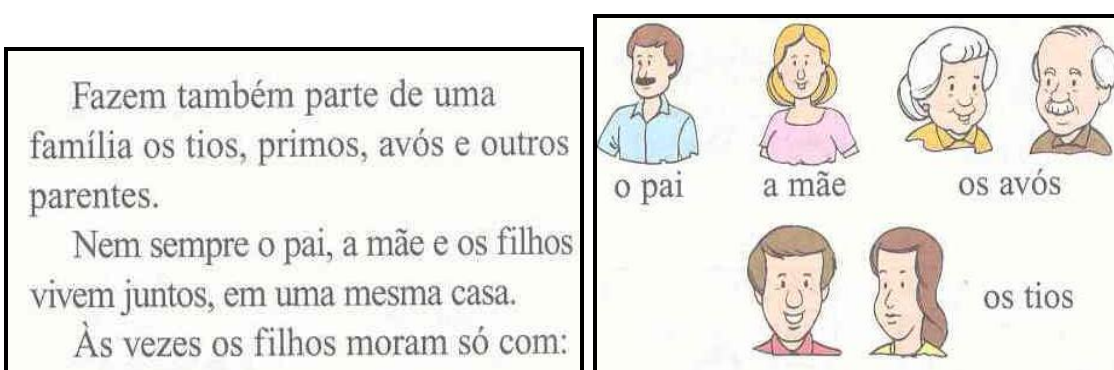


Figura 5: a composição familiar. Livro do 1º ano, p. 210.



Figuras 6 e 7: a composição familiar. Livro do 1º ano, p. 210.

Cada família é diferente uma da outra.

Figura 8: a composição familiar. Livro do 1º ano, p. 210.

As figuras apresentadas anteriormente abordam o tema família, no entanto com enfoques distintos. Para Maia (2010, p.1) “A família tem importância fundamental na socialização da criança, garantindo a ela a sobrevivência e a proteção integral de seus direitos, desempenhando suas ações através de seus padrões, papéis e regras”.

Nas figuras 6, 7 e 8 tanto o enunciado quanto as imagens apresentam a família tradicional, monogâmica, formada por homem e mulher. Na família tradicional o homem tem o papel primordial de provedor do lar, responsável pelo sustento e a mulher deve procriar e cuidar de seus filhos e filhas.

Vale destacar que na figura 7 o orfanato é apresentado como algo onde vive uma grande família, no entanto não é necessariamente dessa forma que presenciamos na vida cotidiana. Nos orfanatos e abrigos estão presentes

crianças órfãos e/ou que sofreram maus tratos, e não é um lugar para onde as crianças desejam ir. É interessante ressaltar também que o texto diz que nem sempre os filhos moram com os pais, todavia a imagem é muito mais forte para uma criança entre 7 e 11 anos e que muitas vezes nem sabe ler, do que o texto que nem sempre é analisado criticamente pelos professores e professoras.

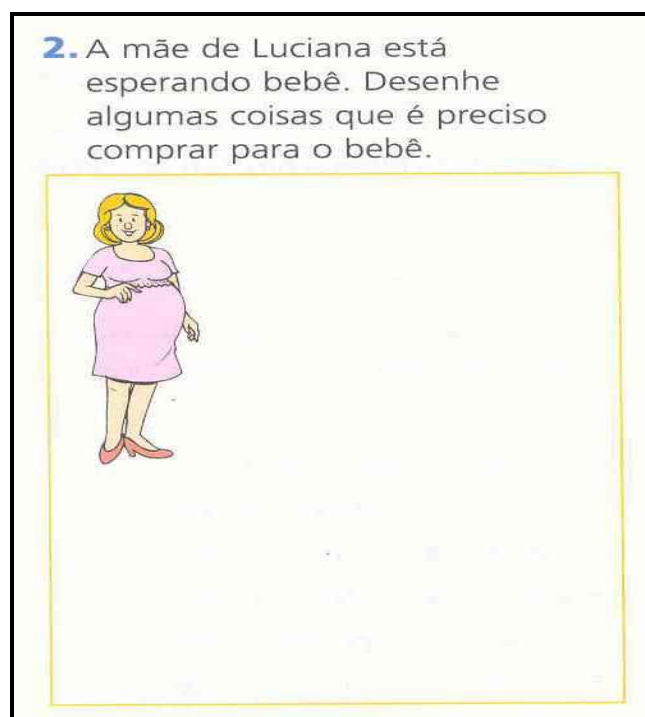


Figura 9: a composição familiar nos exercícios. Livro do 1º ano, p. 211.

É comum aparecer nos livros imagens de mulheres grávidas, como se o objetivo primordial do sexo feminino fosse o da reprodução. Desde a infância as meninas são “condicionadas” a serem mães (BELOTTI, 1981), tanto que as brincadeiras com bonecas são realizadas por elas, nunca por eles, mesmo que jamais se tornem mães, é o que a sociedade espera delas.

Para muitas pessoas que compõem a sociedade há coisas de homens e coisas de mulheres, e as mulheres são as únicas responsáveis pelo cuidado, reprodução e educação da sociedade e não tem autonomia sobre sua vida e seu corpo, já que diversas instituições como a igreja incentivam a reprodução e defendem o sexo apenas para procriação, para manter viva as diversas

sociedades. O próprio livro, ao mostrar constantemente imagens de mulheres grávidas contribui com idéias machistas como esse.

Entretanto as mulheres continuam tendo filhos e filhas e quando precisam e/ou desejam a inserção no mercado de trabalho não tem com quem deixar as crianças e precisam brigar para que creches sejam construídas para que então elas passem a ter maior autonomia e mais independência.

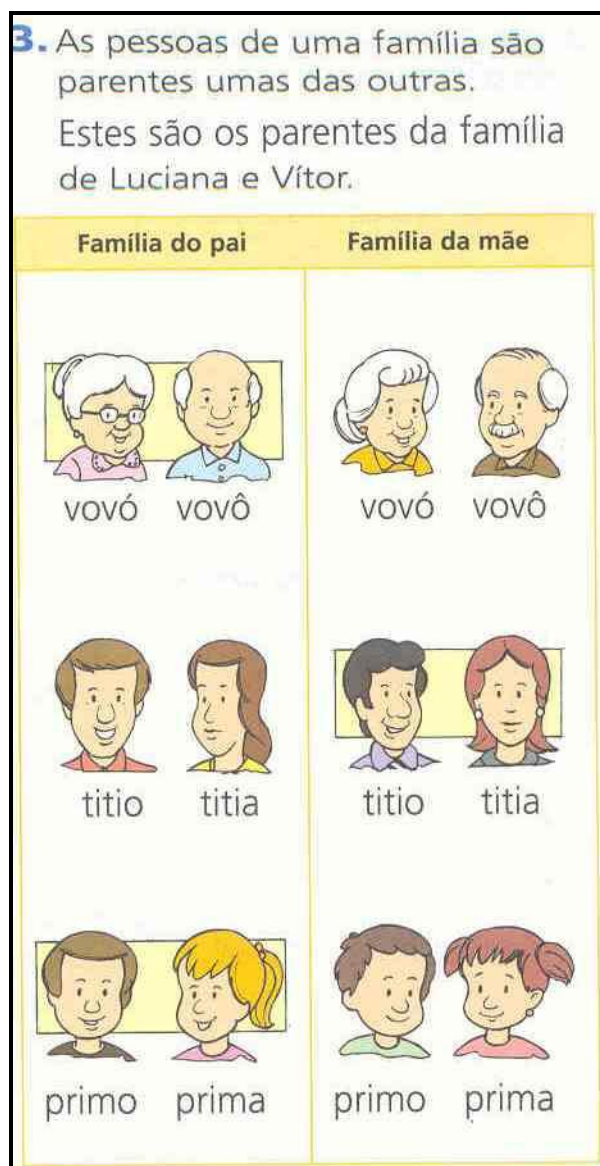


Figura 10: a composição familiar. Livro do 1º ano, p. 211.

Novamente o livro traz imagens que valorizam a família tradicional e que valoriza o binarismo, é possível levantar alguns questionamentos: esse modelo

de família funciona em 100% dos casos? Ele é real e presente nas composições existentes nas escolas? Há outras configurações familiares? As crianças que não fazem parte deste modelo apresentado estão sendo contempladas? E aquelas que não são reconhecidas pelo pai, apenas pela mãe, é apreciada?

A família tradicional formada por pai, mãe e filhos(as) não é garantia de uma família feliz, modelo, que funciona. O fato de ser tradicional não é garantia de sucesso, nem famílias alternativas são sinônimos de fracasso, de infelicidade. Devemos substituir pensamentos primitivos como esses, já que a composição familiar não é determinante no bom relacionamento entre as pessoas que compõem esse grupo.

Ao considerar apenas as famílias tradicionais o livro exclui uma série de crianças que não fazem parte desse modelo e que, portanto, não se vêem nos livros. Outro fator são as crianças que não são reconhecidas pelos pais, ou ainda as que são abandonadas e vivem com avós, tios, tias entre outros(as).

1. Esta é a família de Luciana.
Ligue os nomes aos desenhos.





pai - Leonardo	
mãe - Júlia	
Luciana	
irmão - Vítor	

Figura 11: Composição familiar nos exercícios. Livro do 1º ano, p. 211.

Como se não fosse suficiente mostrar nos texto e nas imagens da atividade, no momento do exercício os modelos novamente aparecem, reafirmando, consolidando que menina deve brincar de boneca e assumir, posteriormente, o papel de ser mãe, e meninos devem jogar bola e dominar, no futuro, os espaços públicos.

<p>7. Na minha casa todos ajudam uns aos outros. O papai e a mamãe educam os filhos e trabalham para sustentar a família. Responda. Onde seu pai trabalha? _____ Qual é a profissão dele? _____ Onde sua mãe trabalha? _____ Qual é a profissão dela? _____</p>	<p>8. Marque com um X o que você faz para ajudar em casa.</p> <p>() Varro a casa.</p> <p>() Recolho os brinquedos.</p> <p>() Arrumo a cama.</p> <p>() Cuido das plantas.</p> <p>() Tiro a mesa.</p> <p>() Cuido dos irmãos menores.</p> <p>() Limpo o chão.</p> <p>() Lavo os pratos.</p>
--	--

Figura 12: Composição familiar nos exercícios. Livro do 1º ano, p. 213.

Este exercício é interessante porque não direciona somente à mãe ou somente ao pai a responsabilidade de cuidar das crianças. Ao colocar “o papai e a mamãe educam os filhos e trabalham para sustentar a casa” o livro contempla a realidade atual, onde muitos pais e mães educam e trabalham “fora” de casa. No exercício de múltipla escolha o livro também não distingue por sexo as atividades relacionadas ao lar, independente de ser menina ou menino, todas as opções podem ser assinaladas.

Lição 2 **A família**

A família é responsável pela primeira educação da criança, que aprende a respeitar o próximo para viver melhor em grupo. A família é uma comunidade.

O pai, a mãe, os filhos e outros parentes formam uma família.

Nem sempre o pai, a mãe e os filhos vivem juntos, em uma mesma casa.

Os nossos avós, tios, primos e parentes próximos também fazem parte da nossa família. Muitas vezes, consideramos um amigo que mora conosco como membro da nossa família.

É importante que haja amor, união, amizade e respeito entre as pessoas de uma mesma família.

As famílias não são todas iguais

Cada família tem sua história.

Uma família com poucos membros:

FAMÍLIA SILVA SANTOS



Uma família com muitos membros:

FAMÍLIA OLIVEIRA DIAS



Figura 13: A Família. Livro do 2º ano, p. 215

O texto coloca que a família é a primeira responsável pela educação das crianças, como vimos anteriormente os estereótipos sexistas já começam a ser transmitidos pelas pessoas antes mesmo de o bebê nascer. A linguagem escrita coloca também que nem sempre pai, mãe e filhos moram na mesma casa, no entanto a figura contempla apenas esta constituição familiar.

A figura apresentada é contraditória, não há sintonia entre o que está escrito e o que está sendo apresentado na imagem. O texto aponta que “nem sempre o pai, a mãe e os filhos vivem juntos, na mesma casa” aponta ainda que amigos que moram conosco podem ser considerados membro da nossa família, entretanto não há uma imagem que represente as palavras apresentadas no texto, ao contrário, o texto reforça a composição familiar tradicional e mais uma vez exclui por não contemplar as crianças que nem sempre tem as famílias compostas dessa forma.



Figura 14: A Família. Livro do 2º ano, p. 216

Esta página começa com um pequeno texto que diz que a família precisa ser unida e que todos e todas devem participar dos trabalhos de casa. A imagem contribui com o texto e mostra homens e mulheres realizando as mais diversas atividades sem se preocupar com o sexo e desmistificando a idéia de que as atividades domésticas devem ser realizadas apenas pelo sexo feminino. Inclusive há predominância masculina nas imagens a cima.

5. Responda.

a) Sua mãe costuma ir ao supermercado?

b) Você costuma ir com ela?

Figura 15: O bairro. Livro do 2º ano, p. 237

c) Você costuma ir sozinho fazer compras em algum estabelecimento comercial? Qual? O que compra?

Figura 16: O bairro. Livro do 2º ano, p. 237

Ao mesmo tempo em que o exercício aponta que a criança pode comprar em qualquer lugar comercial, isso independente do sexo (questão C), limita o supermercado à mãe, como se fosse obrigação dela e como se o pai não tivesse o direito de ir, se desejasse.

No tocante sabemos que as famílias modernas tomaram as mais diversas formas, comparando com os dados apresentados no livro é possível concluir que este aborda variações, valoriza as diferenças dizendo, em alguns poucos momentos, que há vários tipos de família. Por outro lado se resume apenas em mostrar variações no caso de adoção de crianças que moram apenas com o pai ou apenas com a mãe, ou mesmo com nenhum dos dois, mas em orfanatos e não aborda casos de filho e/ou filha que mora com duas mulheres ou dois homens, ou com tios, tias, avós, por exemplo e quando contempla essa nova composição se resume no texto, em palavras, não em imagens e sabemos que para crianças entre 7 e 11 anos imagens são mais significativas do que palavras escritas.

PROFISSÃO

No final do século XIX, início século XX, o que até então era negado as mulheres passou a se transformar, o acesso ao espaço público, ao mercado de trabalho, aos poucos foi permitido a elas. Todavia, nesse primeiro momento as funções eram relacionadas ao “papel da mulher” ao que era esperado para esse sexo, atividades relacionadas ao educar, ao cuidar.

A profissionalização feminina, iniciada no final do século 19, ocorreu relacionada aos papéis femininos tradicionais. A mulher permaneceu nas atividades ligadas ao cuidar, ao educar e ao servir, entendidos como dom ou vocação (APERIBENSE; BARREIRA, 2008, p. 475).

Diante do que foi mencionado pelas autoras e aproximando a discussão levantada por elas ao que apresentam os livros didáticos, podemos afirmar que os instrumentais não estão refletindo a sociedade, já que, atualmente, muitos homens atuam na função de educar, no entanto, as imagens e enunciados consideram apenas as mulheres, conforme é apresentado abaixo:

10. Comente com sua professora e seus colegas como é o seu dia.

Figura 17: a composição familiar nos exercícios. Livro do 1º ano, p. 214.

11. Preste atenção! Sua professora vai ler e você vai pintar as frases que dizem como devemos viver em família.

Figura 18: a composição familiar nos exercícios. Livro do 1º ano, p. 214.

Com a ajuda de sua professora

Figura 19: moradia. Livro do 1º ano, p. 216.

Nas figuras 17, 18 e 19, e em todos os momentos em que é para pedir ajuda ou pedir que conte a alguém algum acontecimento é mencionada “a professora”, nunca “o professor”. Delimitando que a função de ensinar, pelo menos nas séries iniciais, é exclusivamente feminina.

Enquanto se reconhece, falsamente, o 'instinto materno' em todas as mulheres, e só por esse motivo se lhes confia a educação da primeira infância, o instinto paterno é totalmente negado ao homem [...] a paternidade jamais é apresentada ao homem como um acontecimento importante de sua vida, mas como um fato secundário e acidental e, em última análise, como uma enorme chateação. A educação das crianças seria então um "negócio de mulheres" (BELOTTI, 1981, p.113).

Inúmeras profissões anteriormente consideradas femininas, atualmente são ocupadas por homens e passaram por uma valorização e resignificação, é possível citar como exemplo a obstetrícia. Pouco a pouco os homens vêm inserindo-se neste "mercado escolar" como psicólogos e pedagogos, por exemplo, todavia, por que os livros não contribuem com esta inserção mostrando que esta realidade está mudando e que homens também podem participar de funções ditas femininas?

Contudo, principalmente nos anos iniciais temos uma feminização do magistério, pois como vimos no item 1.3 referente as mulheres no mercado de trabalho, o magistério era a abertura para que as mulheres saíssem do espaço privado e passassem a freqüentar o espaço público, era a única profissão digna a elas, já que podia ser paralela as tarefas domésticas e os ensinamentos na escola seriam aproveitados em casa.



Figura 20: a escola. Livro do 1º ano, p. 218.

Abordando ainda o tema profissões dentro da escola é notória a divisão sexual do trabalho que mostra o homem exercendo função de poder (diretor) e no caso do porteiro representando a força, “é melhor um homem para intimidar, do que uma mulher que é frágil”. Outro fato observado é que todas as mulheres presentes na figura estão de saia.

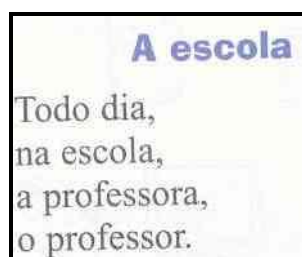


Figura 21: a escola. Livro do 1º ano, p. 218.

Poema de Cláudio Thebas. Amigos do peito. Belo Horizonte: Formato, 1996, p. 8-9.

No poema o autor utiliza tanto o gênero masculino quanto o gênero feminino para abordar a profissão de ensinar, demonstrando que a função pode ser ocupada por homens e mulheres, se assim desejarem, no entanto nas páginas que se sucedem e que contêm os exercícios, o mesmo não acontece, vejamos a seguir:

Com a ajuda de sua professora

2. Complete.

Na minha sala há _____
alunos.

_____ são meninas.

_____ são meninos.

Nosso(a) diretor(a) chama-se:

Minha professora chama-se:

Figura 22: a escola. Livro do 1º ano, p. 219.

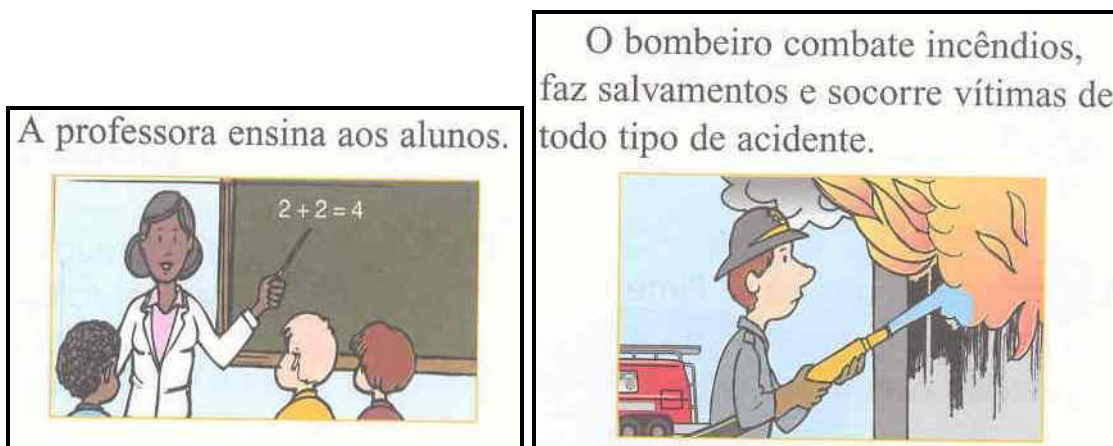
Ser atencioso com a professora. Ter uma boa professora

Figura 23: a escola. Livro do 1º ano, p. 220.

A função de ensinar está diretamente relacionada a domesticidade e ao fato de ser mãe, representando a extensão do lar, sendo por isso também aceita pelos homens quando a mulher passou a fazer parte da esfera pública. “O magistério como profissão feminina [...] se constitui numa combinação entre vocação/ ensino/ maternidade/ funções domésticas” (HYPOLITO, 1997, p. 57).

É interessante chamar a atenção para “professora” e “diretor(a)”, diretor que é um cargo de prestígio e um dos que possui mais status na escola é colocado no masculino com a opção do feminino entre parênteses, todavia a

função de professor é utilizada exclusivamente no feminino, como se todas as pessoas que exercessem esta atividade nos anos iniciais fossem mulheres, ou ao menos, deveriam ser.



Figuras 24 e 25: profissões. Livro do 1º ano, p. 224.

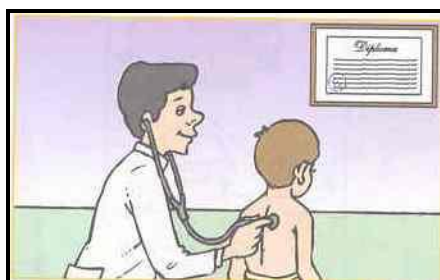


Figura 26: profissões. Livro do 1º ano, p. 224.

Os homens são designados, prioritariamente ao domínio produtivo, ou seja, o sexo masculino se apropria das profissões com maior valor social agregado, que envolvem política, religião, militarismo, etc. Já as mulheres são designadas ao domínio reprodutivo, a organizar, a cuidar.

Fruto de uma educação que cultiva o cuidado com o outro (filhos, maridos, parentes, idosos), parte das mulheres acaba abraçando carreiras tidas como femininas: professoras, enfermeiras, assistentes sociais, psicólogas, empregadas domésticas etc (GDE, 2009, p. 88).

O livro, como grande influenciador, não mostra mulheres médicas, nem homens professores, elas estão sempre a serviço de outras pessoas, como

secretárias, enfermeiras, professoras, sempre relacionadas com o cuidado, se a criança é “educada” por este instrumental durante toda sua vida escolar, que destina determinadas profissões a mulheres e direciona outras aos homens, esta vai crescer e inserir-se no meio profissional, geralmente reproduzindo o que foi ensinado nos livros, e se fugir a regra, será, possivelmente, julgada por outras pessoas que também fizeram parte deste processo.



Figura 27: profissões. Livro do 1º ano, p. 225.



Figura 28: exercício da unidade profissões. Livro do 1º ano, p. 226.

O motorista presente na figura 27 pode ser visto como uma profissão de pouco prestígio e a discriminação presente em imagens que mostram apenas o sexo masculino como motorista pode passar despercebido, no entanto sabemos que existem inúmeras piadas de que mulher não sabe dirigir e espera-se que o homem assuma essa função, inclusive quem brinca de carrinho na infância é o menino, será que as meninas não podem dirigir um dia?

Não só é comum que elas escolham carreiras no campo do ensino ou da prestação de serviços sociais ou de saúde, como se supõe serem tais atividades uma extensão para o espaço público das tradicionais tarefas que as mulheres já desenvolvem no ambiente doméstico. Assim espera-se que possam conciliar melhor o desempenho profissional e os encargos da maternidade e do cuidado com a família (GDE, 2009, p. 88).

A divisão sexual do trabalho, anteriormente citada, está explícita nas figuras anteriores, ela ocorre de forma segregacionista (há funções tipicamente femininas, bem como há funções tipicamente masculinas) e hierárquica (o homem é “superior” a mulher, seja em questões salariais, seja no poder sua profissão representa – status, e/ou força física, coragem, raciocínio lógico, complexidade).



Figura 29: onde vou comprar. Livro do 1º ano, p. 227.

O livro geralmente apresenta imagens como esta, onde as mulheres vão as compras, como se não tivéssemos em nossa sociedade homens consumistas ou mulheres avessas ao consumo. Destaca-se também, como apareceu em inúmeras imagens, o sexo feminino de vestido e as cores das roupas diferenciadas por sexo, cores consideradas femininas com as mulheres e cores consideradas masculinas com o homem. Todavia é importante verificar que o livro, nesta imagem, inclui raça/etnia ao colocar pessoas negras e a que está servindo, não sabemos se é homem ou mulher, no entanto o livro já considera uma diversidade, ou ao colocar um homem servindo, ou ao mostrar uma mulher com cabelos curtos (foge do papel social de gênero esperado para esse sexo).



Figura 30: onde vou comprar. Livro do 1º ano, p.227.

Esta imagem repete estereótipos de muitas imagens anteriormente apresentadas: homem de azul, mulher de rosa, mulher de saia. Como se as mulheres devessem usar rosa, ou gostassem de cor de rosa porque nasceram assim, e como se gostar de azul fosse “coisa de homem”, esquecemo-nos que tudo isso foi cultural e socialmente construído e construções sociais quando não “obedecidas” são severamente condenadas pelas pessoas que fazem parte da sociedade.



Figura 31: onde vou comprar. Livro do 1º ano, p.227.

Esta figura trás novamente a menina de saia, e relaciona flores a figura feminina, isso porque as flores representam fragilidade, doçura, características consideradas do sexo feminino. No entanto sabemos que há vários jardineiros homens, apesar disso o livro não os contemplam.



Figura 32: onde vou comprar. Livro do 1º ano, p.227.

O interessante desta imagem é que além de contemplar os gêneros ela mostra pessoas negras, também pouco presentes nos livros didáticos das séries iniciais. Vale destacar também que a mulher aparece de calça, é uma exceção se considerarmos o restante do livro que, geralmente, ao mostrar a figura feminina, ela está de saia ou vestido.

A mãe vai as compras, a sociedade, na maioria das vezes, destina este papel a figura feminina, no entanto o livro aborda uma realidade atual diferenciada, que é a mãe acompanhada do filho e não da filha.



Figuras 33, 34 e 35: onde vou comprar. Livro do 1º ano, p.228.

Já nessas imagens, o homem aparece apenas como vendedor, o papel social de gênero destacado é caracterizado pelo “comprar”, geralmente associado as mulheres, e todas elas aparecem de saia e vestem alguma parte da roupa de cor de rosa. Como se a cor rosa fosse determinada ao sexo feminino e como se elas usassem apenas saias.

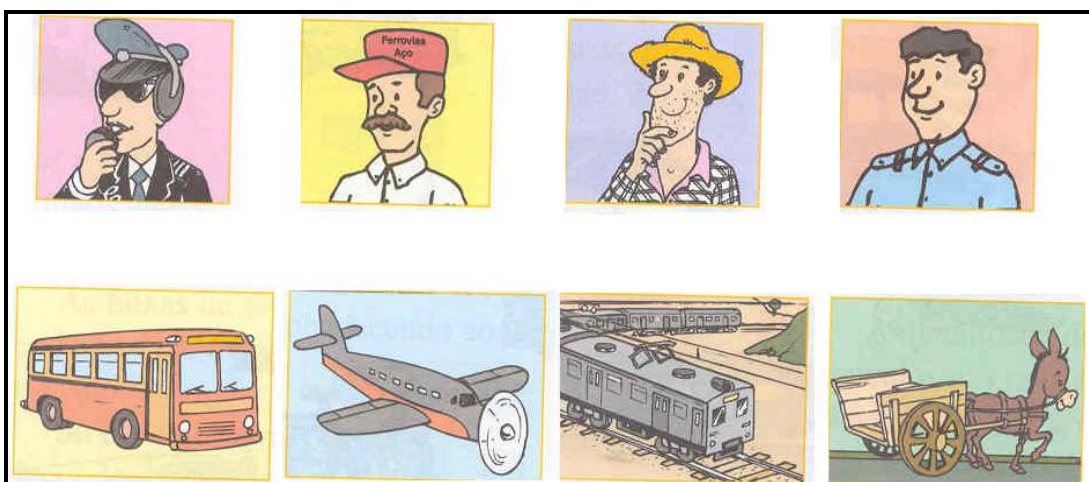


Figura 36: meios de transporte. Livro do 1º ano, p. 231.

O livro novamente faz distinção entre os sexos e as atividades. Nestas gravuras apenas o homem é relacionado aos meios de transporte, a figura feminina não é considerada, novamente o homem é quem deve conduzir as máquinas e os animais. O problema em torno disso é que as alunas não são contempladas, como se não pudessem exercer tais atividades, posteriormente, se assim desejarem.



Figura 37: Sinais de Trânsito. Livro do 1º ano, p.234.

Por meio desta imagem constatamos que a figura que representa a ordem e a força, o policial, sempre é representado por um homem, nunca por uma mulher, direcionando então a profissão ao sexo masculino, já que esta exige alguém que represente força e autoridade, e de acordo com a nossa sociedade o homem está apto, a mulher, não. Todavia sabemos que muitas mulheres já estão ingressando em carreiras militares, como esta, o livro poderia contempla-las e mostrar que elas podem exercer esta função se assim desejarem.

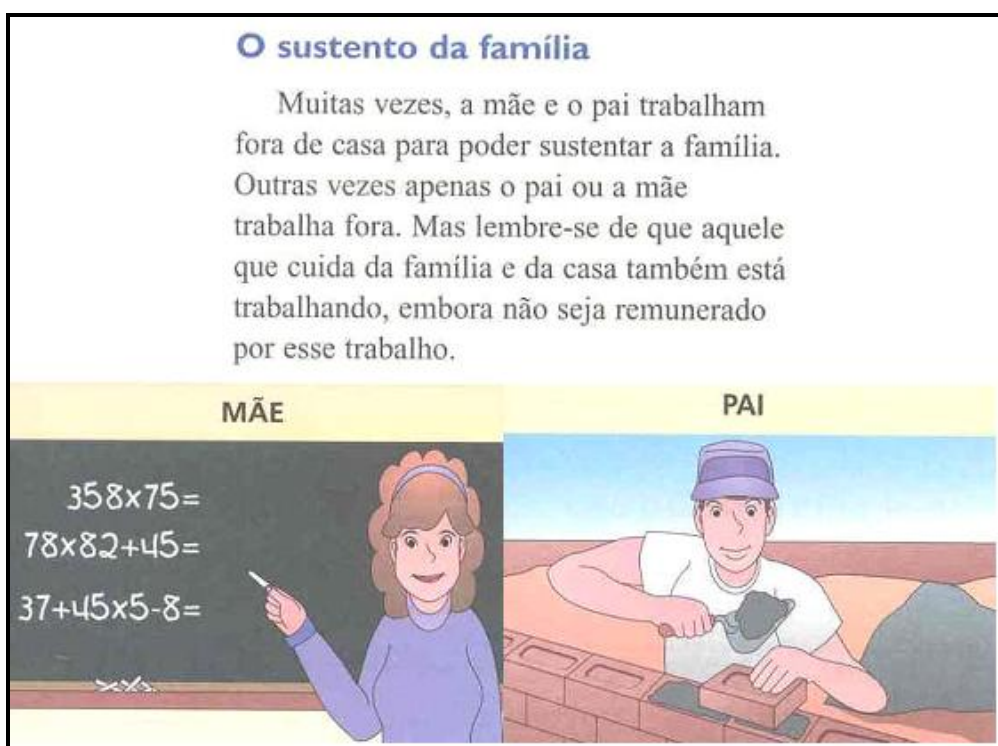
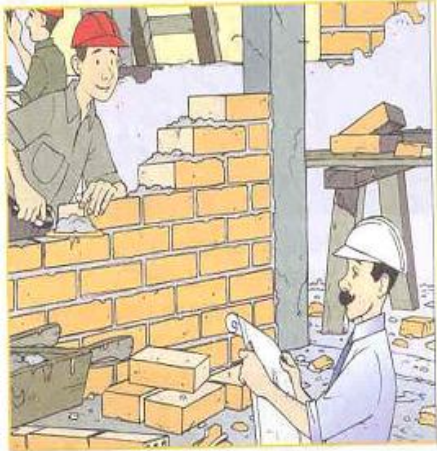


Figura 38: A Família. Livro do 2º ano, p. 217

“Historicamente, o espaço público era restrito aos homens como cidadãos, tendo sido as mulheres dele excluídas durante muitos séculos, confinadas ao mundo doméstico” (GDE, 2009, p. 55). Este texto e as imagens além de valorizar o trabalho doméstico das “donas-de-casa” ele sinaliza que não mais apenas os pais trabalham no espaço público, mas muitas mães também. Em várias sociedades, inclusive na nossa, existe uma divisão do trabalho entre homens e mulheres, como vimos anteriormente, a chamada divisão sexual do trabalho.

Os cômodos de uma moradia



Vários profissionais participam do trabalho de construção de uma moradia:

- o arquiteto faz a planta;
- o engenheiro calcula como será feita a moradia, o material que será usado nela e também fiscaliza a obra;
- o mestre-de-obras fiscaliza os trabalhos;
- os pedreiros levantam as paredes;
- o encanador coloca canos e torneiras;
- o carpinteiro trabalha com madeira na confecção de portas, janelas, telhado;
- o electricista faz instalações elétricas;
- o pintor pinta paredes, janelas, forros;

Figura 39: A Moradia. Livro do 2º ano, p. 222

Podemos afirmar que esta gravura refere-se ao primeiro princípio da divisão sexual do trabalho, citado anteriormente, que é o princípio de separação. Ele afirma que há trabalho para homens como os vistos a cima, e trabalho para mulheres. Ainda na atualidade cultiva-se a idéia de que a mulher por ser sensível e dócil deve ser glorificada para o lar, a maternidade, e profissões que se aproximem disso. Já os homens devem optar por profissões que sugerem força, habilidades, como as mencionadas no texto.



Figura 40: A Escola. Livro do 2º ano, p. 228

Segundo Soares (2004), em relação aos estereótipos de gênero, os que mais favorecem a insistência e a disseminação de ideais preconceituosos, tratando-se de sexo, são aqueles que mostram a mulher em condições de trabalho inferiores, secundárias e o livro dessa série faz isso.

Na figura abaixo a professora aparece toda vestida de cor de rosa, representando doçura, delicadeza, inclusive o amarrador de cabelo é cor de rosa e ela veste saia, reafirmando o papel social feminino, ou seja, o que a sociedade espera dela enquanto mulher e enquanto professora.



Figura 41: A escola. Livro do 2º ano, p. 230

As imagens presentes no livro mostram, com frequência, a profissão de professor nos anos iniciais exercida por mulheres e a sociedade também espera que seja assim,

É importante destacar que as próprias pessoas que estão a frente na educação, na maioria dos casos mulheres, ao invés de interromper o processo de “domesticação” do homem e da mulher, perpetuam. Talvez porque foram criadas dentro desse mesmo sistema e já sofreram essa influência, por isso enxergam com normalidade. Ser professora de crianças, “é coisa de mulher”, relaciona-se ao cuidar, ao educar.

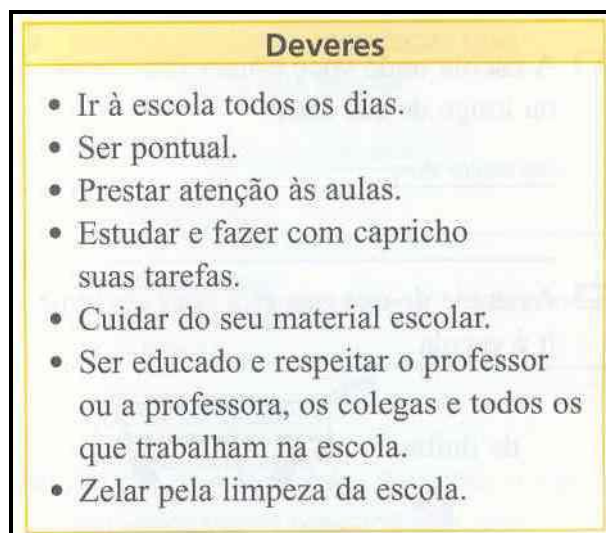


Figura 42: A escola. Livro do 2º ano, p. 231

Esse conteúdo é bem interessante, pois mostra que estudar e fazer as tarefas com capricho é dever de todos, não apenas das meninas. No entanto observamos que essa obrigação é cobrada como responsabilidade delas e quando um menino é caprichoso, muitas vezes sofre violência simbólica de gênero por parte dos colegas e do corpo docente. “Valores como coragem, afetividade, organização, força, racionalidade e emotividade seriam igualmente pertinentes tanto às meninas e mulheres quanto aos homens e meninos” (AUAD, 2006, p. 81).

Destacamos o item que trata do professor e da professora, pois ele não limita a função de educar à mulher e o mais conveniente é que o livro é do 2º ano, onde quase não vemos homens lecionando, quanto menor a idade, menos há presença da figura masculina exercendo esse papel.

4. Ligue cada profissional à sua atividade na escola.

diretor ou diretora •	professores •	secretárias •	serventes •	merendeiras •
• cuidam dos documentos dos alunos, dos professores e da escola	• ensinam e orientam os alunos	• cuidam da limpeza da escola	• administra a escola	• preparam a merenda dos alunos

Figura 43: A escola. Livro do 2º ano, p. 233

Em relação a educação notamos claramente a presença marcante da divisão sexual do trabalho. Em cargos de menos prestígio, a presença feminina é gritante: merendeira, professoras de crianças, faxineiras. No entanto, cargos de maior notoriedade como direção da escola, secretarias de educação, ministério da educação, a presença é, sem dúvida, maior por parte dos homens. As mulheres “são menos convidadas a participar de debates públicos, mesmo quando contam com a qualificação necessária” (SOARES, 2004, p. 137).



Figura 44: O bairro. Livro do 2º ano, p. 237

Na figura acima as imagens retratam apenas homens exercendo a profissão e apenas mulheres como consumidoras. Homens em locais que exigem um conhecimento mais elaborado como na farmácia, na livraria, no

açougue e as mulheres em todos os casos comprando. Em todas as ilustrações em que há presença feminina, estas estão vestidas de saia, como se na sociedade não houvesse mulher usando calças.



Figura 45: O trabalho. Livro do 2º ano, p. 257

Na figura 45, novamente notamos a divisão sexual do trabalho presente no momento de apresentar as profissões, como se cada função apresentada fosse criada para homens e proibida para mulher e vice versa. “As imagens de gênero sobre os homens e as mulheres no trabalho são também elementos poderosos na reprodução das desigualdades que continuam sendo observadas e vividas pelas mulheres trabalhadoras” (SOARES, p. 174, 2004).



Figura 46: A escola. Livro do 3º ano, p. 286.

Observamos nas figuras anteriores que sempre que a função do professor é apresentada, ela aparece com uma mulher exercendo essa função. O interessante e o que diferencia as figuras precedentes é que agora trata-se de figuras reais, fotografias, e não mais de desenhos, ratificando que o exercício dessa profissão é tipicamente feminino.

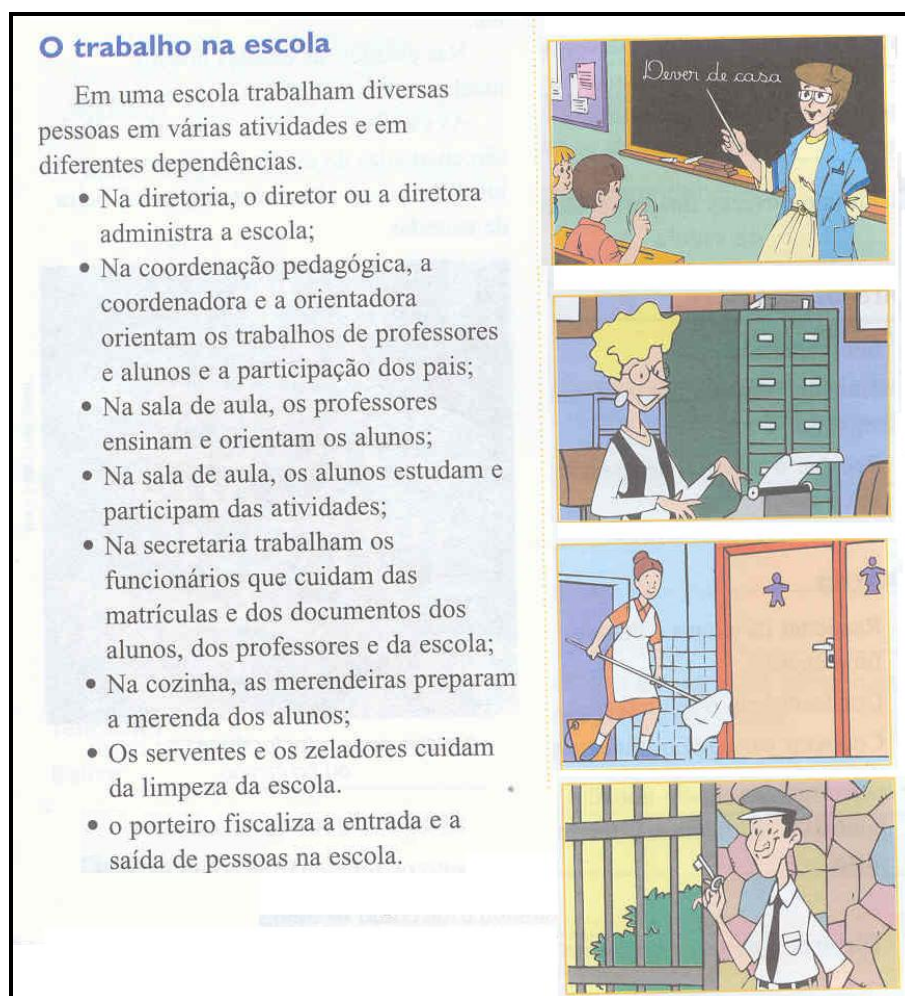


Figura 47: A escola: o trabalho na escola. Livro do 3º ano, p. 287.

O que chama a atenção nessa figura é que mesmo mostrando mulheres exercendo a função de servente, zeladora e professora, a linguagem escrita apropria-se do masculino “dos professores”, “os professores”, “os serventes”, “os zeladores”. Para Leitão (1998, p. 21) “esse fenômeno de chamar profissionais femininas por nomes masculinos é uma confirmação lingüística do fato de que, para o falante nativo de português, as profissões são, por

natureza, um campo masculino” e o mais interessante é que a linguagem gráfica mostra profissões consideradas femininas.

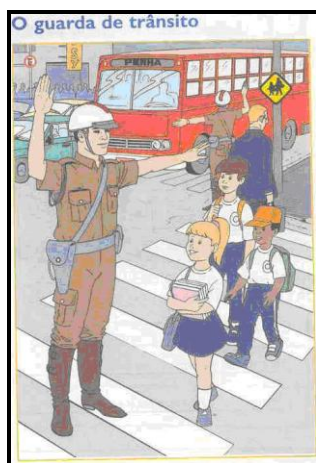


Figura 48: O trânsito. Livro do 3º ano, p. 295.

Na figuras apresentada nota-se, mais uma vez, o homem representando a força, a ordem, por meio da profissão de guarda de trânsito. Sabemos que na sociedade atual há muitas mulheres exercendo essa função, no entanto o livro não mostra. Invisibilizando essa realidade o livro descarta a possibilidade de muitas crianças do sexo feminino imaginarem-se em tal atividade, direcionando o exercício dessa profissão apenas para homens, apenas as audaciosas e consideradas “atrevidas” é quem optam por atividades como essa, consideradas tipicamente masculinas.



Figura 49: Os serviços públicos. Livro do 3º ano, p. 307.

Em relação as profissões, a imagem confirma o que foi abordado teoricamente no item que tratava da inserção das mulheres nas universidades e posteriormente no mercado de trabalho. Um exemplo a ser citado ocorre na área da saúde. Homens geralmente optam por funções de prestígio como a medicina, já o papel de servir cabe as mulheres, elas são maioria nos cursos de enfermagem.

No nível socioeconômico, as desigualdades se manifestam na divisão sexual do trabalho, nas menores oportunidades das mulheres para entrar no mercado de trabalho, na baixa qualidade da maioria dos empregos femininos e numa maior privação no acesso aos bens materiais (SOARES, 2004, p. 173).

Conforme o que foi exposto pelo autor, notamos que a Divisão Sexual do Trabalho se faz presente nos livros didáticos de forma que passa despercebido pelos nossos olhares, mostrando para crianças que há profissões para homens e outras para mulheres.



Figuras 50 e 51: O Trabalho. Livro do 3º ano, p. 310 e 311.

As figuras acima mostram duas realidades, uma masculina, outra feminina, no entanto todas na indústria como cenário. Mulheres, quando

aparecem nas indústrias nos livros, é relacionado a indústrias têxteis e alimentação, destinando cuidados com a roupa à mulher. Quando o produto ofertado pela indústria é tecnológico, mecânico, que sugere conhecimento específico e desenvolvimento de raciocínio, é o homem quem aparece desenvolvendo a função.



Figura 52: O Trabalho. Livro do 3º ano, p. 311.

Essa imagem representa uma feira real, onde o homem e a mulher aparecem como clientes, destaca-se a presença masculina, já que nas imagens ilustradas, presentes no livro, somente as mulheres são contempladas em feiras e supermercados. A figura mostra que sociedade está mudando e que os livros, mais uma vez, não retratam tal realidade quando se trata de ilustração, por exemplo, nos livros do 1º e 2º ano, que não tem imagens reais.



Figura 53: Profissões. Livro do 3º ano, p. 313.



Figura 54: Profissões. Livro do 3º ano, p. 313.

Mais uma vez o livro apresenta uma mulher exercendo a atividade docente, em relação a isso, apresentamos diversas análises anteriormente. O que é questionado então é quem em nenhum momento o livro questiona ou justifica que geralmente são mulheres exercendo essa função e não trata também, através da linguagem escrita, o fato de os homens exercerem as funções que exercem nas ilustrações, apenas retrata dessa forma, como se fosse algo dado, determinado pela sociedade, portanto normal de cada sexo.

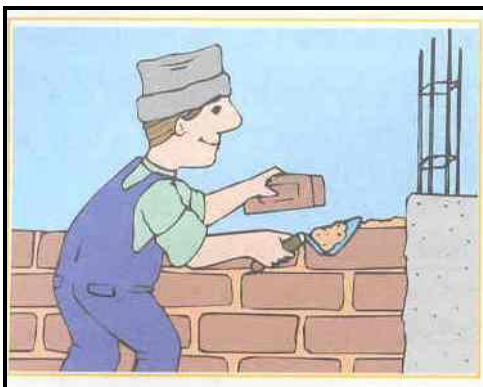


Figura 55: O trabalho: profissões. Livro do 3º ano, p. 313.

Em pesquisas realizadas²³ em diversos documentos como jornais e revistas, ao questionar se há profissões de homens e profissões de mulheres, o resultado foi o esperado. Os entrevistados e/ou as entrevistadas elencaram como profissões femininas: doméstica, enfermeira, secretária, manicure e pedagoga, já como masculina, as cinco primeiras foram: pedreiro (a primeira mais elegida), motorista, mecânico, policial e engenheiro. O resultado dessa pesquisa mostrou que para as pessoas a divisão sexual do trabalho é bem presente e tida como normal e natural²⁴.

Nos livros pesquisados os homens é quem sempre aparecem ao volante, mulheres nunca. O máximo que o livro apresentou foi não pessoa indeterminada como aparece nas imagens em preto e branco. Nas imagens 66 e 67 as meninas novamente estão de saia tanto na imagem colorida quanto na imagem em preto e branco.

²³ Para saber mais:

COSTA, Albertina De Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena. **Mercado de Trabalho e Gênero**: comparações Internacionais. FGV: 2008.

ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.). **Trabalho e gênero**: mudanças, permanências e desafios. Campinas/São Paulo, ABEP/NEPO-Unicamp/Cedeplar-UFMG/Editora 34, 2000.

²⁴ Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/conhecimentoemdebate/arquivos/300-16092008110641-TamaraCchlaEmDebate.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.



Figura 66: Meios de Transporte. Livro do 2º ano, p. 253.

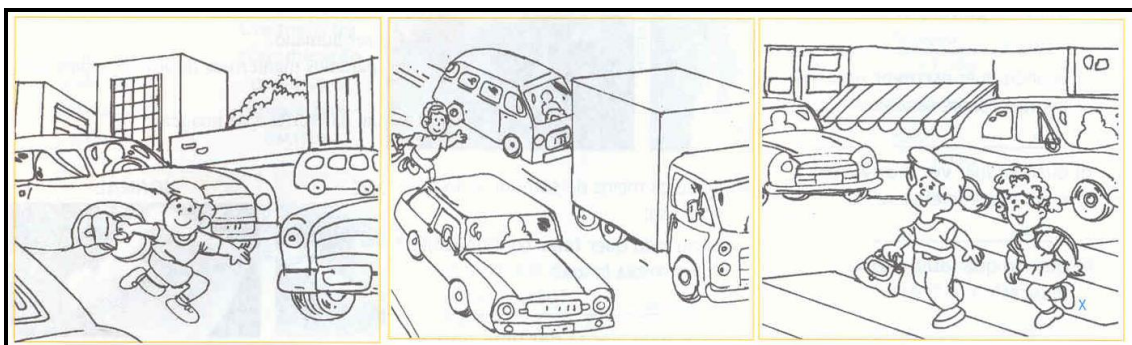


Figura 67: Meios de Transporte. Livro do 2º ano, p. 253.



Figura 68: Semana do Trânsito. Livro do 2º ano, p. 278.

Estas imagens possuem alguns estereótipos, além dos que já foram apresentados: o livro sempre mostra guardas do sexo masculino, e sabemos que faz parte da realidade atual, em nossa sociedade, mulheres assumindo essa função; são sempre os homens quem dirigem e quando a figura feminina aparece no carro é como passageira, ou ainda quando aparecem em conteúdos relacionados ao trânsito são pedestres, jamais motoristas.

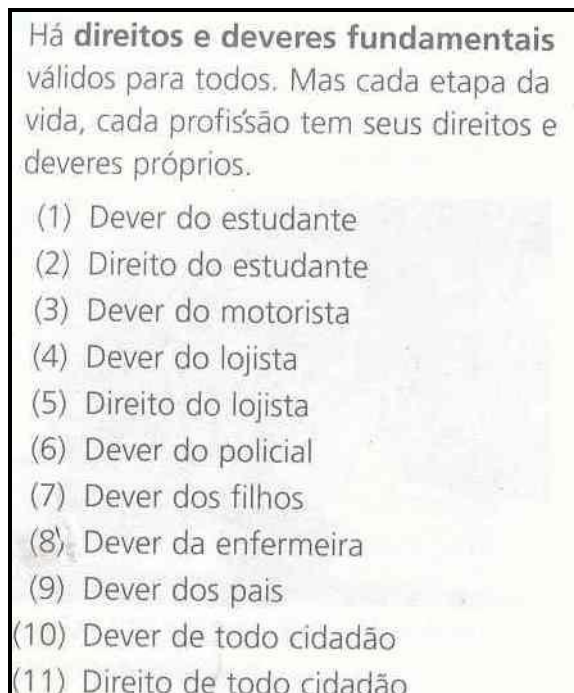


Figura 56: exercício referente ao dia da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Livro do 4º ano, p. 330.

É importante ressaltar que todas as profissões e substantivos que não são profissões encontram-se no masculino, entretanto a palavra “enfermeira” difere-se das outras e é apresentada no feminino, reforçando que esta profissão é APENAS para este sexo, já que profissões relacionadas ao cuidado e ao serviço são consideradas a extensão do lar, portanto devem ser ocupadas por uma mulher.



Figura 57: a administração pública do município. Livro do 4º ano, p. 351.

A imagem apresenta um parque como cenário, o fato de a imagem ser real, e de termos tantas mulheres ingressando nas carreiras militares, é que acreditamos que o livro perde uma grande oportunidade de trabalhar as profissões com debates interessantes e com questionamentos estimuladores a respeito das mudanças ocorridas no mercado de trabalho, principalmente tratando das transformações envolvendo os sexos.

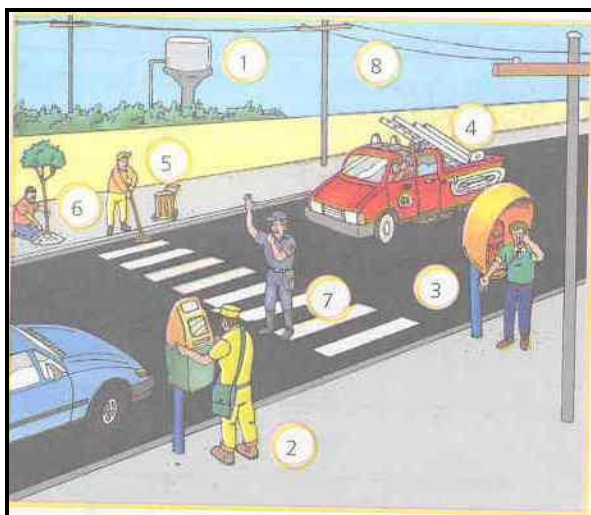


Figura 58: exercício para identificar os serviços públicos, referente ao conteúdo de administração pública do município. Livro do 4º ano, p. 351.

No livro do 4º ano, diferente do que ocorreu no do 1º, 2º e 3º aparece um homem realizando as funções da profissão de gari, mostrado nos outros livros como profissão tipicamente feminina, outra exceção presente neste livro e que é realidade na sociedade, mas que outros livros não mostram é o fato de termos um homem e não uma mulher cuidando das plantas, já que o cuidado das plantas é relacionado a fragilidade, por muito tempo excluiu-se dos homens tal atividade. Por outro lado, em profissões tipicamente masculina, o estereótipo se repete: homem carteiro, guarda de trânsito, técnico em assuntos como eletricidade e telefonia. É importante ressaltar também que a temática desse exercício é serviço público e não há uma mulher, ao menos, transparecendo que trabalho e público, pertence apenas aos homens.



Figura 59: o campo – Zona rural e A vegetação. Livro do 4º ano, p. 359, 373 e 375.

Ao tratar de pessoas e área rural, o livro relaciona homens à agricultura, geralmente ao plantar para subsistência, e mulher às flores. Como se não existisse homem jardineiro e como se não houvesse mulher agricultora. O anormal é que trata-se de imagens reais, não de ilustrações, demonstrando que o livro não está preocupado em tratar dos sexos dentro dessa realidade rural.



Figura 60: A agricultura e a pecuária brasileira. Livro do 5º ano, p. 395.



Figuras 61 e 62: As regiões brasileiras. Livro do 5º ano, p. 441.



Figuras 63 e 64: As regiões brasileiras. Livro do 5º ano, p. 443.

O livro se refere a agricultores, lavradores, camponeses, pescadores, entre outros, sempre no masculino, tanto na linguagem escrita quanto nas gravuras apresentadas, como se não existisse agricultora, lavradora e camponesa. Isso acontece também nas imagens reais. No livro do 5º ano isso se dá de forma tão forte, como não ocorreu em nenhum dos outros, pois os outros retratam a mulher, mesmo que em profissões e atividades tipicamente femininas, mas ela aparece.

O livro trabalha as cinco regiões brasileiras e atividades específicas destas regiões, todavia o único momento em que aparece uma mulher é na figura abaixo, com a família, como se estivesse apenas passeando, é como se as mulheres não realizassem atividades como as que são mostradas nas ilustrações, o livro simplesmente ignora a existência delas.

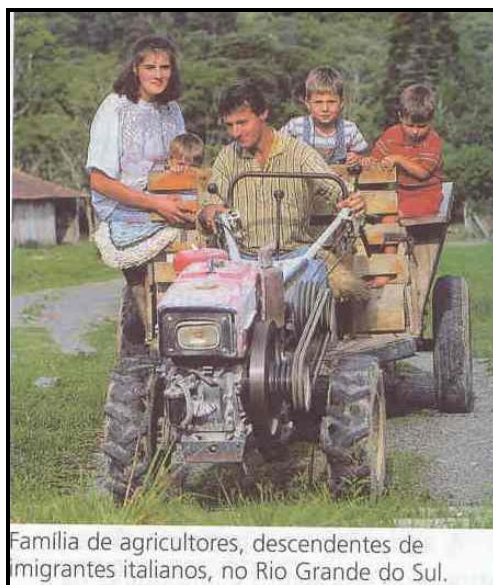


Figura 65: As regiões brasileiras. Livro do 5º ano, p. 442.

Como o livro dessa série aborda em diversos momentos a temática profissão acreditamos ser interessante cruzar a problemática trabalho às questões de gênero, para isso, utilizaremos o conceito de duas autoras:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Diante do que foi abordado sobre divisão sexual do trabalho, podemos afirmar que as imagens apresentadas até o presente, relacionadas às profissões e às discussões levantadas acerca dessa problemática envolvendo as relações de gênero, por se tratarem do homem relacionado à produção e mulher à reprodução é que se torna possível afirmar que o livro é tendencioso e preconceituoso em diversos momentos em que determina atividades diferenciadas para sexos diferentes.

ORIENTAÇÃO

Os livros de Geografia das séries iniciais geralmente colocam meninos quando o assunto é orientação: pontos cardeais e bússola, este todavia, apresenta, no exercício, uma menina, ponto positivo para o livro. Por outro lado vale destacar: tanto não é comum que de 6 pessoas que apareceram nas imagens relacionadas a orientação, apenas 1 era menina. Isto porque conteúdos que envolvam objetos e que são considerados difíceis, que envolvem raciocínio, geralmente aparece uma figura do sexo masculino.

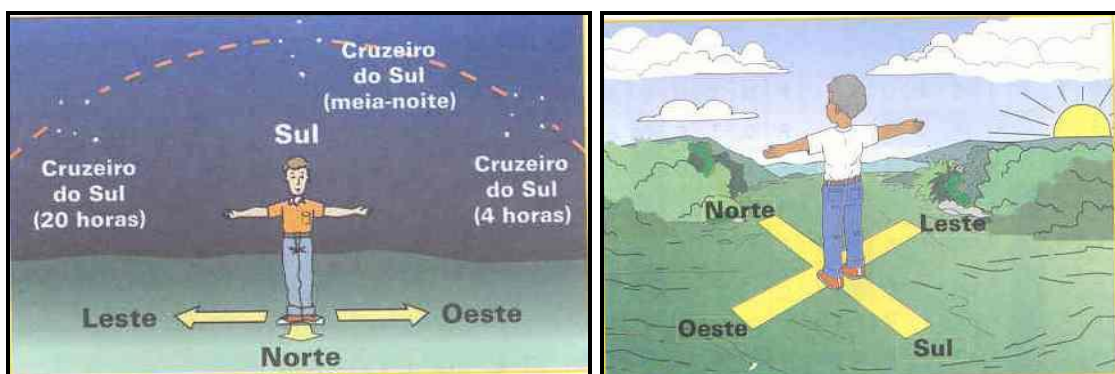


Figura 69 e 70: Orientação, pontos cardeais, o uso da bússola. Livro do 3º ano, p. 327.

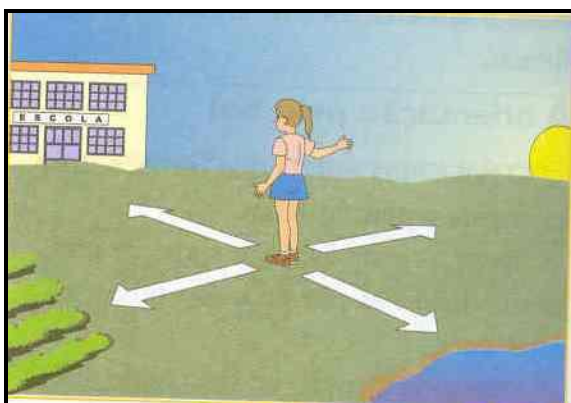
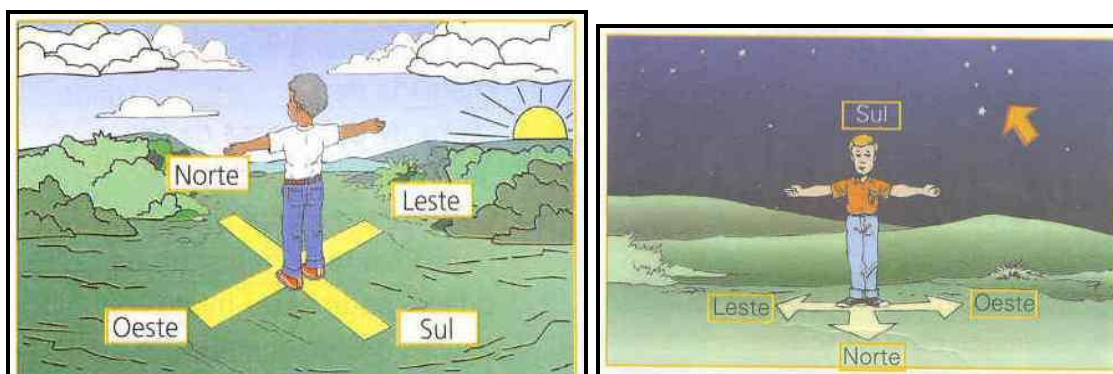


Figura 71: Exercício de Orientação. Livro do 3º ano, p. 328.

Não podemos afirmar que nas figuras 69 e 70 as pessoas que aparecem são do sexo masculino, no entanto os papéis de gênero são masculinos e, chegamos a conclusão de que são homens, porque ao mostrar uma mulher o

livro caracteriza determinando estereótipos por meio dos papéis, como na figura 71, onde a menina aparece de blusa rosa, saia e cabelos cumpridos.



Figuras 72 e 73: Orientação. Livro do 4º ano, p. 344 e p. 345.

Novamente no livro do 4º ano o assunto orientação, por meio dos pontos cardeais, e a representação é masculina, inclusive são utilizadas as mesmas imagens do livro do 3º ano.

O que se refere a parte física da Geografia, que envolve tecnologia, “parafernália” e raciocínio é apenas o sexo masculino que aparece, como se o sexo feminino fosse incapaz de realizar atividades com este propósito. Imagens como estas também estiveram presentes no livro do 3º ano, inclusive estas duas estão presentes nos dois livros, todavia, das seis imagens constatadas no livro, uma, somente, mostrou uma menina, já no livro do 4º ano o sexo feminino permaneceu ausente em todas as imagens.

PODERES

Ao tratar do assunto administração pública e ao abordar poder como os poderes executivo, legislativo e judiciário, ou como “símbolos” de força como exército e igreja, bem como cargos de notoriedade, a mulher novamente desaparece das páginas, como se ela não pudesse fazer parte desse universo.

<p>O governo do município</p> <p>O município é governado pelo prefeito, pelo vice-prefeito e pelos vereadores. Eles são escolhidos pelo povo por meio do voto secreto, em eleições realizadas de quatro em quatro anos.</p> <p>O Poder Judiciário</p> <p>O Poder Judiciário não faz parte do governo municipal. Ele pertence ao governo do Estado, mas é no município que ele funciona.</p> <p>O Poder Judiciário é exercido pelo juiz de direito e pelo promotor público. São eles que verificam se as pessoas estão cumprindo as leis e também que punição será aplicada aos que não as respeitam. Eles trabalham no Fórum Municipal. O município ou os municípios sob a responsabilidade de um juiz de direito são chamados de comarcas.</p>	<p>O Poder Legislativo</p> <p>Os vereadores exercem o Poder Legislativo, que é encarregado de fazer as leis do município e de fiscalizar o Poder Executivo.</p> <p>Os vereadores trabalham na Câmara Municipal.</p> <p>O Poder Executivo</p> <p>O prefeito representa o Poder Executivo, que é responsável pela execução das leis, pela administração correta do dinheiro de impostos e taxas pagos pelos cidadãos e pela prestação dos serviços públicos.</p> <p>O prefeito é auxiliado pelo vice-prefeito, que o substitui quando ele precisa se afastar do cargo.</p> <p>O prefeito e o vice-prefeito trabalham na prefeitura.</p>
--	--

Figura 74: A administração pública do município. Livro do 4º ano, p. 350.

Os homens, no texto, encontram-se a frente de todos os 4 poderes, todavia já nos deparamos, em nossa sociedade, com mulheres assumindo cargos de prefeitas, vice-prefeitas, vereadoras, juízas, promotoras, ausência do feminino na escrita. Nos exercícios apresentados posteriormente, as profissões citadas acima, são todas recolocadas no masculino, como é possível verificar na imagem a seguir:



Figura 75: Exercício referente ao conteúdo de administração pública do município. Livro do 4º ano, p. 353.

Essa unidade didática do livro trata da política, e ao relacionar mulheres a política, é fundamental citar a lei 9.100/95, que garantiu cotas para as mulheres. A lei dizia que 20% das vagas deveriam ser ocupada por elas. No entanto a lei foi questionada pois entendia-se que o tratamento era diferenciado para as mulheres. Dois anos depois, definiu-se, no parágrafo terceiro do artigo 10º, que os partidos ou coligações deveriam reservar no mínimo 30% das candidaturas para cada sexo, e no máximo 70%.

No município, trabalham outras autoridades.

- **Religiosas:** padres, párocos, pastores, rabinos, etc. Cuidam da vida espiritual das pessoas;
- **Civis:** juiz de paz e oficial de cartório (que realizam os casamentos e registram os nascimentos), delegado e policiais civis (que tratam da ordem e da segurança), etc.;
- **Militares:** polícia militar e militares do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em alguns municípios. Eles se encarregam de manter a ordem e a segurança.

Figura 76: a administração pública do município. Livro do 4º ano, p. 351.

Nesse pequeno texto é possível identificar claramente o androcentrismo, o homem é quem está a frente de entidades religiosas, civis e militares, é ele o detentor da força e das instituições que a representam. O homem é quem se posiciona no centro. Cabe ressaltar que esse item fala de poder e em nenhum caso a mulher aparece exercendo a notoriedade. Vale destacar ainda que já temos mulheres a frente da religião, as pastoras, por exemplo, como também já é realidade de nossa sociedade mulheres exercendo a função de delegada e seguindo carreiras militares, porque então o livro não as representa e simplesmente ignora a presença delas nessas áreas?

OUTRAS ATIVIDADES

Para esse item selecionamos imagens e enunciados que não se enquadram nas temáticas anteriores, como brincadeiras, identidade, meios de comunicação, estações do ano, entre outros. No entanto a discussão de gênero permanece. Iniciemos pelas brincadeiras:

2. Pinte a cena que representa aquilo que você mais gosta de fazer durante o dia.
As coisas que eu mais gosto de fazer são:



Figura 77: o que mais gosto de fazer. Livro do 1º ano, p. 209.

Esse exercício mostra duas crianças realizando atividades diferenciadas. A menina envolvida numa brincadeira considerada “neutra”, portanto para ambos os sexos e o menino brincando com a bola, cena muito comum nos livros didáticos, bola associada aos meninos. No entanto, mesmo a primeira brincadeira sendo considerada “neutra” o livro não dá opções para meninos que desejam brincar com areia, nem para meninas que gostem de brincar com bola.

Outro fator observado é que a atividade induz as crianças a colorirem conforme o sexo, já que o menino aparece realizando uma atividade e a menina outra, então se a criança identificar o sexo, vai relacioná-lo a brincadeira.

A atividade seria melhor abordada se apresentasse menino e menina brincando com a bola e construindo na areia. Desta forma o sexo não ficaria tão explicitamente relacionado as atividades, já que da forma como está

organizada, a imagem pode transmitir que devo pintar aquilo que meu sexo permite e está associado.

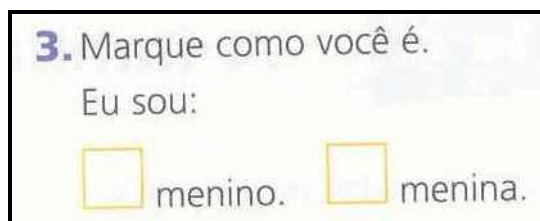


Figura 78: como eu sou. Livro do 1º ano, p. 209.

De acordo com Moreno (p. 14, 1999) o bebê aprende primeiramente a partir da mamãe e do papai que existe a dicotomia e posteriormente este binarismo é estendido a meninas e meninos “e esta dicotomia o terá diferenciado muito antes que ele saiba que existe a palavra ‘pessoa’ que pode aplicar-se igualmente a todas elas”.



Figura 79: meios de comunicação. Livro do 1º ano p. 237

Com os esportes não é diferente, todas as vezes em que aparece alguém praticando esportes este alguém é representado pelo sexo masculino, como se mulheres não praticassem esportes e como se não competissem nos campeonatos femininos. Na escola muitas vezes as meninas são proibidas de correr e de brincar de bola. Sobre isso Auad (2006, p. 83) coloca que educadores e educadoras devem “incentivar igualmente meninos e meninas para as práticas esportivas”.



Figura 80: A escola. Livro do 2º ano, p. 228

O livro, mais uma vez, aponta o uniforme azul, refletindo nossa sociedade que predomina o uso dessa cor para ambos os sexos. No entanto nos questionamos: se o uniforme fosse rosa, todos os meninos usariam?

Cabe ressaltar que na atividade realizada é utilizada uma bola, no entanto só há meninos brincando com a bola, confirmando o que Auad (2006) aponta, os meninos, geralmente, dominam os espaços que representem liberdade (público).



Figura 81: O tempo, estações do ano. Livro do 2º ano, p. 244.

9. Escreva o nome das estações do ano nos lugares certos.

primavera – verão – outono – inverno



The figure shows four illustrations arranged in a 2x2 grid. Each illustration is enclosed in a yellow border and has a horizontal line to its right for labeling. The top-left illustration shows a girl in a blue cap and red swimsuit sitting in a colorful boat on a lake under a bright sun. The top-right illustration shows a girl in a pink dress sitting in a garden with many colorful flowers and a butterfly. The bottom-left illustration shows a girl with dark skin and hair in a bun, wearing a red top, standing in a forest with green trees. The bottom-right illustration shows a boy in a blue jacket and hat running in the rain, holding a red umbrella and a red bag.

Figura 82: O tempo, estações do ano. Livro do 2º ano, p. 244

Tanto a figura 81, quanto a 82 associam sempre meninas à primavera, pois flores representam sensibilidade, e a manifestação desse sentimento, principalmente em público, é esperada apenas de meninas, meninos não devem demonstrar sensibilidade. “Homem não chora”, não demonstra fragilidade. No entanto, quando o assunto é inverno, logo temos a presença masculina, pois o inverno é caracterizado pelo frio e espera-se que os homens sejam fortes e suportem o frio mais do que as mulheres. Ele precisa sempre representar esse papel de forte, insensível.

A presença da menina negra chama a atenção, já que cenas como essa não são comuns nos livros, como é possível perceber observando todas as figuras aqui expostas. É significativo porque mais um grupo que sofre discriminação está contemplado nos livros, de forma tímida, mas está.

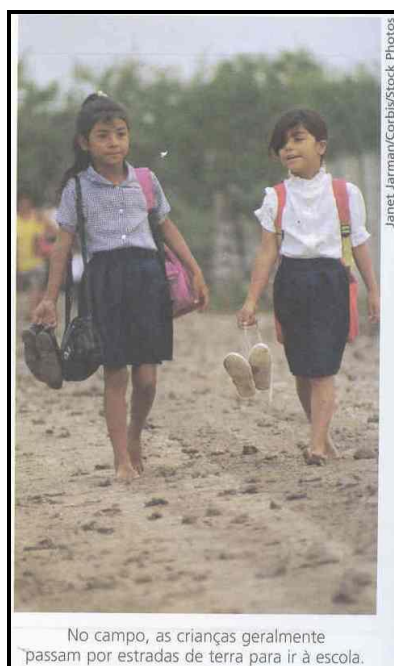


Figura 83: O caminho para a escola. Livro do 3º ano, p. 292.

O cenário apresentado é no campo, e mesmo não sendo na área urbana, novamente as meninas são mostradas de saia. De acordo com os papéis de gênero, são esperados comportamentos específicos para os meninos e o mesmo acontece com as meninas. A forma como elas se vestem e usam maquiagem, por exemplo, vai determinar o que são. O fato de usar saia, demonstra sua feminilidade e mesmo que mulheres usem calças no dia a dia o livro retrata muito pouco essa realidade.



Figura 84: O trânsito. Livro do 3º ano, p. 295.

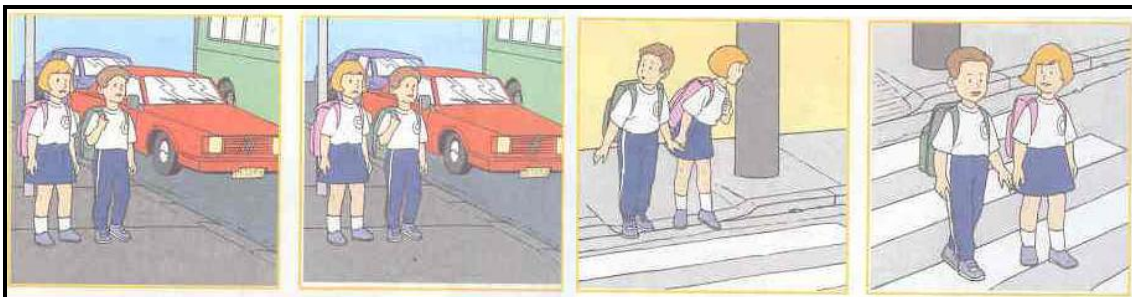


Figura 85: O trânsito. Livro do 3º ano, p. 295.

Vale destacar que, mesmo portando uniforme, azul as meninas apresentam detalhes rosa, como os cadernos, a mochila, o laço nos cabelos e os sapatos, confirmando os papéis de gênero, que esperam que meninas usem saias e gostem de cor de rosa.

GEOGRAFIA

Introdução

Jim Cummins/Taxi/Getty Images

Geografia é a ciência que estuda a Terra e a relação da sociedade com a natureza.

A Geografia é muito importante para que possamos entender a organização do espaço em que vivemos e contribuir para que a natureza seja respeitada.

Ela pode ser dividida em:

- **Geografia Astronômica** – estuda a relação entre a Terra e outros astros.
- **Geografia Física** – estuda os aspectos físicos da Terra, como montes, montanhas, vegetação, rios, lagos, oceanos, etc.
- **Geografia Humana** – estuda os povos, seus costumes, o uso que o ser humano faz do espaço, etc.
- **Geografia Social** – estuda as mudanças das pessoas nos espaços e suas atividades.

Figura 86: Geografia. Livro do 4º ano, p. 331.

O pequeno texto fragmenta o estudo da Geografia em quatro, destacaremos, porém dois: a Geografia Humana e a Geografia Social. A primeira refere-se ao estudo dos povos, costumes e produção do espaço pelo ser humano, subentendem-se homens e mulheres; já a segunda trata-se das mudanças (transformações) das pessoas nos espaços, e quando a palavra pessoas é utilizada, são aludidos homens e mulheres também, portanto a Geografia não pode ser vista como uma ciência masculina.

Entretanto, também é importante destacar que mesmo estes conceitos sendo colocados desta forma, generalizada, entendemos que ambos os sexos estão sendo contemplados, pois felizmente, a imagem apresenta a ciência geográfica sendo produzida por homens e por mulheres, já que há meninos e meninas na ilustração que parece representar a construção/produção do espaço por meio de uma metáfora.



Figura 87: a administração pública do município. Livro do 4º ano, p. 351.

Notamos, novamente, que as imagens reais são diferentes das ilustrações, já que elas mostram outra realidade. Nessa figura aparece um homem no parque com a criança, uma menina. As ilustrações presentes no livro, geralmente, mostrariam um homem brincando apenas com menino e jogando bola, sendo essa imagem, portanto, ponto positivo para o livro.



Figura 88: o campo – Zona rural. Livro do 4º ano, p. 370.

Imagens como a apresentada acima, em que o sexo feminino aparece associado a flores é comum e apareceu em 85% das imagens em que meninas realizam alguma atividade e em 15% elas aparecem desempenhando outras tarefas como brincar com baldinho de areia e em nenhum caso aparecem brincando com bolas ou carrinho.

Declaração Universal dos Direitos da Criança

"Toda criança tem direitos iguais, seja qual for sua raça, sexo, língua ou religião, independentemente de onde nasceu, se tem alguma deficiência ou se é rico ou pobre".

Adaptado de *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em 28 de junho de 2006.

Figura 89: A Comunidade. Livro do 3º ano, p. 277.

O livro apresenta dez artigos, destacamos o 2º, que trata da igualdade de direitos independente de alguns fatores, inclusive do sexo. O texto é uma adaptação da Convenção sobre os Direitos da Criança, é esse documento que vai assegurar que os direitos das pessoas com idade inferior a 18 anos, sejam assegurados. A imagem apresentada apareceu, anteriormente, no livro do 1º

ano, na página 210, todavia a nomenclatura utilizada era Família, agora, Comunidade Familiar.

Diante das categorias de análises apresentadas: família, profissão, poderes, orientação e outras atividades e da realização da apreciação de imagens e enunciados inseridas nessas categorias, apropriando-se de Moreno (1999, p. 33) concluímos que:

Nenhum livro de texto, nenhuma história em quadrinhos, nenhum programa de televisão, nenhum filme diz abertamente ao menino que ele deve ser agressivo, mas não acreditamos que não tenham influência sobre sua conduta agressiva. Cada um deles, de diferentes maneiras está estimulando a agressividade no menino e reprimindo-a na menina não de forma explícita e declarada, mas com a hipocrisia cúmplice de quem incita a fazer algo de que não quer ser acusado.

Conforme exposto pela autora “mensagens sexistas”, que reforçam papéis de gênero, não são explícitas. Elas acontecem de forma mascarada tornando-se muitas vezes difícil de serem identificadas como discriminação e influenciam, negativamente, a conduta masculina geralmente agressiva, e a feminina possivelmente reprimida. Isso ocorre também por meio de imagens e enunciados retratados nos conteúdos e que em inúmeros casos, disseminam ideais sexistas.

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informa-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo (MORENO, 1999, p. 35 - 36).

No tocante voltamos a insistir devemos ter outra postura em relação aos livros didáticos, de acordo com o que Moreno aponta, as imagens contidas nos conteúdos e transmitidas as crianças contribuem na formação social delas, tornando-as “mais homens” ou “mais mulheres”, e quando “caímos” nessa questão de valorização sexual, possivelmente agiremos com discriminações, já que pessoas que “fugirem” a esse “modelo” considerado correto poderão ser cruelmente julgadas e terem sua liberdade seriamente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando e cantando

E seguindo a canção

Somos todos iguais

Braços dados ou não

Nas escolas, nas ruas

Campos, construções...

(Geraldo Vandré)

Durante a pesquisa analisamos os livros didáticos de Geografia do 1º ao 5º ano, fazendo referência a Piaget (1994) que coloca que crianças de idade entre 7 a 11 anos associam as regras e são leais a elas, portanto podem tomar como norma o que professoras e professores falam e o que o livro didático apresenta. A linguagem mais elaborada também é característica dessa fase, o que facilita a disseminação de mensagens estereotipadas, ou de mensagens que objetivam a equidade. A partir do que foi apresentado justificamos a escolha da análise nos anos iniciais.

É necessário ressaltar que ainda na fase de 7 a 11 anos a criança imita pessoas que pertencem ao seu sexo, na maioria dos casos a mãe é imitada pelas meninas e o pai, pelos meninos, dessa forma aprendem comportamentos e posturas esperados pela sociedade em relação a seu sexo.

A coleção de livros didáticos, objeto da presente pesquisa, é um instrumento indispensável no processo de ensino e aprendizagem, entretanto é fundamental que suas mensagens por meio de imagens e enunciados sejam refletidas cuidadosamente, já que muitas vezes esse é o único material a que professores, professoras, alunos e alunas têm acesso. Não queremos afirmar que o livro não deva ser utilizado, todavia ele precisa ser confrontado com outros materiais.

Cabe destacar que por diversas vezes os conteúdos inseridos nos livros didáticos foram questionados por conter mensagens preconceituosas e racistas

e a partir de manifestos e muita luta o Brasil conseguiu incluir a história e a cultura Afro-brasileira nos currículos escolares por meio da Lei 10.639/2003.

Sobre a coleção analisada, infelizmente, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho não dispunha de dados relacionados a quantidade de escolas que utilizaram essa coleção no ano de 2007, alegando que a escolha do material é realizada diretamente no site. Entretanto, concluímos ainda que, o fato de ter sido escrita por mulheres não a isentou de conter imagens e enunciados discriminatórios. Isso porque as autoras também são reflexo histórico-culturais da nossa sociedade que sobrepõe o saber masculino em relação ao feminino, é o que tratamos no texto por androcentrismo, que está enraizado de uma forma tão intensa que parece nos tornar incapazes de refletir sobre algumas situações de desigualdades de gênero.

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

A geografia nos possibilitou, sobretudo, estudar e conhecer as mudanças sociais ocorridas no espaço e que são ocasionadas pelos papéis culturais impostos pela sociedade em relação a homens e mulheres. Um exemplo disso é a disposição de homens e mulheres no mercado de trabalho, denunciando que a desigualdade envolvendo remuneração e função, é gritante, e essas informações chegam até as pessoas por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Diante do exposto, a pesquisa foi direcionada de acordo com alguns questionamentos: de que forma as relações de gênero foram representadas nos livros de Geografia da coleção “Novo Eu Gosto” utilizados nos anos iniciais? As relações de gênero existentes nos livros didáticos pesquisados foram espelhos de uma sociedade sexista? Como os livros de Geografia trabalharam as questões de gênero? As manifestações das relações de gênero estabelecidas nos livros didáticos são reflexo histórico-culturais da sociedade?

Com o intuito de responder as questões destacadas, é importante apresentar como os dados foram analisados. A princípio selecionamos páginas dos livros de 1º ao 5º ano que incluíam imagens reais (fotografia), ilustrações,

textos e enunciados. Procuramos contemplar também situações em que houvesse igualdade entre os sexos, no entanto essas, como mostrado anteriormente, eram pouco comuns.

No segundo momento verificamos como as questões de gênero foram tratadas, nos livros didáticos de Geografia de 1º ano 5º ano, por meio de categorias de análise (família, profissão, orientação, poderes e outras atividades). Cabe destacar que são conteúdos relevantes já que fazem parte do cotidiano docente e discente.

A categoria **família** é contraditória em diversos momentos. O texto está em discrepância com as imagens apresentadas, já que ele, algumas vezes, apresenta outras configurações de família que não são apresentadas na imagem, que proporciona apenas a família tradicional e considerando que a imagem aparece primeiro do que o texto, principalmente em turmas em que muitas crianças ainda não sabem ler, o livro se torna excludente, já que as crianças que fogem a composição tradicional, não são contempladas.

Na categoria **profissão** a mulher está sempre relacionada a figura de educar, de cuidar, aparece realizando atividades que seriam a extensão do lar e constantemente o livro apresenta em seus textos a palavra professora e enfermeira e em todas as outras profissões trata no masculino.

O que acontece é que a função de professor é pouco remunerada, os homens buscam reconhecimento por terem investido em sua formação e buscam espaços que ainda não perderam seu valor, para justificar a desvalorização do magistério afirmamos que saber não é tudo, que salário também não é tudo e ascendemos características como dedicação, abdicção, doação, ou seja, como dons e dirigimo-nos as mulheres.

Na categoria **orientação** quem sempre aparece nas imagens utilizando bússolas e tratando dos assuntos pontos cardeais e localização são os meninos, de 6 meninos apenas 1 menina apareceu. Essa temática é considerada difícil e envolve raciocínio e conhecimentos geográficos específicos, ao mostrar na maioria das aparições apenas homens, nos leva a crer que meninas não são capazes de realizar as atividades propostas.

A categoria **poderes** trata dos poderes executivo, legislativo e judiciário e da temática administração pública e a mulher não aparece em nenhum caso, os homens aparecem frente aos três poderes, como foi possível perceber nas

imagens e textos dessa temática, como se não houvesse mulher deputada, vereadora, prefeita, governadora, presidenta e juíza. Cabe mencionar a lei 9.100/95 (pioneira no país) que garantiu que 20% das vagas na política deveriam ser destinadas ao sexo feminino.

A categoria poderes trata ainda de outras autoridades que trabalham no município nas instituições religiosas, civis e militares e novamente notamos o androcentrismo fortemente presente: os homens estão a frente dos poderes e aparecem dessa forma no livro, não há exceções, o livro não mostra que temos mulheres pastoras, delegadas e militares. Se compararmos homens e mulheres com certeza os homens são maioria nessas instituições, entretanto o livro precisa mostrar que as mulheres também estão fazendo parte desses espaços.

Na última categoria, **outras atividades**, contemplamos imagens e enunciados que julgamos importantes mas que não se enquadravam nas outras categorias como o esporte, onde aparece bola rapidamente notamos que são meninos jogando, nunca meninas, já quando há flores sempre são as meninas que estão “interagindo” com elas.

Destacamos como ponto positivo para o livro o momento em que ele trata da Geografia e mostra na imagem do planeta (figura 86) terra meninos e meninas “construindo-o” por meio de uma metáfora, quer dizer que a ciência geográfica é feita tanto por homens quanto por mulheres, não é e nem pode ser vista como uma ciência masculina. O texto que acompanha essa mesma imagem conceitua Geografia Humana como a ciência que “estuda os povos, seus costumes, o uso que o ser humano faz do espaço” e como Geografia Social a ciência que “estuda as mudanças das pessoas nos espaços e suas atividades”, não determina o sexo em nenhum dos casos.

No tocante, é indispensável destacar que em alguns momentos os textos eram incoerentes em relação as imagens que os acompanhavam, por exemplo, na temática família, em alguns momentos o texto colocava que nem sempre as crianças moravam com os pais e que haviam outras configurações de família, entretanto, não era o que as imagens apresentavam, essas persistiam na família tradicional (mãe, pai, filho e filha) e geralmente a mãe estava grávida, a menina segurava uma boneca e o menino uma bola.

A imagem para crianças de 7 a 11 anos que, muitas vezes nem sabem ler, é mais importante do que o texto e chama mais atenção, inclusive os adultos ao ler uma reportagem, geralmente o que é visto primeiro é a imagem, e a partir dela podemos realizar uma leitura tendenciosa do texto. Retornando ao que citamos anteriormente, se o texto fala das diversas composições familiar mas insiste em apresentar apenas imagens da família tradicional, a imagem pode se destacar em relação ao texto e fazer com que as pessoas pensem que só há um modelo de família ou que a família formada por pai, mãe, filhos(as) é a correta.

Pela observação dos aspectos analisados durante a pesquisa ressaltamos que os homens aparecem em 46% das ilustrações, o restante, 64% é distribuído entre mulheres (14%), meninas (18,6%) e meninos (21,4%). Nota-se que as mulheres e as meninas aparecem com índices baixíssimos e cabe destacar que quando as primeiras são apresentadas, geralmente são como professora ou realizando atividades relacionadas a servir e cuidar, ou seja, exercendo o papel de mãe esperado pela sociedade.

Tratando-se de atividades realizadas o percentual não foi muito diferente do anterior, os homens aparecem em 50% dos casos realizando uma atividade, enquanto as mulheres aparecem com 11,8%, inferior as meninas (15,5%) e aos meninos (22,7%), estando apenas disposta na figura, no entanto sua presença ali torna-se desnecessária, já que ela com freqüência aparece como coadjuvante.

Enquanto realizávamos as análises um fator nos chamou a atenção: em 83% dos casos o sexo feminino apareceu de saia contra 17% de calça, reforçando mais uma vez o papel de gênero, como se o simples fato de ser mulher estivesse diretamente relacionado ao uso de saias para afirmar a feminilidade.

Diante do que foi exposto concluímos que a coleção “Novo Eu Gosto”, utilizada em 2007 por escolas da rede municipal de Porto Velho, não reflete a atual sociedade em que vivemos e é excludente na maioria das imagens e enunciados, já que o livro constantemente apresentou atividades tipicamente masculinas e femininas, dos homens relacionadas a produção e das mulheres relacionadas a reprodução, ignorando qualquer modificação que rompa esse modelo.

Ao apresentar somente mulheres na função de professora, de enfermeira, servindo, e/ou no cuidado com filhos e filhas e ao apontar apenas homens exercendo cargos de notoriedade e/ou que pareçam exigir força, como médicos, políticos e pedreiros, o livro transmite a mensagem de que há espaços femininos e masculinos e não possibilita a criança o direito de se ver, se imaginar exercendo atividades do sexo oposto. Caso as crianças resolvam mencionar o interesse por atividades consideradas inapropriadas a seu sexo, podem ser cruelmente julgadas pelos/pelas colegas, familiares e demais pessoas. Todavia sabemos que as mudanças estão acontecendo, há mulheres se inserindo na política e há homens enfermeiros, professores e que têm prazer em cuidar dos filhos e filhas.

Vale lembrar que as discriminações de gênero não são sofridas apenas pelo sexo feminino, o sexo masculino tem, a todo instante, sua sexualidade questionada, não pode demonstrar sentimentos, principalmente em público, precisa ser o provedor do lar e em muitos casos perde o direito de se dedicar aos filhos e filhas por isso ser “coisa de mãe, de mulher”. Porém sabemos que tais discriminações são mais intensas e cruéis com as mulheres, até mesmo pela sua invisibilidade ao longo dos anos e pelo fato de nossa sociedade ser androcêntrica.

As discriminações sexistas apresentadas nos parágrafos anteriores são contempladas nos livros didáticos analisados e muitas vezes sendo o livro o único material a que professores e professoras têm acesso e contendo imagens e enunciados discriminatórios, podem comprometer o aprendizado de gênero das crianças, futuras cidadãs, que talvez venham a disseminar, por meio de atitudes, comportamentos que comprometam a equidade de gênero.

Por outro lado é importante destacar que a avaliação feita por meio do Programa Nacional do Livro Didático e do Guia Nacional do Livro Didático válida para 2007 era genérica em relação as discriminações sexistas, não haviam tópicos que contemplassem essas questões no questionário de avaliação. No entanto houve atualização e o Guia do Livro Didático de Geografia válido para o ano de 2010 já contempla a temática gênero e inclusive aborda propostas para um trabalho geográfico voltado para as diferenças, todavia sempre enfatizando a importância do profissional e da profissional da educação para conduzir os debates.

É fundamental ressaltar também que nas fichas de avaliação dos livros de geografia de 2010 o Ministério da Educação direciona um critério específico para tratar de questões que envolvam cidadania e um dos questionamentos é se o livro analisado está isento de preconceitos de gênero. A partir das informações apresentadas cabe mencionar que a coleção “Novo Eu gosto” não está entre as selecionadas do ano de 2010.

A geografia enquanto ciência que estuda a relação entre as pessoas e o meio precisa levantar discussões envolvendo a temática gênero, pois somente assim o debate ganha maiores proporções, e o que a princípio fazia parte do universo acadêmico tem a possibilidade de fazer parte dos debates sociais, inclusive para que mudemos a impermeabilidade da geografia brasileira para a temática.

A ciência geográfica precisa assumir sua contribuição na construção da cidadania de alunos e alunas conscientes em relação às questões de gênero e em primeiro lugar deixar de ser vista como uma ciência masculina, já que rompemos barreiras e as mulheres estão cada vez mais tendo acesso ao conhecimento científico.

Portanto o ideal é transformar e devemos começar desmistificando a ciência geográfica enquanto masculina e ela passará a ser a geografia das pessoas, independente do sexo que portem e poderá mostrar que indivíduos têm o domínio de exercer as atividades que desejarem sem sofrer discriminações e sem terem sua moral comprometida. E estaremos tão habilitados em relação a essas questões que mesmo nos deparando com livros sexistas seremos capazes de analisá-los criticamente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1992.

APERIBENSE, Pacita Geovana Gama de Sousa; BARREIRA, Leda de Alencar. **Nexos entre Enfermagem, Nutrição e Serviço Social, profissões femininas e Pioneiras na área da Saúde**. In: Revista Esc. Enferm. USP, 2008.

AUAD, Daniela. **Feminismo que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1918.

ALVES, Branca Moreira/ PITANGUY, Jacqueline. **O Que é Feminismo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.

BARDWICK, Judith B. **Mulher, Sociedade, Transição**. São Paulo: DIFEL, 1981.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967; BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, s/d.

BELO, Raquel Pereira; SOUSA, Tâmara Ramalho de; CAMINO, Leoncio. **Trabalho de Mulher? Um Levantamento sobre Profissão e Gênero**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/conhecimentoemdebate/arquivos/300-16092008110641-TamaraCchlaEmDebate.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A Aventura da Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BIDDULPH, Steve. **Criando meninos**. São Paulo: Fundamento, 2002.

BONDI, L. e DOMOSH, M. **Other figures in other places:** on feminism, postmodernism and geography. In: Environment and Planning D: Society & Space. Great Britain, V. 10, n.2, Ed. Pion Limited: 1992.

BOMFIM, Natanael Reis. **A Imagem da Geografia e do Ensino da Geografia pelos professores das séries iniciais.** Rio Claro: Estudos Geográficos, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Bourdieu e a Educação.** 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2006.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org). **Para onde vai o ensino da geografia?** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRABO, Tânia Sueli Antonelli Marcelino (Org.). **Gênero, educação e política:** múltiplos olhares. São Paulo: Ícones, 2009.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008:** Geografia / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Política para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Apresentações dos Temas Transversais e Ética** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1998.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação secretaria de Educação Fundamental. Brasília: a secretaria, 1997.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: **História e Geografia.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: a secretaria, 2001a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001b.

CARNEIRO, Sueli. **Raça, Gênero e Ações Afirmativas**. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a Raça a Sério**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 08-25.

CARVALHO, Ana Paula Soares. **As mulheres no campo científico: uma discussão acerca da dominação masculina**. In: **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**. Florianópolis-SC: Editora mulheres, 2006.

CASTRO, M.G. **Gênero e Raça: desafios à escola**. In: SANTANA, M.O. (Org) **Lei 10.639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental**. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. **A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise**. In: CASTROGIOVANNI; CALLAI; SCHAFFER; KAERCHER (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo:Contexto, 2005.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAVENAGHI, Suzana (Org.). **Gênero e Raça no Ciclo Orçamentário e Controle Social das Políticas Públicas: indicadores de gênero e de raça no PPA 2008-2011**.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo:Cortez, 2003.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

_____._____. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2007.

CLIFFORD, Geertz. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORRAZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisa pós-crítica em educação. 3 ed. Petrópolis: vozes, 2006.

CORREA, Roberto, L & ROSENDAHL, Z. (Org) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, Albertina De Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena. **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações Internacionais**. FGV: 2008.

COSTELLA, Roselane Zordan. **A importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de Papel**. São Paulo: Ática, 1998.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FAY, Cláudia Musa; OLIVEIRA, Geneci Guimarães de. **Mulheres na Cabine de Comando: Vencendo Preconceitos e Ocupando Espaços Masculinos**. In: Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Florianópolis-SC: Editora mulheres, 2006.

FERNANDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio do século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. **Mini Aurélio: o mini dicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Tais. **Infâncias e estereótipos**. Jornal "A página da educação". Ano 13, nº. 133, Abril 2004.

FILHO, Oswaldo Bueno Amorim. **A pluralidade da Geografia e a necessidade das abordagens culturais**. In: FILHO; Sylvio Fausto Gil, KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa (Org.). **Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

FRASER, Nancy. **Mapeando a Imaginação Feminista**: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. Revista Estudos Feministas: Florianópolis, 2000.

FRIEDAM, Betty. **Mística Feminina**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em: 23/01/2010.

FURLANI, Jimena. (2005). **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. CD-Rom. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GROSSI, Miriam. **Identidade de Gênero**. Florianópolis: Antropologia em Primeira Mão, 1998.

GUEDES, Moema de Castro. **A Presença Feminina nos Cursos Universitários e Pós-Graduações**: desconstruindo a idéia da ciência como reserva masculina. In: Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Florianópolis-SC: Editora mulheres, 2006.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. **Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia**. In: CASTELLAR, Sônia (org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero.** Campinas: Papyrus, 1997.

IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego. **Mulher no Mercado de Trabalho:** perguntas e respostas. Março, 2010.

JOCA, Alexandre Martins. (2008). **Diversidade sexual na escola:** um problema posto à mesa. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola.** In: ROSEMBERG, Fúlvia. (org.) Creches. Coleção temas em destaque. São Paulo.. Cortez, 1989. P.20-27.

LACOSTE, Yves. **A Geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra. Trad. Maria Cecília França. 4. ed. Campinas, SP:Papyrus, 1997.

L'APICCIRELLA, Nadime. **O papel da educação na legitimação da violência simbólica.** In: Revista Eletrônica de Ciências. Nº 20. São Carlos: julho, 2003.

LEITÃO, E. V. **A mulher na língua do povo.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Brincadeiras de menina na escola e na rua:** reflexões da pesquisa no campo. Rio de Janeiro: PUC-RIO: departamento de educação, 1995.

LOPES, Luciane Gomes. **Pós-graduação e Produção do Conhecimento:** um debate de gênero. Relatório Final apresentado ao Comitê Técnico Científico Externo do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPQ e Programa de Iniciação Científica - PIBIC. Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGLIE, Graciela; FRINCHBOY, Mônica G. **Situación educativa de las mujeres em Argentina**. Buenos Aires: UNICEF, 1988.

MAIA, Lucimara. A família Tradicional. Produzido em 14 de janeiro de 2010. Disponível em: http://lucimaramaia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=8. Acesso em 14/01/2010.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARINS, Mani Tebet Azevedo de. **Mulheres e Sucesso no Vestibular: as Evidências da Desigualdade de Gênero**. In: 1º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), 2006.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia?** Col. Primeiros Passos. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NABARRO, Sérgio Aparecido; TSUKAMOTO, Ruth Youko. **Questão Agrária e o Livro Didático de Geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina – PR**. In: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária. São Paulo: 2009, p. 1-16.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Famílias e Patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa**. In: Psicologia e Sociedade. 49-55. Jan/abr. 2006.

NOVA ESCOLA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia – Fáceis de entender**. São Paulo: Editora Abril, janeiro/fevereiro, 2003. Edição especial.

OLINTO, Maria Teresa Anselmo. Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise in **Rev. Brás. Epidemiol.** Vol. 1, nº 2, Pelotas, RS: 1998.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2005.

ORNAT, Márcio José. **Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista.** In Terr@ Plural. Ponta Grossa: jul./ dez., 2008.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. **Coleção - Novo Eu Gosto.** 1. ed. São Paulo: IBEP, 2006.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate:** o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005.

PELLUCIO, Gabrielle. **As Manifestações de Gênero na 2ª série do Ensino Fundamental.** Trabalho de conclusão de curso. Porto Velho: FIP, 2007.

_____. **Mulheres nas Ciências.** In: Revista Pesquisa e Criação, Porto Velho, 10 ago. 2007.

_____. **Gênero e Ciência na Universidade Federal de Rondônia.** In: Anais Fazendo Gênero 8. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. SPONCHIADO, Justina **Gênero, Raça e Etnia nos Livros de Geografia.** In: VIII Simgeo: América Latina, Soberania e Desenvolvimento, 2008, Florianópolis. VIII Simgeo. Florianópolis: Udesc, 2008.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Nos supostos para pensar formação e autoformação:** a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEROZIM, Livia. **Masculino e Feminino:** plural. Revista Educação. Ano 10, nº 109. São Paulo: segmento, 2006.

PIAGET. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis Estudos de Psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

Presidência da República:
Disponível em:

http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/legislacao/nacional/
Acesso em: 24 de setembro de 2009.

Portal do Ministério da Educação: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.
Acesso em: 15 de maio de 2010.

PREUSCHOFF, Gisela. **Criando meninas**. São Paulo: Fundamento, 2006.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1982.

REDE MULHER: <http://www.redemulher.org.br/encarte52.html>, acesso em 01/06/09.

ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.). **Trabalho e gênero**: mudanças, permanências e desafios. Campinas/São Paulo, ABEP/NEPO-Unicamp/Cedeplar-UFMG/Editora 34, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero e Patriarcado**: a necessidade da violência. In: MARTIN, Márcia Castillo; OLIVEIRA, Suely de (Org.). *Marcadas a Ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura?** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 7-30.

SERPA, Ângelo. **Culturas Transversais**: um novo referencial teórico-metodológico para a Geografia Humanista e Cultural? In: FILHO; Sylvio Fausto Gil, KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa (org.). *Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista*. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

SCHÄFFER, Neiva Otero. **O Livro Didático e o Desempenho Pedagógico**: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Castro; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). *Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre: v.15, p. 5-22, jul./dez. 1990. Número especial Mulher e Educação.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 13-24.

SILVA, Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2006.

SILVA, Jeane Félix da. **Linguagem Sexista sob a Perspectiva da Análise do Discurso**: Olhares Esboçados em uma Revista Dirigida a Professores/as. In: *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, 7: 77-83, 2004.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; RAMIRES, Regina Rizzo. **Formação em Geografia – Identidades e Articulações**. In *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo: ABG, 2007a.

SILVA, Joseli Maria (Org.). **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidade. Paraná: TODAPALAVRA, 2009.

_____. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica in **Rev. de História Regional**. Verão, 2003.

_____. Análise do espaço sob a perspectiva do gênero: um desafio para a geografia cultural brasileira in: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Geografia: Temas sobre cultura e espaço**. UERJ, 2005a.

_____. **Espaço, gênero e pobreza como elementos de análise das políticas de desenvolvimento urbano**. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7 - Gênero e Preconceitos*, 2006, Florianópolis. Anais: Seminário

Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Florianópolis: UFSC, 2006.

SILVA, Severino Vicente da. **Imagens da Mulher em um Livro Didático**. In: Marcadas a Ferro. OLIVEIRA, Suely de; MARTIN, Castillo (Org.). **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2005b.

SILVA, Susana Maria Veleda da. **A Perspectiva Feminista na Geografia Brasileira**. In: I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico. URGs: 2007b.

_____. **Os Estudos de Gênero no Brasil: algumas considerações**. In Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 262, 15 de noviembre de 2000.

_____. **A perspectiva Feminista na Geografia Brasileira**. In: I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico. 2007c.

SILVA, Virgínia de Oliveira. **As marcas da leitura em nós**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Vera. **O feminismo e o machismo na percepção das mulheres brasileiras**. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (ORGS). A mulher brasileira nos espaços público e privado. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOJA, Edward. **Geografias Pós-Modernas: A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre: Zouk, 2006.

SOUZA, Deborah de Paula. **As 7 leis da sabedoria**. In: Revista Cláudia. São Paulo: Editora Abril, março de 2001.

SOUZA, D. M. **Autoridade, Autoria e Livro Didático**. In: CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas: Pontes, 1999.

SPONCHIADO, Justina; PELLUCIO, Gabrielle. **As Manifestações de Gênero na Prática Pedagógica nas Séries Iniciais**. In: O Feminismo no Brasil, Reflexões Teóricas e Perspectivas, 2008, Salvador. XIV Simpósio Baiano de Pesquisadoras sobre Mulheres e Relações de Gênero, 2008. v. 15.

STEARNS P. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva**: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas: UNICAMP, 2006.

VALCÁRCEL, A. **O que é o feminismo e que desafios apresenta?** Em busca da plena cidadania das mulheres. URBAL red12mujerciudad Barcelona, 21-23 de abril. Disponível em: <http://www.diba.es/urbal12/cdseminari/ponencias/ameliavalcarcelportu.pdf>. Acesso em 20/04/2009.

VARGAS, Juliana Ribeiro. **Para quê educamos nossas meninas?** Jornal "A Página da Educação". Ano 17, nº. 166, abril 2007.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. **Feminismo e Academia**. V. 81, n 199, p. 425 – 451, Brasília: R. Brás. Est. Pedag., set/dez 2000.

VENTURI, Gustavo; RECAMÀN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (ORGS). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia in: VESENTINI (org.). **Geografia e ensino**. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

WHITACKER, Dulce. **Mulher e homem**: o mito da desigualdade. 8. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

WOOLF, Virgínia. Kew gardens; O status intelectual da mulher; Um toque feminino na ficção; **Profissões para mulheres**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.36.

21 de junho: dia por uma educação sem discriminação. Disponível em: <http://www.redemulher.org.br/encarte52.html>. Acesso em 01/06/09.