

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Maria Sílvia Ribeiro

**Relações de gênero e de idade em discursos sobre
sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros
de Ciências Naturais**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**São Paulo
2013**

Maria Sílvia Ribeiro

**Relações de gênero e de idade em discursos sobre
sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros
de Ciências Naturais**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Psicologia Social, sob a orientação
da Profa. Dra. Fúlvia Rosemberg.**

**São Paulo
2013**

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

São Paulo, 15 de abril de 2013.

Assinatura: _____

Dedico esta dissertação aos meus sobrinhos e sobrinha, Conrado, Daniel, Cayro e Ana Carolina. Especialmente, ao Caetano, Arthur, Octávio e Cassiano, cada um à sua maneira de ser criança e viver sua infância, me mostrou o caminho para chegar ao tema desta pesquisa.

A vocês, todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, pelo ambiente agradável.

A minha orientadora Fúlvia Rosemberg, pela presença, dedicação, conhecimento, disponibilidade para debates e troca de materiais. Também pelas disciplinas ministradas e a precisão na correção de trabalhos. Sobretudo, a sabedoria e consideração na orientação. Sem a minha orientadora, esta pesquisa não seria uma realidade. Muito obrigada.

À Professora Cláudia Vianna, pela seriedade, competência e disponibilidade para participar da banca examinadora. Às suas contribuições muito ricas na construção deste conhecimento. Seus apontamentos e indagações contribuíram decisivamente para a análise dos resultados e considerações.

À Professora Carla Cristina Garcia, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, por tudo o que me ensinou, a incrível experiência que compartilhou comigo, a competência e disponibilidade para participar da banca examinadora.

Meus mais sinceros sentimentos de gratidão aos meus pais, Néelson (in memoriam) e Luzia, pelo amor infinito e pelo incentivo. Especialmente a meu pai, que se afastou fisicamente de nós ao término desta dissertação e que nos ensinou o valor precioso da fé em Deus, da luta, do amor, da confiança e determinação. A mim conforta saber que somos muito parecidos.

A minha irmã e meu cunhado, pelo carinho e apoio, muitas vezes, financeiro. Obrigada por acreditarem em mim.

Aos meus irmãos e cunhadas, especialmente o Sérgio, que cuidou da manutenção do meu computador.

À Cláudia Silva, que esteve ao meu lado em todos os momentos, por ter me ajudado nas horas de angústia e aflição. Grande companhia nas madrugadas de estudo. Sua presença me fez mais forte. Obrigada.

Por falar em cafés nas madrugadas e muito carinho, agradecimento à Andréia Silva e José Carlos Gonçalves.

Ao amigo Sílvio Henrique Reis, pelas incansáveis discussões sobre os bastidores da mídia e suas estratégias de comunicação.

A amiga Dra. Teresa Camargo que me ajudou a desvendar “mistérios” das ilustrações científicas em 3D e 4D e por ter me acolhido nas horas difíceis.

Às grandes amigas Ana Simões, Carla Pellicer, Duda Torres, Helen Ramalho, Lourdes Secanechia, Marta Lúcia da Silva e Pricila Gunutzmann que estiveram ao meu lado nesse percurso, contribuindo teórica e/ou emocionalmente no processo de construção desta dissertação.

Ao amigo Carlos Temperini, pelas discussões, revisões e apontamentos, pelo ombro amigo e parceria.

A Daniela Gonçalves, Amanda Silva, Thaís Souza e ao Gabriel Arantes, que me ajudaram na busca dos livros didáticos e emprestaram os seus.

À Professora Circe Bittencourt, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade (EHPS), com disponibilidade para interlocuções sempre muito produtivas.

Aos(às) colegas do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), pela parceria na construção do conhecimento coletivo.

À Neide Moura e ao Paulo Vinícius B. Silva, que compartilharam materiais e experiência.

Aos(às) colegas do Núcleo Transdisciplinar de Investigações de Sexualidades, Gêneros e Diferenças (INANNA) pela recepção calorosa, as discussões e reflexões, sempre regadas à alegria.

Às amigas do Grupo de História da Psicologia: Alejandra, Ana Letícia, Jussara, Nádia e Patrícia, amizade para uma vida inteira.

Agradeço a Marlene Camargo, secretária do Programa de Pós-Graduação, pela atenção e prontidão ao auxílio nas questões burocráticas, o carinho e acolhimento.

Ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo aprendizado.

À Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo atendimento e acesso aos arquivos de títulos de livros de Ciências adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em razão do financiamento concedido, sem o qual a realização desta pesquisa não seria possível.

Teco, teco, teco, teco, teco
Na bola de gude era o meu viver
Quando criança no meio da garotada
Com a sacola do lado
Só jogava pra valer
Não fazia roupa de boneca nem tão pouco convivia
Com as crianças do meu bairro que era natural
Subia em postes, soltava papagaio
Até meus quatorze anos era esse o meu mal [...]

“Teco Teco”
Composição: Pereira da Costa e Milton Villela, 1975.
Intérprete: Gal Costa

RIBEIRO, Maria Sílvia Ribeiro. **Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2013.

Resumo

Esta pesquisa se integra ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na busca pela apreensão das concepções de criança/infância no Brasil, temos desenvolvido pesquisas que analisam discursos proferidos por adultos e destinados a crianças, adolescentes e adultos, cujo tema se refere à infância, em diversos veículos de comunicação. Nossos trabalhos estão centrados na busca de compreensão de eixos de desigualdade de gênero, raça e de idade e têm por interesse apreender as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Concebemos gênero, sexualidade e infância como construções sociais, culturais e históricas. Entendemos que a escola é uma das principais instituições que compartilha com a família a socialização de crianças. Nossa perspectiva assume que livros didáticos participam da socialização de crianças e de adultos e adotam uma concepção de socialização. Neste estudo localizamos relações de gênero e de idade como característica estrutural e analisamos essas relações de poder a partir de discursos sobre sexualidade produzidos e veiculados em 11 livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais, destinados a estudantes do Ensino Fundamental II, publicados entre 2000 e 2010, avaliados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático. Esta pesquisa está amparada pela teoria de ideologia de John B. Thompson, pelos estudos de gênero e os estudos sobre a infância. Os estudos de gênero têm contribuído para o questionamento de padrões sociais rígidos vigentes em nossa sociedade e se referem às interpretações dos saberes e das formas de organização social que constroem e produzem os conceitos de masculino e de feminino em cada conjuntura histórica particular. Os pressupostos dos estudos sobre a infância, fundamentados na concepção de criança como sujeito de direitos, ator social ativo em seu processo de socialização e de infância como um grupo social permanente das sociedades. No campo metodológico, a hermenêutica de profundidade definida por John B. Thompson (2009). A análise confirmou a participação dos livros didáticos na normatização de gênero e de idade. De maneira geral, nos livros didáticos, gênero e idade assumem características similares àquelas dos documentos de políticas públicas. Confirmam-se, por meio da análise realizada, as assimetrias de idade, assim como as de gênero, de cor/etnia nos discursos apreendidos nos livros analisados. Isso se dá pelos elementos que estruturam o conteúdo (imagens e textos) e por meio da estratégia ideológica que universaliza, fragmenta, diferencia, racionaliza, eufemiza, dissimula, estigmatiza e a-historiza a supremacia adulta, branca, heterossexual. Entre permanências e mudanças, mesmo que muita tradição se mantenha identificamos três livros que promovem discussões sobre gênero e contribuem para mudanças nessas relações.

Palavras-chave: infância; adolescência; sexualidade; gênero; livros didáticos.

Abstract

This research belongs to the *Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI)*, of the Master Degree of Social Psychology of University Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In the search for grasp the concepts of child/childhood in Brazil, we have developed surveys that analyze speeches by adults and for children, adolescents and adults, whose theme refers to childhood, in various media outlets. Our research is focused on the pursuit of understanding gender inequality, race and age and are interested apprehend the ways in which symbolic forms intersect with relations of power. We understand gender, sexuality and childhood as cultural, historical and social constructions. We understand that school is one of the most important institution which shares the socialization of the children with their families. Our perspective assumes that textbooks participate in the socialization of children and adults and adopt a socialization concept. In this study we find gender and age as a structural feature and analyze these power relations from discourses on sexuality produced and broadcast in 11 Brazilian textbooks of Natural Sciences intended, for Elementary School students (level II) . These books were published between 2000 and 2010, estimated by the National Fund Development of Education, under the National Textbook Program. This research is supported by the ideology theory of John B. Thompson, by gender and childhood studies. Gender studies have contributed to the questioning of rigid social standards prevailing in our society and refers to interpretations of knowledge and forms of social organization that builds and produce the concepts of male and female in each particular historical juncture. The assumptions of the studies on childhood, based on the conception of children as subjects of rights, social actor active in the process of socialization and childhood as a permanent social group of society. We based our research on the methodological field, hermeneutics of depth defined by John B. Thompson (2009). The analysis confirmed the participation of textbooks to standardize gender and age. In general, in textbooks, gender and age have properties similar to those of public policy documents. It is confirmed through the analysis, the asymmetries of age as well as gender, color / ethnicity in discourses seized in the books analyzed. This is achieved by the elements that structure the content (images and text) and by universalizing ideological strategy, fragments, differentiates, rationalizes, euphemizes, disguise, and stigmatizes the supremacy historicizing adult, white and heterosexual. Between continuities and changes, even though a lot of tradition remains, we identify three books that promote discussions about gender and contribute to changes in these relations.

Keywords: childhood; adolescence; sexuality; gender; textbooks.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - "Quadro comparativo das coleções"	44
Figura 2 - Exemplos de ilustração do tipo "Fotografia"	128
Figura 3 - Exemplo de ilustração do tipo "Desenho"	129
Figura 4 - Exemplo de ilustração do tipo "Obra de arte"	129
Figura 5 - Exemplo de ilustração do tipo "Representação artística científica"	130
Figura 6 - Etapa intrauterina da vida humana	132
Figura 7 - Presença de profissionais da área da Saúde	135
Figura 8 - Mulheres adultas negras	137
Figura 9 - "Casais de gêmeos idênticos e fraternos"	138
Figura 10 - "Características sexuais secundárias"	138
Figura 11 - "O envelhecimento"	139
Figura 12 - Bipolaridade visual	139
Figura 13 - Gravidez entre adolescentes	140
Figura 14 - Possível alusão a relações homoafetivas	141
Figura 15 - "Inscrição rupestre no Sítio Arqueológico Talhada do Gavião, Carnaúba do Dantas, RN, 2007"	141
Figura 16 - "Papéis sexuais"	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da produção científica no período de 1993 a 2011	20
Gráfico 2 - Distribuição das ilustrações, por tipo	127
Gráfico 3 - Distribuição das fotografias, organizada por fonte, nacional ou internacional	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modos de operação da ideologia	10
Quadro 2 - Livros que compõem o <i>corpus</i> desta pesquisa	84
Quadro 3 - Síntese dos manuais e das categorias de análise	87
Quadro 4 - Descrição geral de ilustrações veiculadas na capa, por livro	89
Quadro 5 - Descrição de "personagens" humanas na capa	90
Quadro 6 - Informações catalográficas sobre os LD que compõem o <i>corpus</i>	91
Quadro 7 - Distribuição por sexo das ocupações dos(as) profissionais envolvidos(as) na produção dos LD nas oito editoras responsáveis pelo <i>corpus</i>	92
Quadro 8 - Categorias da autoria dos LD, por tipo de análise	93
Quadro 9 - Títulos das unidades que abordam o tema sexualidade humana nos livros analisados	94
Quadro 10 - Informações seletas sobre o tema sexualidade humana na estrutura dos livros analisados	96
Quadro 11 - Marcadores de linguagem nos textos de apresentação da obra dirigidos ao(à) estudante	97

Quadro 12 - Marcadores de linguagem nos textos de apresentação da obra dirigidos aos(às) responsáveis pelo(a) estudante	98
Quadro 13 - Marcadores de linguagem nos textos de apresentação da obra dirigidos aos(às) professores(as)	99
Quadro 14 - Recursos de comunicação: características da própria obra, ressaltadas nos textos de apresentação.....	101
Quadro 15 - Indicações de atores sociais para pesquisas com entrevista, em textos de atividades de investigação	105
Quadro 16 - Indicações de fontes de pesquisas em textos de atividades de investigação	105
Quadro 17 - Atributos predominantes relacionados ao conceito de adolescência...	107
Quadro 18 - Fatores econômicos, étnico-raciais e culturais da adolescência	108
Quadro 19 - Características predominantes da adolescência nos livros analisados	109
Quadro 20 - Subtemas relacionados à sexualidade na adolescência	111
Quadro 21 - Síntese recapitulativa das fases da análise das ilustrações e respectivas operações e totais (N)	126
Quadro 22 - Informações seletas sobre as ilustrações que contém "personagens"	134
Quadro 23 - Frequência de "personagens" por idade, sexo e cor/etnia	135
Quadro 24 - Dez grupos de "personagens" mais frequentes nas ilustrações.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de artigos publicados por ano e por periódico. Brasil, 1999 a 2011.	20
Tabela 2 - Volume de compra de livros, pelo FNDE, em 2010.....	46
Tabela 3 - Informações seletas sobre livro didático no contexto do PNLD 2012 por editora, etapa e modalidade de ensino (BRASIL, 2012)	49
Tabela 4 - Valor de aquisição dos livros analisados, por editora nas edições do PNLD de 2010 a 2013.....	95
Tabela 5 - Distribuição da frequência das ilustrações, por etapa da vida	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/1988	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HIV	Human immunodeficiency virus
HP	Hermenêutica de Profundidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
ISBN	International Standard Book Number
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
NAME	Núcleo e Apoio à Municipalização de Ensino
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
PISA	Programa Internacional para a Avaliação de Alunos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SUS	Serviços Único de Saúde
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 TEORIAS E MÉTODO.....	4
1.1 Teoria de ideologia.....	4
1.2 Estudos de gênero.....	14
1.3 Estudos sociais da infância.....	18
1.4 Metodologia da interpretação: a hermenêutica de profundidade.....	35
2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	39
2.1 Políticas dos livros didáticos e mercado editorial no Brasil.....	39
2.2 Políticas de gênero e sexualidade no MEC.....	54
2.3 Gênero e sexualidade em livros didáticos.....	70
3 ANÁLISE FORMAL.....	83
3.1 Procedimentos de análise.....	83
3.1.1 Caminho percorrido para a constituição do <i>corpus</i>	85
3.1.2 Estratégia de análise.....	86
3.2 Resultados.....	87
3.2.1 Contexto de produção dos LD.....	88
3.2.2 Marcadores de linguagem e recursos de comunicação.....	96
3.2.3 Texto: conceituação de adolescência.....	104
3.2.4 Texto: conceituação de gênero e socialização.....	118
3.2.5 Ilustrações.....	125
3.3 Diferenciações entre os livros.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE.....	163
APÊNDICE A - Títulos de livros didáticos de Ciências adquiridos pelo MEC/FNDE, para o Ensino Fundamental II, no período de 1998 a 2010.....	164
APÊNDICE B - Distribuição da frequência de "personagens" nas ilustrações, por idade, cor/etnia, sexo.....	166
APÊNDICE C - Informações seletas sobre a população residente por cor/raça, sexo, segundo os grupos de idades de 10 a 24 anos.....	167

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar discursos sobre relações de gênero e de idade captados em tópicos sobre sexualidade humana, veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais, dirigidos a estudantes do Ensino Fundamental II, publicados entre 2000 e 2010. Esta pesquisa se integra ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A abordagem da sexualidade no currículo das escolas brasileiras é uma discussão antiga que vem se intensificando desde a década de 1970, impulsionada por mudanças comportamentais de adolescentes e jovens e intensificada pelos movimentos sociais, particularmente, o movimento feminista. A retomada contemporânea dessa questão se deu a partir de meados dos anos 1980, em virtude da preocupação social com o anunciado crescimento de incidência de gravidez na adolescência e com o risco da infecção pelo *Human immunodeficiency virus* (HIV) entre adolescentes e jovens.

A inclusão da temática da sexualidade, como de qualquer problema social na agenda de prioridades do poder público, não é determinada, exclusivamente, pela razão técnica. Uma questão só entra para a agenda formal dos governantes quando é considerada como um problema. Os problemas sociais passam a existir na agenda de políticas públicas, a partir do momento que grupos sociais encaram determinadas situações como merecedoras de atenção pública.

Foi assim que, no final da década de 1990, as agendas de gênero, sexualidade e educação se entrecruzaram no Brasil. A temática de gênero e sexualidade, ao lado de outras problemáticas sociais, foi contemplada nas políticas públicas educacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e como tema transversal, no eixo “Orientação Sexual”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e 1998.

No NEGRI, na busca pela apreensão de concepções de criança/infância que circulam no Brasil, temos desenvolvido pesquisas que analisam discursos proferidos por adultos e destinados a crianças, adolescentes e adultos, cujos temas se referem à infância, em diversos veículos de comunicação: as mídias acadêmicas (CALAZANS, 2000; PRADO, 2009; URRÁ, 2011); as jornalísticas - **Folha de S.Paulo**, (L. ANDRADE, 2001; NAZARETH, 2004; FREITAS, 2004; M. ANDRADE,

2005; BIZZO, 2008; MARIANO, 2010; PELLICER, 2012) e revista **Pais & Filhos** (ROSENBAUM, 1998; NAZARETH, 2011), respectivamente; literatura infanto-juvenil (PIZA, 1995; BAZILLI, 1999; ESCANFELLA, 1999, 2006; NOGUEIRA, 2001); literatura didática - livros de Língua Portuguesa (SILVA, 2005; MOURA, 2007) e, neste estudo, livros de Ciências Naturais.

Entendemos o livro didático como produção midiática. De acordo com Rosemberg e colaboradores(as) (1987), os livros didáticos exercem não só o papel de reprodução, mas também de produção da ideologia de gênero, raça e de idade.

As instituições de educação fazem a mediação criança-adulto, mantendo relações de dominação e dependência da criança em relação ao adulto. O conhecimento lógico produzido pelo adulto é reconhecido como ápice do desenvolvimento humano. Da criança é exigido que se adapte ao mundo adulto e se prepare para o futuro (ROSEMBERG, 1976).

Em nossa perspectiva, gênero, sexualidade e infância são construções sociais, culturais e históricas, conceitos que vêm sendo discutidos por diversas correntes teóricas. Refletir sobre saberes que circulam na escola e nas práticas educativas que convergem para a formação de conceitos contribui para a compreensão das relações entre educação escolar, gênero, sexualidade e infância, o que nos coloca diante de uma importante questão que se refere ao processo de socialização: a construção social das relações de gênero e de idade e a produção e reprodução de desigualdades que essa construção pode gerar.

Nesse sentido, é importante considerar que discursos são produzidos e veiculados em livros didáticos, especialmente, nos livros de Ciências Naturais, os quais abordam o tema adolescência, sexualidade e reprodução humana. Nossa hipótese é que discursos produzidos por adultos e veiculados nesses livros podem contribuir ou não para a manutenção de padrões normativos de gênero e de idade. Como pensam a adolescência? E a construção do masculino e do feminino na sociedade contemporânea? Quais discursos sobre gênero? Como os significados de mulher e de homem são discursivamente estabelecidos nesses livros?

No NEGRI temos adotado como referencial para estudo a teoria da ideologia de John B. Thompson (2009, p. 76), para quem “fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

O estudo da ideologia é o estudo de como a produção, circulação e recepção das formas simbólicas criam e mantêm relações de dominação. Nesta pesquisa, discursos veiculados em livros didáticos são tomados sob a perspectiva da análise ideológica, ou seja, como forma de produção, difusão, circulação e recepção de discursos que fundam e sustentam relações de dominação. Muitos de nossos trabalhos estão centrados na busca de compreensão de eixos de desigualdade de gênero, raça e de idade e têm por interesse apreender as “maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder” (THOMPSON, 2009, p. 75).

Esta pesquisa está amparada por quatro campos de conhecimentos, cuja apresentação está organizada em três capítulos, descritos a seguir.

O primeiro capítulo versa sobre as teorias que permitiram a construção do objeto de pesquisa e a metodologia adotada: além da teoria de ideologia, os estudos de gênero e os estudos sociais da infância. Os estudos de gênero têm contribuído para o questionamento de padrões sociais rígidos vigentes em nossa sociedade e correspondem às interpretações dos saberes e das formas de organização social que constroem e produzem os conceitos e as identidades de masculino e de feminino em cada conjuntura histórica particular. Os pressupostos dos estudos sociais da infância, fundamentados na concepção de criança como sujeito de direitos, ator social ativo em seu processo de socialização e de infância como um grupo social permanente das sociedades. No campo metodológico, adotamos a hermenêutica de profundidade proposta por John B. Thompson (2009).

Seguindo a proposta de Thompson (2009), de contextualização sócio-histórica das formas simbólicas analisadas, no segundo capítulo apresentamos uma síntese do estado do conhecimento sobre três temas: estudos sobre políticas do livro didático e mercado editorial no Brasil; políticas de gênero e sexualidade na educação; pesquisas sobre gênero e sexualidade em livros didáticos.

No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos para a constituição do *corpus* da pesquisa e a análise formal dos dados. Apresentaremos, na primeira parte, a descrição sistemática dos procedimentos de análise; na segunda, a descrição dos dados. A interpretação/reinterpretação discursiva dos dados será apresentada nas considerações finais.

1 TEORIAS E MÉTODO

Este capítulo focaliza os aportes teóricos e metodológico que orientam esta dissertação: teoria de ideologia, de gênero e dos estudos sociais da infância, bem como o método da hermenêutica de profundidade concebida por Thompson (2009).

1.1 Teoria de ideologia

No livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”, John B. Thompson (2009) retoma e desenvolve suas ideias acerca da ideologia, sistematizando um referencial teórico e metodológico para orientar a pesquisa acadêmica. No livro aborda questões acerca da natureza e do papel da ideologia, suas relações com a linguagem, o poder e o contexto social, bem como as maneiras possíveis de ser analisada e interpretada em casos específicos. Para o autor, o estudo da ideologia é o estudo de como a produção, circulação e recepção das formas simbólicas produzem e reproduzem relações de dominação. O autor analisa a natureza dos meios de comunicação social e de suas instituições, interessado no entrecruzamento das formas simbólicas com relações de poder, nas maneiras como o sentido (significado) constrói e sustenta relações de dominação.

Ao reconstruir a história dos conceitos de ideologia no Ocidente, Thompson (2009) apreendeu duas concepções: concepções neutras e críticas. As primeiras conceituam os fenômenos ideológicos como um conjunto de ideias, valores, crenças que atuam como cimento social, sem que, necessariamente, lhes sejam atribuídos sentidos ilusório, falso ou negativo. Já as concepções críticas atribuem um sentido negativo ao conceito de ideologia. O autor adota a concepção crítica de ideologia, portanto, mantendo a conotação negativa, associando a análise da ideologia à questão da crítica social.

Na reconstrução histórica de seus significados na Europa Ocidental, Thompson (2009) assinala seu primeiro uso em 1796, pelo filósofo francês Destutt de Tracy, para quem o conceito de ideologia serviu para descrever seu projeto de uma nova ciência interessada na análise sistemática das ideias e sensações. Concebida em seu sentido neutro, a ideologia possibilitaria a compreensão da natureza humana e, desse modo, a reestruturação da ordem social e política de acordo com as necessidades e aspirações dos seres humanos.

Posteriormente, segundo a leitura de Thompson (2009), o conceito passou por alterações empreendidas por Napoleão Bonaparte, que atribuiu ao termo uma conotação pejorativa. Com Napoleão, o termo ideologia “se tornou uma arma nas mãos de um imperador, lutando desesperadamente para silenciar seus oponentes e para sustentar um regime em destruição” (THOMPSON, 2009, p. 47). Enquanto para Destutt de Tracy ideologia era a ciência superior que facilitaria o progresso nos afazeres humanos, para Napoleão, ideologia não passava de “pretensa filosofia que tinha incitado à rebelião ao tentar determinar os princípios políticos e pedagógicos na base apenas do raciocínio abstrato”. A ideologia tornou-se, então, uma teoria entre outras e, não mais, a teoria suprema (THOMPSON, 2009, p. 48 e 49).

A Ideologia como ciência positiva e eminente, digna do mais alto respeito, gradualmente deu lugar a uma ideologia como ideias abstratas e ilusórias, digna apenas de ridicularização e desprezo. Uma das oposições básicas que caracterizaram a história do conceito de ideologia – aquela entre um sentido positivo e neutro de um lado, e de um sentido negativo e crítico de outro – já estava presente na primeira década de sua vida, embora a forma e o conteúdo dessa oposição iria mudar, consideravelmente, nas décadas que se seguiram (THOMPSON, 2009, p. 48).

Thompson (2009), como outros autores, assinala que as contribuições de Marx são centrais na história do conceito de ideologia. O autor aponta na obra de Marx diversos contextos teóricos nos quais o conceito de ideologia é empregado e identifica três concepções que se sobrepõem umas às outras e que se relacionam de formas distintas com os diferentes movimentos do pensamento marxiano. São elas: concepção polêmica, epifenomênica e latente.

A concepção polêmica, para Thompson (2009) estaria ligada a uma série de pressupostos concernentes à determinação social da consciência, à divisão do trabalho e ao estudo científico do mundo sócio-histórico. “Ideologia, nesse sentido, é uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica” (THOMPSON, 2009, p. 51).

A concepção epifenomênica vê a ideologia como dependente e derivada das condições econômicas, das relações de classe e das que as produzem. “Ideologia, de acordo com a concepção epifenomênica, é um sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa relações de classe de uma forma ilusória” (THOMPSON, 2009, p. 54).

Por fim, na concepção latente de ideologia, Thompson (2009, p. 59) chama a atenção para o fato de que as relações sociais podem ser sustentadas, e as mudanças sociais impedidas, pela prevalência ou difusão de construções simbólicas, ao que o autor descreveu como um “processo de conservação social dentro de uma sociedade que está passando por uma mudança social sem precedentes”. Ideologia, nesse sentido,

[...] é um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social (THOMPSON, 2009, p. 58).

Tais concepções constituem o arcabouço da conceituação proposta por Thompson (2009, p. 75), cujo enfoque está orientado para a análise concreta dos fenômenos sócio-históricos, mantendo, ao mesmo tempo, “um caráter crítico transmitido a nós pela história do conceito”. Seguindo o conjunto de análises e argumentos aqui resumidos, Thompson (2009) propõe sua conceituação de ideologia, como as maneiras pelas quais

[...] o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 2009, p. 79, grifos do autor).

De acordo com Thompson (2009), na análise da ideologia interessam as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, ou seja, “como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, para isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder”, sustentando relações de dominação. Isso implica considerar que a caracterização dos fenômenos simbólicos como ideológicos não significa que sejam epistemologicamente falsos (THOMPSON, 2009, p. 76).

Diferente de Marx, Thompson (2009) enfatiza que relações de classe são apenas uma das formas de dominação e subordinação que constituem um dos eixos da desigualdade social, que pode estar estruturada, também, em torno de relações de gênero, de raça, de Estado-nação e de idade,

[...] parece-me fundamental reconhecer que existem relações de poder sistematicamente assimétricas que estão baseadas em fatores diferentes dos de classe – que estão baseadas, por exemplo, em fatores de sexo, idade, origem étnica – e parece-me essencial ampliar o marco referencial para a análise da ideologia para dar conta desses fatores (THOMPSON, 2009, p. 127).

Thompson (2009) estabelece uma distinção entre poder e dominação: se refere a poder como capacidade de ação, conferida, socialmente ou institucionalmente, a alguns indivíduos para tomar decisões e intervir na busca de seus objetivos, de acordo com seus interesses; por outro lado, faz referência à dominação enquanto permanência sistemática de alguns grupos particulares no poder. Assim, relações de poder “sistematicamente assimétricas”, ou de dominação, dizem respeito às relações de pessoas ou grupos particulares que exercem um poder relativamente estável e que excluem, ou tornam inacessíveis, em grau significativo, a distribuição ou o acesso a recursos de vários tipos a outras pessoas ou grupos em contextos socialmente estruturados.

Na teoria de ideologia de Thompson (2009), o conceito de formas simbólicas é central. Para o autor, formas simbólicas ideológicas seriam aquelas que produzem ou sustentam relações de dominação. As formas simbólicas são construções significativas, reconhecidas em contextos socialmente estruturados e compreendem como formas simbólicas, ações, expressões e falas, imagens e textos podendo ser, em sua natureza, linguísticas, não-linguísticas ou quase-linguísticas. O autor ressalta que as formas simbólicas não são ideológicas em si, mas dependem da maneira como são utilizadas e entendidas em contextos sociais específicos. Serão ideológicas se ou quando usadas na produção, transmissão, recepção e manutenção de relações assimétricas de poder.

As Ciências Sociais têm realizado estudos sobre as formas simbólicas a partir do conceito de cultura. Nesta dissertação, consideramos que o estudo dos fenômenos culturais é de grande importância, posto que a vida social se constitui de elementos materiais, mas também de ações e expressões significativas (manifestações verbais, símbolos, textos e vários tipos de artefatos) de sujeitos que, através delas se expressam e procuram entender a si e aos outros pela interpretação dessas ações e expressões que produzem, divulgam e recebem. Nesse sentido, o estudo dos fenômenos culturais se constitui no estudo das

maneiras como são produzidos, circulam e são recebidos os vários tipos de expressões significativas (THOMPSON, 2009).

Thompson (2009) também retracou alguns dos principais episódios no desenvolvimento do conceito de cultura, realçando algumas das principais dimensões de seu uso. No que denomina “concepção clássica” de cultura, o termo se refere a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, nas discussões sobre cultura, a partir da análise de seu uso entre os filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. Posteriormente, no fim do século XIX, a disciplina de Antropologia desenvolveu várias concepções, as quais o autor denomina de “concepções descritiva e simbólica”. A primeira concepção refere a um conjunto variado de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico. A segunda, a simbólica, concentra a atenção nos fenômenos simbólicos, cujo estudo da cultura está voltado para a interpretação dos símbolos e da ação simbólica.

Para Thompson (2009, p. 166), embora essa última concepção seja um ponto de partida para a abordagem construtiva dos fenômenos culturais, ela é insuficiente para tratar as relações sociais estruturadas nas quais os símbolos e as ações simbólicas estão inseridos. Formula, então, a concepção estrutural de cultura: “os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas”. Tal concepção acarreta a possibilidade de se visualizarem as formas simbólicas em suas relações com os contextos sociais estruturados, pelos quais e dentro dos quais elas são produzidas e recebidas.

Um outro ponto fundamental da teoria de Thompson (2009) e uma justificativa para destacar a importância do estudo da ideologia na contemporaneidade, é a mediação da sociedade moderna. Para o autor, nas sociedades modernas, a produção e circulação das formas simbólicas são inseparáveis das atividades da mídia. O processo de mediação da cultura moderna está intimamente ligado ao processo de expansão do capitalismo industrial e com a formação do sistema moderno de estados-nação, entrelaçado com a indústria da mídia e os meios de comunicação de massa através dos quais se dá a transmissão cultural, ou seja, a troca de formas simbólicas entre produtores e receptores. Nesse sentido, o papel das instituições da mídia e seus produtos constituem meios através dos quais as

formas simbólicas são cotidianamente apresentadas a nós, como por exemplo, livros didáticos, jornais, rádio, TV, internet, entre outros veículos de comunicação.

A troca de formas simbólicas envolve diversos aspectos que combinam maneiras específicas para a sua produção, mercantilização e circulação ampliada: o meio técnico de transmissão; o aparato institucional de transmissão e, o distanciamento espaço-temporal implicado na transmissão.

O meio técnico de transmissão diz respeito aos componentes materiais com os quais, e em virtude dos quais, uma forma simbólica é produzida e transmitida. Envolve os graus de fixação (variável de um material a outro), de reprodução (formas simbólicas podem ser reproduzidas em larga escala – envolve a comercialização, o controle de cópias e os direitos autorais); de participação (envolve a concentração dos receptores(as) leitores(as) e ouvintes). O aparato institucional refere-se aos arranjos institucionais através dos quais as formas simbólicas circulam, de diferentes maneiras e quantidades no mundo social, caracterizadas por regras, recursos e relações de vários tipos (organização publicadora, rede de distribuição, as instituições da mídia e o sistema educacional, por exemplo). Por fim, o distanciamento espaço-temporal refere-se à acessibilidade e condições de uso da forma simbólica.

Para Thompson (2009), é no contexto de mediação cultural das sociedades modernas que o estudo da ideologia ganha novos contornos. Sob essa perspectiva, o estudo da ideologia investiga as maneiras como os sentidos são construídos e utilizados e em que contextos sociais as formas simbólicas são empregadas e articuladas.

O autor assinala que, na era da comunicação de massa, a análise da ideologia passa de uma preocupação com a natureza dos meios técnicos e as instituições da organização da mídia para um tipo de análise que, embora fundamentada nessas considerações, é orientada em direção ao conteúdo das mensagens da mídia e às maneiras como esse conteúdo é empregado, circula e é apropriado em circunstâncias particulares por grupos e instituições que ocupam posições diversas em nossas sociedades estruturadas em torno de relações de classe, gênero, raça-etnia, nação e idade.

Nesta dissertação, discursos em livros didáticos são estudados sob a perspectiva da análise ideológica, ou seja, como forma de produção, difusão e recepção de discursos que geram e sustentam relações de dominação.

Atentamos ao caráter significativo das formas simbólicas, que diz respeito aos seguintes aspectos: 1) aspecto intencional – a forma simbólica tem intenção de dizer algo, mesmo que sua percepção não se dê de forma direta e clara; 2) aspecto convencional – as formas simbólicas têm convenções que permitem sua transmissão; 3) aspecto estrutural (institucional) – a produção e transmissão das formas simbólicas seguem estruturas, convencionadas por determinada comunidade e que servem para a comunicação; 4) aspecto referencial – reforça a intenção de dizer algo a partir do referencial real e/ou da imagem que o(a) leitor(a) tem sobre esse referencial que produzirá significação à forma simbólica; 5) aspecto contextual – as formas simbólicas são estruturadas em um determinado contexto sócio-histórico-espacial, assim como autores(as) e leitores(as).

Thompson (2009) nomeia e define cinco modos de operação da ideologia, que podem estar ligados a várias estratégias de construção simbólica:

Quadro 1 - Modos de operação da ideologia.

Modos Gerais	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandarização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização / passivização

Fonte: Thompson (2009, p. 81).

Tais modos de operação não constituem as únicas maneiras de como a ideologia opera e não necessariamente funcionam de forma independente; “esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar de outras maneiras” (THOMPSON, 2009, p. 81). O autor assinala que certos modos de operação da ideologia podem estar associados a determinadas estratégias de construção simbólica, porém isso não

significa que esses modos e estratégias sejam únicos. Do mesmo modo, ao se associar estratégias, não quer dizer que elas sejam intrinsecamente ideológicas.

O caráter ideológico de uma forma simbólica é interpretado conforme as suas condições de produção, circulação e recepção, o que equivale dizer que um mesmo discurso pode ser considerado, em determinado contexto, subversivo, e em outro, ideológico. Importa identificar os modos de operação da ideologia e indicar maneiras, em determinadas circunstâncias, em que elas estejam associadas às formas simbólicas, gerando estratégias de construção simbólica (THOMPSON, 2009).

A ideologia, operada pelo modo legitimação, ocorre quando as formas simbólicas representam as relações de dominação como legítimas, ou seja, justas e dignas de apoio. Nessas circunstâncias, a representação das relações de dominação como legítimas pode ser vista como uma exigência expressa de legitimação, em certas formas simbólicas, que está baseada em fundamentos racionais, os quais apelam à legalidade de regras dadas; tradicionais, fundamentos que apelam à sacralidade de tradições imemorais; carismáticos, cujos fundamentos apelam ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade. As exigências baseadas nesses fundamentos podem ser expressas em formas simbólicas através de certas estratégias típicas de construção simbólica. Comunicamos cada uma delas abaixo.

- **Racionalização:** estratégia pela qual o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínios que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio.
- **Universalização:** estratégia pela qual acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido.
- **Narrativização:** estratégia pela qual histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável, servindo para justificar o exercício do poder por aqueles que o detém e para justificar, diante dos outros, o fato de que eles não têm poder.

A dissimulação é o modo de operação da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas quando são ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou ainda quando são representadas de maneira a desviar a atenção ou quando passa por cima de relações e processos existentes, omitindo a dominação. Pode ser expressa por diferentes estratégias, descritas abaixo.

- Deslocamento: estratégia pela qual um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa.
- Eufemização: estratégia que, ao descrever ou redescrever ações, instituições ou relações sociais de dominação, o faz de modo a despertar uma valoração positiva.
- Tropo: estratégia que dissimula relações de dominação ao utilizar palavras ou expressões em sentido figurado, através da sinédoque, metonímia e/ou metáfora.

A unificação constitui um modo de operação da ideologia, por meio do qual relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga indivíduos ou grupos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. Suas estratégias costumeiras estão apontadas abaixo.

- Padronização: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica, a despeito de diferenciações, desigualdades etc.
- Simbolização da unidade: estratégia que envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos, apesar de desigualdades etc.

Através da fragmentação, relações de dominação podem ser mantidas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou ameaçador. Suas estratégias típicas são:

- diferenciação: estratégia que enfatiza as distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder;

- expurgo do outro: estratégia que envolve a construção de um inimigo, interno ou externo, retratado como mau, perigoso e ameaçador, contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo. De acordo com Andrade (2001), a estigmatização constitui um tipo específico de diferenciação e expurgo do outro por meio do qual os sujeitos ou grupos são apresentados enfatizando alguma diferença (moral, física e/ou social), de maneira a desapropriar o indivíduo ou grupo do exercício de sua humanidade.

A reificação é conceituada como o modo de operação da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se fosse permanente, natural, atemporal. Nesse modo, processos são retratados como coisas ou como acontecimentos, cujo caráter social e histórico é ignorado, eliminado ou ofuscado. Pode ser expresso pelas seguintes estratégias:

- naturalização: estratégias pelas quais um estado de coisas que, a despeito de ser criação social e histórica, é retratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais, que lhe conferem um caráter natural, às vezes, biológico;
- eternalização: estratégias de esvaziamento do caráter histórico dos fenômenos sócio-históricos, apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes;
- nominalização/passivização: estratégias que tendem a eliminar a referência aos atores das ações, bem como aos contextos espaciais e temporais específicos, através da eliminação de construções verbais, usando de recursos gramaticais ou sintáticos (narrativas no gerúndio, por exemplo).

Thompson (2009) enfatiza que devemos dispensar atenção à natureza e à centralidade dos meios de comunicação de massa nas sociedades modernas. Tal consideração é de extrema relevância neste estudo e, para justificá-la, vamos nos remeter à pesquisa de Silva (2005), que define o livro didático como produção para as massas e alerta para a importância de atentarmos à repercussão das formas simbólicas na vida das pessoas, pois, no caso, o livro didático atinge um número cada vez maior do público escolar: professores(as), aluno(as), pais, diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) etc.

Vale, entanto, ressaltar que o ponto importante sobre a comunicação de massa não é que um determinado número de pessoas ou proporção de pessoas receba os

produtos, mas que os produtos estão, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores(as). Isso implica dizer que, em vez de ver esses (as) receptores(as) como parte de uma massa inerte e indiferenciada, consideramos que a recepção de mensagens desses meios de comunicação consiste num processo ativo, inerentemente crítico e socialmente diferenciado. Daí a relevância política do estudo da ideologia.

Concebemos que as relações de gênero operam em dupla perspectiva: material e simbólica. Significados de gênero, enquanto formas simbólicas, podem estabelecer e sustentar relações de dominação. Assim, a teoria de Thompson (2009) contribui para interpretar a dimensão ideológica das relações de gênero.

1.2 Estudos de gênero

Gênero, como categoria de análise, passou a ser objeto de estudo no final do século XX, quando começou a ser pensada como um meio de compreender o sistema de relações sociais entre os sexos. Parte da noção de que a sexualidade compreendida como fato não natural, embora materializada no corpo, não determina sua configuração direta.

Em nossa perspectiva, gênero e sexualidade são construções sociais, culturais e históricas, nas quais entrecruzam estruturas econômicas, sociais e políticas do mundo material.

Para conceituar gênero, nesta dissertação recorreremos às contribuições de Scott (1994; 1995; 2008). De acordo com a autora, gênero é uma construção social e histórica das diferenças percebidas entre os sexos e “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Concebemos gênero como uma construção social na qual se entrecruzam estruturas econômicas, sociais e políticas do mundo material e simbólico. Desta maneira, entendemos que as teorias de Thompson (2009) e de Scott (1995; 2008) podem dialogar.

Scott (2008) argumenta que nas décadas de 1970 e 1980, teóricas feministas norte-americanas optaram pelo termo “gênero” em vez de “mulheres” como uma maneira de repensar as determinantes dos relacionamentos entre os sexos, partindo da noção de que gênero é simplesmente outra maneira de se referir a mulher e homem. Para responder a um leque maior de questões, foi crucial separar biologia de cultura e justificar a mudança do termo como um aspecto não de uma engenharia

social radical, mas da história. Na época, teóricas feministas, entre elas a autora, questionaram sobre como e em que condições foram definidos “papéis” e “funções” diferentes para cada sexo; como os significados das categorias “homem” e “mulher” variaram segundo o tempo e o lugar; como foram criadas e impostas regras de comportamento sexual; como as questões de poder e direitos foram imbricadas com as da masculinidade e da feminilidade; como estruturas simbólicas afetaram a vida e as práticas das pessoas comuns, homens e mulheres; como as identidades sexuais foram forjadas dentro e contra as prescrições sociais.

Segundo Scott (2008), seu livro intitulado “Gênero e história” é produto daquele momento dos anos 1980, quando gênero parecia uma categoria útil de análise porque tinha um efeito desestabilizador. A autora defende que gênero, associado com política e história, servia como uma provocação para integrar o estudo da mulher em suas áreas tradicionalmente compartimentalizadas de investigação. O termo gênero parecia o melhor caminho para realizar o objetivo de historiadores(as) nos anos 1970, ou seja, o de trazer a mulher das margens para o centro do foco histórico e, no processo, transformar a maneira que toda a história estava escrita.

Enquanto o termo “história das mulheres” proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo “gênero” inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça (SCOTT, 1995, p. 75, grifos da autora).

Por outro lado, o termo gênero, quando usado em substituição a mulheres, implica o estudo de homens e mulheres, pressupondo designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando as justificativas biológicas, ou seja, enfatizando um sistema de relações que, embora possa incluir o sexo, esse não determina diretamente o sistema de relação assim como não determina diretamente a sexualidade:

[...] o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75, aspas da autora).

De acordo com Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e também uma forma de significar as relações de poder. A autora assinala que as mudanças na organização das relações sociais se relacionam sempre à mudança nas representações de poder, no entanto, a direção da mudança não necessariamente segue num único sentido. Buscar o significado de gênero implica considerar o sujeito individual, no caso, as mulheres, mas também a organização social e, analiticamente, articular suas interdependências. Nesse sentido, o foco recai sobre a compreensão do funcionamento do gênero e como ocorre a mudança, incluindo a noção do político, das instituições, da organização social, a fim de examinar como hierarquias são construídas e legitimadas.

Daí se segue que gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância - mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada (SCOTT, 1994, p. 13).

A definição de gênero proposta por Scott (1995, p. 86) é constituída de duas proposições ligadas, porém, analiticamente distintas: gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Embora não seja o único campo em que o poder é articulado¹, a noção de gênero tem sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no Ocidente, com destaque nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Ou seja, "o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado".

O conceito de gênero implica, segundo Scott (1995), quatro aspectos relacionados entre si e que fazem parte do processo de sua construção na sociedade como um todo: o das representações simbólicas; o do caráter normativo das interpretações dos significados dos símbolos; o da dimensão política como

¹ Àqueles citados pela autora (classe, raça e etnia) acrescentamos idade/geração e nação.

referências às instituições e à organização social; o da construção das identidades subjetivas de gênero para além da pretensão universal do parentesco e da psicanálise, mas também na economia e na organização política. A autora se refere aos símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas e contraditórias e que tomam a forma de uma oposição binária que afirma de maneira categórica e inequívoca o sentido do masculino e do feminino. Quando e se concebido desse modo, gênero assume um caráter fixo e imutável.

Para Scott (1995), a noção de gênero como caráter fixo determina posições normativas como única possibilidade possível para homens e mulheres, produto do consenso social e não do conflito. Diferente disso, a autora sugere que a pesquisa histórica rompa com essa noção de fixidez, focando na natureza do debate ou da repressão que leva à permanência na representação binária do gênero. Além disso, deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social, uma vez que o gênero é construído através do parentesco, mas também da economia e da organização política, as quais operam independente do parentesco, o que implica examinar as formas pelas quais as identidades de gênero são construídas e relacionar com atividades, que incluam o mercado de trabalho, a educação, o sistema político.

O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam e encontram as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p. 89).

Por sua vez, Rosemberg (1996) complementa e chama atenção para a assimetria de gênero na infância e na idade adulta. De acordo com a autora, ao postular apenas as relações de poder nas dimensões classe, gênero e raça como articulações complexas, ignora-se as relações que envolvem grupos etários como uma das dimensões constitutivas dessa teia complexa de poder na realidade social, pois, as diferentes formas de desigualdade não atingem as pessoas durante sua trajetória de vida da mesma forma e com o mesmo impacto. Daí a introdução da noção de etapas da vida, como base para a construção social das relações de idade.

Esta questão está imbricada com o processo de socialização: a perspectiva de formar crianças se relacionando com adultos, a importância da interação adulto-criança na constituição das identidades de gênero entre os adultos; crianças sendo formadas para as posições hierárquicas a serem ocupadas na vida adulta. No caso da formação da identidade de gênero, “a saída do campo familiar traz uma complexidade (e conseqüentemente riqueza) maior: é fora dele que se podem observar, nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade” (ROSEMBERG, 1996, p. 21).

Que “saber sobre o corpo” é veiculado para alunos(as) do Ensino Fundamental brasileiro? Foram estas questões que nortearam a pesquisa, tendo presente que esses saberes são aqueles produzidos e veiculados, por adultos, para crianças e adolescentes, ou seja, não adultos. Daí nosso interesse nos aportes dos estudos sociais da infância.

Na modernidade, a escola é a principal instituição que compartilha com a família a socialização de crianças. Nesse sentido, é legítimo supor que a escola e seus/suas representantes, assim como os livros didáticos, também participam da construção da normatização de gênero. Quais prescrições referentes ao masculino e feminino em discursos sobre sexualidade são veiculadas em livros didáticos de Ciências Naturais?

1.3 Estudos sociais da infância²

Nas duas últimas décadas do século XX observamos a construção e o desenvolvimento de um campo teórico que, aliado à ação política, visa reconhecer a infância como construção social e a criança como ator social, sujeito de direitos.

Embora a expressão Sociologia da Infância seja a mais usual nas produções estrangeiras e brasileiras, no NEGRI, adotamos a expressão Estudos Sociais da

² Este texto foi inspirado em produção coletiva (RIBEIRO; PELLICER; TEMPERINI; TORRES; FERREIRA, 2011), mestrando(as) filiado(as) ao NEGRI, que, no contexto de trabalho para as disciplinas *Construção Social da Infância: análise de discursos contemporâneos e estudos sociais da infância: pesquisas em contexto internacional e brasileiro* realizaram um trabalho coletivo que redundou no texto intitulado *Os estudos sociais da infância: uma revisão*, cuja autoria passou a ser indicada como Ribeiro e colaborador(as) (2011), disponibilizado como referência para outros(as) integrantes do referido núcleo de pesquisas e utilizado como fonte nesta dissertação. Para a realização do estudo e texto, além da leitura, resumo e sistematização da bibliografia referente aos estudos sociais da infância, também foi realizada uma pesquisa no banco de Teses e dissertações da Capes, bem como na base de dados de periódicos Scielo Brasil.

Infância para caracterizar este campo de conhecimentos, destacando assim, a contribuição e visibilidade de outras áreas, além das Ciências Sociais, e a proximidade com os Estudos Feministas. Isso porque, semelhante ao que ocorreu com os Estudos Feministas, os Estudos Sociais da Infância propõem uma ruptura epistemológica com os paradigmas naturalizantes e universais que enfatizavam a fonte biológica das identidades. Os novos estudos enfatizam a necessidade de se elaborar a reconstrução dos conceitos de criança e infância marcados por uma visão ocidental e adultocêntrica e rompem com as abordagens tradicionais que tomavam a criança como objeto passivo no seu processo de socialização regido, exclusivamente, por instituições.

Trata-se de um campo em expansão no exterior e no Brasil, atestado pelos indicadores da produção acadêmica: número de teses e dissertações defendidas e número de publicações. Assim, no âmbito do trabalho de disciplina realizamos, no NEGRI, levantamento nas bases de dados da Capes³ e da Scielo Brasil, que nos permite observar uma produção crescente.

Na base de dados da Capes, usando-se os descritores “Sociologia”, “infância”, foram localizados 198 resumos de teses e dissertações, no período de 1987 a 2011. Observamos número crescente de produções brasileiras a partir dos anos 1990, concentradas, principalmente, nas áreas da Educação e das Ciências Sociais, com significativa elevação da produção em 2005, a qual atinge seu ápice em 2009, quando nota-se uma produção maior sobre o tema infância (gráfico 1).

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>

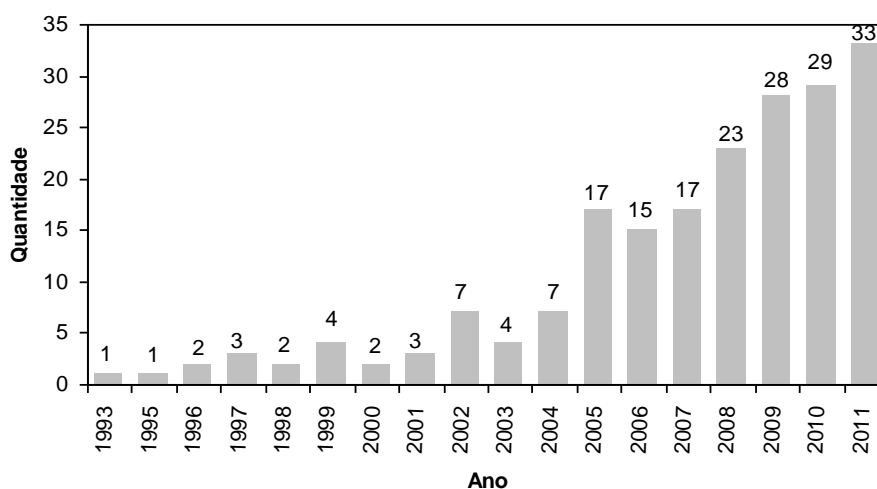


Gráfico 1 - Evolução da produção científica no período de 1993 a 2011.

Fonte: Capes – Banco de Teses (RIBEIRO et al, 2011).

Usando-se os descritores “Estudos Sociais da Infância”, “Sociologia da Infância”, “novos estudos sobre infância”, “Antropologia da infância”, “Sociologia, infância”, Ribeiro e colaboradoras (2011) localizaram, na base de dados Scielo Brasil, 30 artigos publicados entre 1999 e 2011, com destaque para os anos 2005 e 2010, pelo significativo número de publicações, 6 e 7, respectivamente. A maioria das publicações está concentrada nas revistas “Educação & Sociedade” e “Cadernos de Pesquisa” (tabela 1).

Tabela 1 - Quantidade de artigos publicados por ano e por periódico. Brasil, 1999 a 2011.

Ano de publicação	Quantidade de publicações/ano	Periódico	Quantidade de publicações/periódico
1999	1	Cadernos CEDES	1
2000	1	Cadernos de Pesquisa	6
2001	2	Cadernos Pagu	1
2002	0	Ciência & Saúde Coletiva	1
2003	0	Educação & Pesquisa	3
2004	2	Educação & Sociedade	8
2005	6	Educação em Revista	2
2006	2	Psicologia & Sociedade	1
2007	2	Psicologia em Estudo	1
2008	2	Revista Brasileira de Educação	1
2009	2	Revista de Antropologia	1
2010	7	Revista Katálysis	1
2011	3	Revista Pro-Posições	3

Fonte: Scielo (RIBEIRO et al, 2011).

Observa-se que importantes periódicos brasileiros publicaram textos traduzidos de diversos autores que têm se destacado no campo, tais como: Mollo-Bouvier

(2005), Montandon (2001, 2005), Plaisance (2004), Prout (2010), Sarmiento (2005), Sirota (2001) e Qvortrup (2010). Dentre eles, os artigos “Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar”, de Régine Sirota e “Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa”, de Cléopâtre Montandon, ambos traduzidos para o português e publicados em 2001 como tema de destaque no “Cadernos de Pesquisa” nº 112, constituem referências constantes em pesquisa, pois apresentam uma retrospectiva histórica do tema/campo, a partir das publicações sobre a infância na área da Sociologia, focalizando, respectivamente, as produções de línguas francesa e inglesa.

Sirota (2001) assinala, na produção em língua francesa, a importância de Ariès como marco desse novo olhar sobre a infância e, posteriormente, uma multiplicidade de estudos sociológicos voltados para a escolarização e para a socialização infantil.

A autora destaca ser “por oposição à concepção da infância como objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (SIROTA, 2001, p. 9). A releitura crítica do conceito de socialização no enquadre de teorias funcionalistas e de suas definições entre os(as) pesquisadores(as) franceses(as) contribuiu fundamentalmente para a concepção da criança como ator social.

Montandon (2001), ao examinar os principais trabalhos em língua inglesa, apresenta um balanço sobre essas produções e também identifica similaridades à produção francesa, no que se refere à crítica da visão clássica do conceito de socialização, entendido como inculcação ou aculturação de normas e padrões culturais, bem como de sua reformulação conceitual. A autora destaca as principais temáticas que apreende na produção inglesa: as focadas nas relações geracionais; na relação entre pares; na infância como um grupo social e aquelas que analisam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

É consenso para essas duas autoras que a Sociologia da Infância marca uma ruptura de paradigmas na concepção de infância e de socialização. Os novos paradigmas propostos buscam “desnaturalizar” a definição de infância e a concepção de criança – sem, contudo, negar a imaturidade biológica – e enfatizam a variabilidade dos modos de construção da infância. A criança passa a ser concebida como ator social e a infância como uma construção histórica, um componente da cultura, da estrutura social e uma das etapas da vida que necessita de investigação

específica, bem como uma variável sociológica que deve ser articulada a outras variáveis (gênero, raça, etnia).

Alguns pontos postulados por James e Prout (2003) parecem compartilhados pelos(as) principais autores(as) desse campo disciplinar em construção (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011).

- a infância é entendida como uma construção social;
- a infância é uma variável da análise social que não pode ser inteiramente isolada de outras variáveis tais como classe, gênero, etnia;
- as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser objeto de estudo em si mesmas;
- crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais, portanto, são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, da vida dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem, sendo a etnografia uma metodologia adequada para os estudos da infância.

James e Prout (2003) ressaltam que um novo paradigma de Sociologia da Infância implica a reconstrução da infância na sociedade, e que a infância, por sua vez, é um fenômeno em relação, ao qual pressupõe a presença da dupla hermenêutica das Ciências Sociais.

A despeito de pontos compartilhados, a Sociologia da Infância como também os Estudos Sociais da Infância apresenta enfoques teóricos e pressupostos metateóricos diversos, como qualquer recorte disciplinar. Muñoz (2006) contribuiu sobremaneira na caracterização de convergências e divergências entre as diferentes abordagens e autores(as). A autora resume o que seriam os traços comuns: uma abordagem mais global do objeto, interessada nos aspectos que são comuns às crianças; postura crítica em relação às conceituações tradicionais de socialização e desenvolvimento evolutivo; a adoção de uma perspectiva geracional focando os padrões de mudança ao longo do tempo, na forma de ser criança, nas relações entre gerações infantis e adultas e também nos processos de modernização que afetam ambas gerações.

De acordo com Muñoz (2006), esse conjunto de pressupostos teóricos nos quais a prática está embasada pode ser organizado em três enfoques predominantes no estudo da infância: enfoques relacional, construtivista e estrutural.

No enfoque relacional, as crianças são consideradas como atores sociais e devem ser estudadas por si mesmas, a partir de suas próprias perspectivas. Portanto, a investigação deve focalizar as crianças e suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiências. Defende que a infância só existe em relação à adultez; criança e adulto são categorias geracionais, cada uma delas constituindo-se um referente para a definição da outra. A geração constitui conceito-chave para entender as relações criança/adulto, seja no nível individual ou grupal. Destacam-se os trabalhos de Mayall (2002) e de Alanen (2001) que apresentam a experiência dos estudos feministas sobre a vida e a posição das mulheres na sociedade como elemento que pode contribuir para o avanço dos estudos sobre a infância e as crianças.

As crianças também têm gêneros, é claro, mas a utilidade da noção de gênero está além disso. Pois gênero é essencialmente um conceito de relação mas infância também o é. Num sentido sociológico, crianças e adultos são nomes dados a duas categorias sociais que estão posicionadas entre si dentro de uma relação de gerações. Assim, aqui o aperfeiçoamento da lógica da relação de gênero, conforme está desenvolvida dentro dos Estudos Feministas, proporciona inspiração também para se repensar as crianças em termos deste relacionamento (ALANEN, 2001, p. 83).

Embasada em proposições construcionistas, a Sociologia desconstrutiva da infância defende que as noções sobre criança, crianças e infância são formações discursivas socialmente construídas, portanto, faz-se necessária sua desconstrução a fim de desmontar seu poder discursivo na vida social. Também nesse enfoque, as crianças são consideradas agentes sociais ativos que constroem o contexto social em que estão inseridas.

Constituem referências nessa perspectiva os estudos de James e Prout (2003), que defendem o conceito de infância como uma categorial plural – infâncias – igualmente construída e reconstruída para as e pelas crianças. Também nessa abordagem se situa o trabalho de Corsaro (2011), que defende a participação ativa das crianças em seu processo de socialização, o qual denomina reprodução interpretativa.

Já o enfoque estrutural focaliza não as crianças, mas a infância, considerada como elemento permanente na sociedade, portanto, integrante da estrutura social, comparável às categorias gênero e classe. Neste sentido, deve ser estudada como uma estrutura em si mesma, pois, embora seus membros mudem, a infância e suas

relações com o grupo social majoritário (adultos) permanecem, sendo este um componente essencial da ordem social. O foco da investigação recai sobre as estruturas e mecanismos sociais que operam no macro-contexto (condição socioeconômica, política e social) e que afetam as condições de vida das crianças.

Nessa abordagem, Qvortrup (2010; 2011) é referência na produção de pesquisadores(as) não só ingleses(as), mas também franceses(as), italianos(as), portugueses(as) e brasileiros(as). O autor defende que, a partir da conceituação da infância como uma forma estrutural, torna-se possível avançar para além das perspectivas individualistas, centradas no adulto, temporalmente limitadas, para responder a um leque maior de questões sociológicas.

Antes de prosseguir na apresentação das teses desse autor, é importante informar que, no NEGRI, compartilhamos desta perspectiva analítica concebendo as relações de idade (e não a infância) como estruturantes de relações de dominação, de modo equivalente (mas não idêntico e nem sempre complementar) às relações de classe, raça e gênero (ROSEMBERG, 1976; 1981; 1984; 2006; 2010). Daí a própria denominação do Núcleo.

Qvortrup (2011) argumenta que estudos focados exclusivamente no desenvolvimento infantil e na socialização tradicional dificultaram o reconhecimento da infância como fenômeno social, desviando a atenção dos impactos políticos, econômicos e sociais que recaem sobre a infância, afetando a condição de vida das crianças.

Até recentemente, entretanto, a exclusão das crianças do mundo maior, ou melhor, adulto, era a abordagem comum à maioria dos cientistas. De um ponto de vista positivo, o esforço de exclusão ajudava a proteger as crianças dos perigos do mundo moderno; de um negativo, era um projeto ilusório e duvidoso. Ilusório porque as crianças fazem parte desse mundo amplo em muitos, muitos aspectos; duvidoso, e talvez até mesmo contraproducente, no sentido de esconder as crianças num tipo de “limbo analítico”, o que impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças, que são da mais alta importância, potencialmente, para as condições de vida das crianças (QVORTRUP, 2011, p. 202, aspas do autor).

Autor da importante e pioneira pesquisa “Infância como Fenômeno Social”, Qvortrup (2011) desenvolveu nove teses que, desta perspectiva estrutural, orientam os Estudos da Infância e que são, de certa forma, compartilhadas pelo NEGRI.

A primeira tese postula que a infância constitui, em qualquer sociedade ocidental, uma forma estrutural particular, com características próprias e distintas

daquelas atribuídas a outros grupos sociais. A infância é definida na sociedade moderna, a partir de parâmetros do grupo dominante, isto é, os adultos (QVORTRUP, 2011).

A segunda tese postula que a infância é, do ponto de vista sociológico, uma categoria social permanente na sociedade, posto que ela persiste mesmo que seus membros e concepções mudem (QVORTRUP, 2011).

A terceira tese versa sobre a variabilidade histórica e intercultural da infância, ou seja, a definição de infância varia de acordo com o tempo e com a cultura. O autor defende que a concepção de socialização como desenvolvimento não se sustenta no argumento sociológico, exceto se pensada a partir da questão que nesta dissertação, particularmente, assume extrema relevância: “como são as expressões da educação e da socialização dos adultos nas atitudes da sociedade adulta, e qual sua influência e seu poder em relação à infância?” (QVORTRUP, 2011, p. 205).

A quarta tese destaca a influência da concepção de infância na esfera econômica, pois, como parte integrante da sociedade, a infância participa de sua divisão de trabalho. Esta é uma concepção muito interessante da proposta teórica do autor e que se aproxima de teorias de gênero e de classe social que focalizam a divisão social do trabalho. No caso das relações de idade, a divisão social do trabalho opera via imputação do trabalho escolar às crianças e a reserva, aos adultos, de trabalhos remunerados, inclusive aqueles associados à formação escolar/educacional da infância. Isso porque, embora afastada da produção econômica, a infância produz recursos econômicos. O reconhecimento das necessidades ou dos direitos da infância geram não só novas profissões no mercado de trabalho adulto, mas, também, a produção de novos serviços e mercadorias, como, por exemplo, livros didáticos.

Na quinta tese, o autor afirma não ser somente no plano econômico que a infância exerce influência, pois na medida em que as crianças interagem quer seja com a natureza, quer seja com seus pares e/ou com adultos, elas estão contribuindo para mudanças e formação da sociedade (QVORTRUP, 2011).

Seguindo essa lógica, o autor formula a sexta tese: “A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”, tendo em vista o impacto das macroforças sobre a vida das crianças, embora haja dificuldades em mensurá-lo devido à insuficiência de estatísticas públicas que revelem o número de crianças atingidas pelo impacto das

forças sociais, as quais são, na maioria das vezes, mediadas pelos interesses ligados ao universo adulto (QVORTRUP, 2011, p. 207).

A sétima tese aponta a invisibilidade da infância nas estatísticas comuns, bem como nas informações governamentais e em documentos de pesquisa. As razões referem-se ao lugar das crianças nas sociedades capitalistas, ou seja, na condição de dependentes, elas são alvo dos interesses estruturais na sociedade industrial, inclusive, em detrimento do “melhor interesse da criança” (QVORTRUP, 2011, p. 208).

A oitava tese versa sobre outro fator que influencia negativamente os interesses e o bem-estar das crianças. Trata-se da ideologia da família, não a dos pais. O autor não conceitua ideologia, mas pode se aproximar de uma perspectiva crítica.

Na minha interpretação, herdamos uma ideologia da família que pode ser considerada um anacronismo. O principal problema que constitui nossa ideologia da família – e que vários membros do grupo do projeto referiram como “familiarização” – é que as crianças expressis verbis são mais ou menos propriedades de seus pais; ou, em termos menos dramáticos, são, ao menos, responsabilidade parental e, em princípio, exclusivamente responsabilidade de seus pais. Desde que a sociedade só se interessa em interferir em casos excepcionais, quando as crianças estão em situação perigosa, segue-se que não é aceito nem cogitado aceitar a responsabilidade geral pela infância. Isso não necessariamente significa que a sociedade não se ocupe das crianças, mas significa que ela não é constitucionalmente obrigada a intervir, mesmo em casos em que as crianças estejam próximas da pobreza de maneira recorrente, para mencionar um exemplo (QVORTRUP, 2011, p. 209, aspas do autor).

Por fim, a nona tese versa sobre a definição da infância como grupo minoritário que, por suas características físicas e culturais, é distinto da sociedade e recebe um tratamento desigual em relação ao grupo dominante, cujo *status social* é mais alto, detentor de maiores privilégios (QVORTRUP, 2011).

No bojo da discussão sobre a condição social da infância, uma questão importante se refere à idade das crianças. Se por um lado há incertezas quanto ao futuro da infância, por outro há também incertezas quanto ao período da infância, o qual nos Estudos Sociais da Infância ou na Sociologia da Infância, não é estabelecido claramente. Quando termina a infância?

Para Corsaro (2011, p. 214), definir as fronteiras da infância é uma tarefa difícil: “a infância é uma construção social que está claramente relacionada à maturação

física, às crenças culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores”.

Por sua vez, Mollo-Bouvier (2005) discute a segmentação social das idades e também aponta incertezas quanto ao período da infância. Para a autora, essa segmentação social pode ser reconhecida nos ritos sociais que acompanham o percurso institucional da infância, uma vez que nos ministérios, nas prefeituras e nas instituições, as atividades administrativas recortam a infância em etapas que, por sua vez, são recortadas em faixas de idade, as quais regulamentam a vida social das crianças. Embora variem de acordo com a época, a sociedade, o grupo social, a autora considera que ocorre uma correspondência entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e “sua inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 faz referência aos termos criança e adolescente, delimitando idade somente na Seção I – da Educação, Artigo 208 – inciso IV “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 38). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que criança é a pessoa de até 12 anos incompletos, e adolescente, a pessoa de 12 a 18 anos incompletos. Já a Convenção Internacional dos Direitos da Criança não faz distinção entre criança e adolescente, concebendo-as, desde a “concepção”, como a pessoa com menos de 18 anos.

Segundo Eisenstein (2005), os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 10 e 19 anos (adolescentes) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (jovens). Esse critério é usado principalmente para fins estatísticos e políticos.

Usa-se também o termo, jovens adultos, para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (*young adults*). Atualmente usa-se, mais por conveniência, agrupar ambos os critérios e denominar adolescência e juventude ou adolescentes e jovens (*adolescents and youth*) em programas comunitários, englobando assim estudantes universitários e também jovens que ingressam nas forças armadas ou participam de projetos de suporte social denominado de *protagonismo juvenil*. Nas normas e políticas de saúde do Ministério da Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são as idades de 10 a 24 anos (EISENSTEIN, 2005, p. 6, grifos da autora).

A dificuldade de estabelecer um critério cronológico ou de aquisição de determinadas habilidades que defina a adolescência é apontada por Bock (2007). A

autora defende que os critérios que poderiam definir essa etapa da vida não fazem parte da constituição do indivíduo, mas são construídos pela cultura.

De acordo com a autora, da perspectiva sócio-histórica “não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há uma adolescência enquanto significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas”. Dessa perspectiva, a adolescência não é vista como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural, entre a vida adulta e a infância, mas sim como uma construção social e histórica, um derivado da estrutura socioeconômica, incluindo aí não só o plano material, mas, também, o simbólico. Para a autora, as marcas do desenvolvimento do corpo também constituem a adolescência como fenômeno social. No entanto, o fato de existirem enquanto marcas do corpo, não constitui a adolescência como um fato natural, uma vez que as marcas corporais são significadas socialmente (BOCK, 2007, p. 70).

Embora o campo de estudo e de conceituação em torno das noções de adolescência e juventude tenha apresentado um desenvolvimento notável, sobretudo nas últimas duas décadas na América Latina, Sposito (2009, p. 35) chama a atenção para um elemento ainda pouco explorado nas pesquisas, que se refere a um ponto de vista relacional.

Alguém é tido como jovem em relação a outro conjunto que o precede – crianças – e diante de um grupo que o sucede – os adultos. Assim, as investigações sobre infância poderiam se articular com as de juventude de modo a construir um conjunto comum de reflexões e colocar em debate temas importantes como: quando termina a infância e começa a juventude? Os sinais biológicos da maturidade sexual seriam indicadores suficientes para a delimitação? (SPOSITO, 2009, p. 35).

As diferentes etapas da vida que compõem as subdivisões da infância em faixas etárias dão margem a ambiguidades e tensões que estão ligadas à diversidade de concepções de infância e de direitos da criança, questão problematizada por Rosemberg e Mariano (2010). Para as autoras, diferentes instituições concebem a infância de formas distintas, variando também de acordo com o período histórico.

Assim, entendemos a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias

também configuram relações de dominação. Porém, as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. (MARIANO; ROSEMBERG, 2010, p. 695, grifos das autoras).

Desse modo, entendemos, no NEGRI, que as relações de idade devem ser consideradas como uma categoria útil para a compreensão das desigualdades sociais. Isto não significa que se esgotem aí, pois tais desigualdades se manifestam nos planos material e simbólico. Assim, a infância é alijada da posse de recursos econômicos, de participação no mercado de trabalho, de autonomia plena de circulação, do acesso ao poder político, entre outros. No plano simbólico, para a sociedade, a infância deve perder seus atributos atuais, suas peculiaridades; consideradas “imaturas e passageiras” para se integrar no “verdadeiro” mundo da cultura, da humanidade (a idade adulta), o que caracteriza as sociedades contemporâneas ocidentais como adultocêntricas. Isto é, a condição social na qual se encontram as crianças ocidentais contemporâneas, ou seja, num lugar de subordinação aos adultos, está ligada às concepções teóricas tradicionais de criança/infância, as quais concebem as crianças como seres incompletos e dependentes, o que traz o conceito de socialização para o centro deste debate.

A crítica ao conceito tradicional, que concebe a criança como objeto passivo no processo de socialização regido por instituições (família, escola, igreja, mídia, movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos etc.), sobre a qual o adulto imprime sua cultura, orienta a mudança paradigmática, cuja proposta se refere à ideia da criança como ator social. Isto é, a crítica postula que a criança não é mero instrumento de socialização passiva numa ordem social adulta. Mesmo que as instituições sejam movidas pela concepção de socialização como aculturação de crianças ao mundo adulto, na prática, na vida, as crianças agem e reagem, interpretam, produzem e reproduzem cultura, em suas interações entre pares e com os adultos.

Assim, o conceito de socialização adotado pelo enfoque teórico estrutural-funcionalista das décadas de 1950 e 1960 foi discutido por diversos autores(as) (ROSEMBERG, 1976; 1984; JENKS, 2002; JAMES; PROUT, 2003; CORSARO, 2011).

Ao efetuar uma análise sobre pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, Rosemberg (1976, p. 1.467) utiliza a expressão “sociedade-centrada-no-adulto” ao se referir à posição privilegiada do adulto como ápice do processo de desenvolvimento que, da ótica da educação, é entendido como processo de humanização da criança. Parte da consideração de que, nas sociedades atuais, a relação entre adultos e crianças ocorre de forma hierárquica, sendo o adulto o detentor de maior poder, responsável pela educação formal e informal das crianças. Na sociedade centrada no adulto, a criança é um vir-a-ser; ela é potencialidade e promessa.

Para a autora, essa postura adultocêntrica, fundamentada na concepção de uma dependência biológica inicial da criança e intensificada pela crescente urbanização e desenvolvimento tecnológico das sociedades, reforça a visão da criança a-social, a-histórica, isolando-a da sociedade corruptível e mantendo-a na ordem da natureza, reiterando a posição da infância como etapa da vida subordinada ao adulto.

É assim que esta sociedade, pensada e construída em torno do, e para o adulto, necessita criar soluções parciais para a sua própria sobrevivência, como também a da criança. Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la (ROSEMBERG, 1976, p. 1466).

James e Prout (2003) assinalam que a construção científica fundamentada na concepção de infância como natureza contribuiu para uma definição de criança como um devir social – nessa concepção, a socialização era vista como o processo por meio do qual a criança a-social se converteria num adulto socializado. Os autores, assim como Jenks (2002) e Rosemberg (1976), também criticam os aspectos evolucionistas do conceito de desenvolvimento piagetiano, que se refere a uma racionalidade adulta ocidental como marca a ser atingida pela criança - um ser em devir - através de estágios pré-determinados de seu desenvolvimento cognitivo.

Jenks (2002, p. 193) chama a atenção para a utilização da noção de criança “como instrumento de apresentação de propostas de relacionamento e coesão social”. O autor identifica, na diversidade de perspectivas da teoria social (paradigmas parsoniano e piagetiano), uma união analítica em torno do tema central de sua crítica, ou seja, da construção da criança com determinadas intenções.

Nessas perspectivas teóricas, o processo de socialização constitui um fator de reprodução das estruturas sociais, materiais e simbólicas, constituindo-se num eficaz mecanismo de controle social. A criança, por sua vez, “é intencionalmente constituída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, acção, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares”, apoiadas na dicotomia adulto/criança (JENKS, 2002, p. 214). Para o autor, essa dicotomia assume sua forma mais explícita nas teorias relativas aos processos de aprendizagem.

Por sua vez, Corsaro (2011) elenca dois modelos diferentes da compreensão do processo de socialização: o modelo determinista e o construtivista. Para o autor, da perspectiva determinista, cujo modelo funcionalista foi propagado nas décadas de 1950 e 1960, o interesse estava voltado para a integração da criança na sociedade visando à manutenção do equilíbrio social. Nesse modelo, a sociedade apropria-se da criança.

De acordo com o autor, as teorias reprodutivistas e funcionalistas podem ser criticadas por sua preocupação excessiva nos resultados da socialização. Essa compreensão determinista de socialização subestimou e negligenciou a capacidade de ação e inovação das crianças, posto que a premissa básica consistia na moldagem e internalização do sistema social, pelas crianças, a partir de um treinamento formal sobre as normas sociais. Já no modelo construtivista, a criança se apropria da sociedade, ou seja, ela é vista como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização e construção de sua interpretação do mundo.

Corsaro (2011) destaca as contribuições de Piaget e de Vygotsky que evidenciam o papel ativo da criança no desenvolvimento humano. O primeiro acreditava que as crianças, desde seus primeiros dias, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções de seus mundos físicos e sociais. Na visão de Vygotsky, o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas. Conforme Corsaro (2011), para Vygotsky, essas ações coletivas ocorrem e estão localizadas na sociedade. Princípios chave dessa visão são os conceitos de internalização ou apropriação da cultura e a aquisição e utilização da linguagem como ferramenta cultural. Para Vygotsky, todas as habilidades psicológicas e sociais são adquiridas a partir das interações entre as pessoas; ocorre em nível interpessoal antes de serem

internalizadas em nível individual. Nesse processo a aquisição e utilização da linguagem consistem em ferramentas que codificam a cultura e possibilitam a participação nela (VYGOTSKY, 1978 apud CORSARO, 2011).

Embora reconheça que Vygotsky tenha contribuído para a construção de uma concepção de criança ativa na sociedade, Corsaro (2011, p. 31) aponta que o foco principal dessa abordagem construtivista recaiu sobre o desenvolvimento individual e que “as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. Nesse sentido, o autor propõe a noção de “reprodução interpretativa” em substituição à noção de socialização, abrangendo os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O autor defende que, numa perspectiva sociológica, a socialização vai além da adaptação e internalização, trata-se de um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Fundamental nessa visão é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta, ou seja, “como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si”.

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2011, p. 53).

Corsaro (2011) aponta que um primeiro sinal de diferenciação social nas relações entre pares se refere à separação por gênero. Sobre este aspecto, o autor assinala que as teorias do desenvolvimento tradicionais focaram o desenvolvimento de gênero enquanto processo de mudança individual ou de adaptação aos “papéis” da sociedade. O foco recaiu sobre os resultados, em vez de na ativa construção e envolvimento das crianças em seus mundos sociais, associando o gênero diretamente à ação social ou às práticas coletivas. Nesse sentido, destaca o papel ativo das crianças na construção de suas identidades de gênero, o que configura ruptura com as noções funcionalistas tradicionais de socialização e gênero.

De acordo com Davies (1989 apud CORSARO, 2011, p. 202), “a masculinidade e a feminilidade não são propriedades individuais inerentes, mas propriedades sociais estruturais. Os atores sociais são limitados, mas não determinados, por

essas propriedades”. O autor defende que é através do uso de nossas práticas discursivas (como falamos e agimos), que contribuimos para a reprodução e para a mudança da sociedade.

Portanto, enquanto as crianças aprendem as práticas discursivas de sua sociedade, aprendem a se posicionar corretamente enquanto homem ou mulher, já que é isso que se espera delas para que tenham uma identidade reconhecível dentro da ordem social existente (DAVIES, 1989, p. 13 apud CORSARO, 2011, p. 202).

Um campo que tem propiciado a ampliação dos conhecimentos sobre socialização são as pesquisas centradas na análise de modelos culturais na literatura infanto-juvenil (CORSARO, 2011).

No livro intitulado “Literatura infantil e Ideologia”, Rosemberg (1984) amplia essa discussão e trata da relação adulto-criança implicada e veiculada pela literatura infanto-juvenil e apresenta reflexões sobre a assimetria dominador-dominado. A autora define a literatura infanto-juvenil como uma forma de comunicação historicamente determinada, onde o emissor é o adulto e o receptor a criança. Definida dessa forma, esse tipo de comunicação legítima, por sua própria existência, esta relação assimétrica. Nesse sentido, os livros contribuem para a manutenção das hierarquias de idade.

De acordo com a autora, um discurso proferido por adultos deve refletir as particularidades da relação social que o determinou. É assim que a literatura infanto-juvenil legítima, por sua própria existência, essa relação assimétrica, pois se trata de uma comunicação para e não entre, o que implica distribuição desigual de poder. Temos de um lado, “os adultos possuidores do acesso à criação e à produção desse tipo de comunicação e de outro os receptores despossuídos”. Nesse sentido, o poder adulto cristaliza-se duplamente na educação, pois, o poder exercido pelo adulto sobre a criança consiste no dever de ela aprender e o direito dele de ensinar. Na educação formal, mediada pelos livros, esse poder é legitimado também pela criação, produção, difusão e circulação desses livros, processo do qual, o público-leitor infantil, enquanto categoria social, não tem acesso e não participa. Na condição de consumidor, quase não dispõe de canais de acesso para opinar livremente sobre o livro que lê (ROSEMBERG, 1984, p. 20).

Em suas pesquisas, assim como nas pesquisas do NEGRI, não temos focalizado a apropriação que crianças fazem dos conteúdos veiculados pelos livros.

Apesar de sua relevância, este não é o objeto de nossas reflexões: elas se centram na descrição e interpretação de discursos proferidos por adultos sobre as crianças e a infância e, em alguns casos, para elas. Nossa perspectiva assume que os livros didáticos, bem como os de literatura, dirigidos às crianças, participam da socialização de crianças e de adultos e adotam uma concepção de socialização. Se a teoria contesta os modelos de socialização, na prática, qual modelo é adotado nos livros didáticos?

De acordo com Rosemberg (1982), quando, por exemplo, a literatura manipula um certo conceito de criança, de adulto ou de socialização, ela não está apenas pregando um modelo, é mais do que isso. Ela está agindo de acordo com uma imagem, de acordo com um modelo e de acordo com um conceito. Por isto, a criação de um texto é uma ação concreta. Escritores(as), ilustradores(as), entre outros(as), enquanto atores sociais, através de seu ofício, propõem uma forma de relacionamento com a criança.

A análise do livro didático considerado como agente no processo de socialização envolve não só a relação proposta por adultos produtores para crianças leitoras, a implementação e representação de concepções e práticas de socialização, mas também a manutenção ou não das diversas desigualdades que constituem a sociedade brasileira (classe, gênero, raça e idade) e, por isso, passíveis de reflexão crítica (ROSEMBERG, 1984).

Ora, neste sentido, a criação e a produção de livros infanto-juvenis (entre outros) pode não apenas reproduzir modelos de relacionamentos existentes, mas propor outros: novos modelos de ação concreta junto à criança que poderão atuar como guias para outros adultos, que se relacionam com a criança em outros campos. É este um dos sentidos que quis atribuir à função de socialização do adulto pela literatura infanto-juvenil (ROSEMBERG, 1982, p. 7, grifo nosso).

Na busca pela apreensão das concepções de criança/infância no Brasil temos desenvolvido, no NEGRI, pesquisas que analisam discursos proferidos por adultos e destinados a crianças ou a adultos em diversos veículos de comunicação: acadêmico, jornalístico (**Folha de S.Paulo**, revista - **Pais & Filhos**), literatura infanto-juvenil (estórias e contos), religiosa e didática (Língua Portuguesa).

Nesta dissertação foram eleitos para análise os livros didáticos de Ciências Naturais, produzidos por adultos e destinados a estudantes do Ensino Fundamental II.

1.4 Metodologia da interpretação: a hermenêutica de profundidade

As discussões teóricas geram implicações metodológicas para a realização de pesquisas. Thompson (2009) apresenta para a análise das formas simbólicas um referencial metodológico geral que descreveu como hermenêutica de profundidade (HP), o qual articula-se à concepção teórica do autor sobre ideologia e que propõe analisar, em contextos específicos, a articulação entre fenômenos simbólicos e dominação.

De acordo com Thompson (2009), a HP como referencial metodológico parte do suposto que o objeto sob análise é uma construção simbólica significativa que exige uma interpretação. Daí a importância da atenção ao processo de interpretação, posto que somente desse modo é possível fazer justiça ao caráter distintivo do campo-objeto, levando em consideração que as formas simbólicas estão também inseridas em contextos sociais e históricos de diferentes tipos e, como construções simbólicas significativas, estão estruturadas internamente de várias maneiras.

Considerando que o objeto de nossas investigações é um campo pré-interpretado, o enfoque da HP leva em consideração as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto. Nesse sentido, o ponto de partida para a análise é a interpretação da “doxa” ou “hermenêutica da vida cotidiana”, a qual constitui-se de uma fase preliminar cujo intuito é apreender como as formas simbólicas são produzidas, circulam e são interpretadas em contextos concretos da vida social. Diz respeito ao contexto em que elas são produzidas, circulam e são recebidas pelas pessoas que, cotidianamente, dão sentido a essas formas simbólicas e as integram a outros aspectos de suas vidas.

No entanto, considerar que as formas simbólicas são construções significativas interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem é apenas uma parte da análise. Nesse sentido, é preciso levar em consideração que tais construções são também estruturadas de maneiras definidas e estão inseridas em condições sociais e históricas específicas. Para dar conta de tal concepção, a análise proposta por Thompson (2009), compreende três fases.

A primeira fase do enfoque da HP é a análise sócio-história, que parte do princípio de que formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas.

A tarefa da primeira fase da HP é reconstruir as condições e contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, examinar as regras e convenções, as relações sociais e instituições, e a distribuição de poder, recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados (THOMPSON, 2009, p. 369).

O autor distingue quatro aspectos dos contextos sociais que apelam por níveis distintos de análise. O primeiro deles refere-se às situações espaço-temporais em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas. O segundo diz respeito aos campos de interação em que as formas simbólicas estão inseridas, os quais podem ser analisados como um espaço de posições e um conjunto de trajetórias, que conjuntamente determinam algumas das relações entre pessoas e algumas oportunidades acessíveis a elas.

Na consecução de cursos de ação dentro de campos de interação, as pessoas empregam vários tipos e quantidades de recursos ou “capital” disponível a elas, assim como uma variedade de regras, convenções e “esquemas” flexíveis. Esses esquemas não são regras muito explícitas e claramente formuladas, mas estratégias implícitas e tácitas. Eles existem na forma de conhecimento prático, gradualmente inculcado e continuamente reproduzido nas atividades comuns da vida quotidiana (THOMPSON, 2009, p. 367, aspas do autor).

O terceiro aspecto se refere às instituições sociais, as quais podem ser vistas como conjuntos relativamente estáveis de regras e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles. Por fim, o quarto aspecto diz respeito aos meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão, os quais conferem às formas simbólicas determinadas características, certo grau de fixidez, de reprodutibilidade e certa possibilidade de participação para os sujeitos que empregam o meio.

[...] eles (os meios técnicos) estão sempre inseridos em contextos sócio-histórico particulares; eles sempre supõem certas habilidades, regras e recursos para codificar e decodificar mensagens, atributos esses que estão desigualmente distribuídos entre as pessoas e muitas vezes são desenvolvidos dentro de aparatos institucionais específicos, que podem estar relacionados com a regulação, produção e circulação das formas simbólicas (THOMPSON, 2009, p. 368, grifo nosso).

A segunda fase, denominada análise formal ou discursiva, destina-se ao estudo das formas simbólicas que circulam nos campos sociais, as quais, por serem complexas, apresentam uma estrutura articulada que necessita de análise própria. De acordo com Thompson (2009, p. 369), “formas simbólicas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo”. Essa análise pode ser feita por meio de diversos procedimentos, tais como: semiótica, análise do discurso, análise sintática, narrativa, argumentativa, entre outros, de acordo com o objeto a ser investigado. Nesta dissertação elegemos a análise de conteúdo (AC), proposta por Bardin (1977) e Rosemberg (1981; 1984). Esse procedimento possibilita mostrar ao leitor o caminho percorrido na análise. Visa oferecer uma descrição sistemática e objetiva da organização interna das formas simbólicas, bem como a obediência aos princípios éticos na pesquisa.

A terceira, mediada pelas duas anteriores, busca a interpretação sintetizando e explicitando criativamente o que está representado ou o que é dito para chegar a possíveis significados. Trata-se de interpretar e reinterpretar objetivando uma síntese criativa apoiada nas fases anteriores.

Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa de significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito (THOMPSON, 2009, p. 375).

A interpretação da ótica da ideologia se apoia em cada uma das fases do enfoque da HP, porém, de maneira particular, com a finalidade de realçar as maneiras como o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Trata-se da interpretação crítica das formas simbólicas, procurando mostrar “como, em circunstâncias específicas, o sentido mobilizado pelas formas simbólicas serve para alimentar e sustentar a posse e o exercício do poder” (THOMPSON, 2009, p. 378). De acordo com a sugestão do autor, a reflexão crítica sobre as relações de poder e dominação deve ser governada pelo “princípio de não-exclusão”,

[...] uma decisão sobre se instituições específicas e acordos sociais são justos e merecedores de apoio deve ser uma decisão em que todas as pessoas que estão afetadas pelas instituições ou acordos têm o direito, em princípio, de participar. Por isso a decisão deve incluir, em princípio, as pessoas que, nas circunstâncias concretas da vida quotidiana, podem estar

excluídas das posições de poder. Se, pois, as instituições e acordos são justos e merecedores de apoio, então sua justiça e valor são características que devem ser reconhecidas, em princípio, por todos os que são atingidos por eles. E se o princípio de não-exclusão tiver como resultado virar a mesa em favor dos que, nas circunstâncias atuais, são geralmente excluídos das posições de poder, então parece-me que isso não é uma consequência nem surpreendente, nem indesejada (THOMPSON, 2009, p. 416-417).

A análise da ideologia implica, então, identificar as características estruturais das formas simbólicas que facilitam a mobilização do significado, ou seja, busca traçar a conexão entre a análise das características estruturais das formas simbólicas e a interpretação da ideologia, identificando pelos modos de operação (legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação) algumas estratégias de construção simbólica que estão tipicamente ligadas a eles.

Adotando a organização sugerida por Thompson (2009) na HP, seguimos, no próximo capítulo, com a análise do contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção das formas simbólicas e as demais são objeto do capítulo 3.

2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo apresentamos a análise do contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção da forma simbólica eleita para esta pesquisa: discursos sobre gênero e idade captados em tópicos sobre sexualidade humana em livros didáticos de Ciências Naturais, destinados a estudantes do Ensino Fundamental II, os quais são objeto de análise no capítulo subsequente. Para tanto, realizamos uma revisão da literatura e de documentos, baseada em consulta a diversas bases de dados, bibliografias e estados da arte, orientada pelos descritores “livros didáticos; gênero”, “livros didáticos; sexualidade”, “livros didáticos; infância”. Para esta apresentação, a análise foi organizada de maneira que contemple estudos sobre políticas do livro didático e mercado editorial no Brasil; políticas de gênero na educação; pesquisas sobre gênero e sexualidade em livros didáticos.

2.1 Políticas dos livros didáticos e mercado editorial no Brasil

Na longa trajetória das políticas públicas do livro didático, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou, de programa assistencialista para aluno(a) carente a uma dimensão do provedor de direito por uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que se tornou alvo das empresas privadas. Nesse sentido, cabe perguntar: ao produzir livros didáticos, as editoras visam atingir como público-alvo de venda o professorado ou o alunado brasileiros; o comprador ou o consumidor final? O mercado editorial, que movimenta milhões a cada ano, estaria fazendo um uso instrumental da criança?

No livro intitulado “Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático”, Sampaio e Carvalho (2010) detalham a complexidade do PNLD e do seu sistema de avaliação. Por apresentar informações inéditas e apontar as fragilidades do processo de avaliação dos livros, será neste trabalho uma das referências para descrever o processo de execução do PNLD. Destacaremos os eventos de maior relevância e implicação, com ênfase nas informações e dados mais recentes publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Desde 1930, o Governo Federal vem implementando mecanismos de controle sobre a produção e o uso dos textos impressos para o sistema educacional, conferindo maior ou menor liberdade à definição de conteúdos e propostas de ensino. Tais políticas orientam também as escolhas dos livros por professores(as) e diretores(as) das escolas públicas, porém, com pouco ou nenhum impacto nos materiais didáticos escolhidos pelas escolas particulares. Na década de 1980, o livro didático assumiu *status* similar ao da merenda escolar, quando aluno(a) carente e livro didático se tornaram um binômio inseparável do discurso político e pedagógico. A aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos foi, gradativamente, ampliada e cada vez mais regulamentada (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

O PNLD⁴ foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), cuja ação é realizada pelo FNDE. Seus objetivos são aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para estudantes e professores(as) das escolas públicas do ensino brasileiro. Em 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, começou a ser implantado o processo de avaliação de conteúdo e da proposta pedagógica das obras inscritas no PNLD. A partir de 1996, com a publicação do “Edital do PNLD 1997”, a avaliação se tornou sistemática.

O processo de avaliação das obras é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e seu modelo atual foi consolidado pelo Decreto nº 7.084/2010, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

Segundo Sampaio e Carvalho (2010), com o estabelecimento de critérios de avaliação emergiram no mercado editorial novos atores sociais: os “especialistas”. O mercado também foi aberto a novos(as) autores(as), preferencialmente, aqueles(as) que compreendessem as diretrizes estabelecidas pelo “Plano Decenal de Educação para Todos”⁵ e pelos PCN⁶, posto que a produção de livros didáticos sofreu influência desses instrumentos legais.

⁴ No mundo, somente a China tem um programa de distribuição de livros didáticos maior que o do Brasil, com a diferença que aqui, o PNLD está baseado, desde sua origem, nos princípios da livre participação das editoras e os livros são escolhidos pelos(as) professores(as), na maioria das vezes. Todos os estados são atendidos, com exceção de São Paulo, que executa seu programa de forma autônoma.

⁵ O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado e implantado pelo MEC em 1993, em decorrência da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” ou “Conferência de Jomtien”, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem em correspondência às necessidades elementares da vida contemporânea. Nessa ocasião, o Brasil assumiu, junto às organizações internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD), importantes compromissos com vistas à melhoria da educação.

Ainda em 1996 foi institucionalizada a universalização do acesso ao livro didático, com a distribuição continuada das obras para todo o alunado e professorado de escolas públicas brasileiras. Iniciada pelo Ensino Fundamental I, gradualmente, foi sendo estendida ao Ensino Fundamental II, em 1998, até o ensino Médio, em 2004, e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2007, distribuindo além de livros didáticos, livros didáticos em Braille e em “CD-ROM”, livros de Língua Estrangeira Moderna, dicionários e Atlas geográfico. Os livros didáticos são, na maior parte, livros não consumíveis; a cada ano são feitas a aquisição principal de um dos níveis de ensino e apenas a reposição dos livros de outros níveis⁷. Isso implica dizer que as editoras, cujas obras foram adquiridas pelo FNDE, têm suas vendas garantidas anualmente, ainda que se trate de reposição (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

Vale destacar que outras medidas governamentais tiveram implicações sobre o PNLD, reflexo de leis, decretos e resoluções implementadas ao longo da última década e da atual⁸. A implementação dessas medidas implicou maior distribuição de livros, posto que ocorreu aumento do público-alvo e dos produtos, em função da inclusão das disciplinas curriculares Sociologia e Filosofia e de obras específicas com conteúdo regional.

O processo de execução do PNLD se desenvolve em até dois anos antes da chegada dos livros às escolas e tem como principais fases: a discussão e definição dos critérios de avaliação para cada área curricular; a elaboração e publicação de edital de convocação para inscrição de obras didáticas; a nomeação de Comissão Técnica do Livro Didático; a realização da avaliação pedagógica (pré-análise e avaliação propriamente dita); a elaboração dos “Guia de Livros Didáticos” (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

O Edital é o documento que regulamenta o PNLD. Nele são apresentados a caracterização das coleções didáticas (componentes curriculares, ano de escolaridade, tipo de obra) e os critérios para participação e inscrição de livros, bem

⁶ Em virtude do objeto desta pesquisa, as diretrizes estabelecidas pelos PCN serão tratadas, em separado, posteriormente.

⁷ Os livros consumíveis são aqueles que, diferente dos não consumíveis, apresentam em seu projeto gráfico espaços para os(as) alunos(as) escreverem, razão pela qual não podem ser reutilizados.

⁸ Entre elas a Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, contemplando a obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade; o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que estabelece a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

como os princípios e critérios de avaliação, prazos de entrega e os parâmetros de triagem. Embora obedecem as linhas gerais definidas pelos instrumentos legais (os PCN são um deles) que regem o PNLD, os editais, não necessariamente são iguais, pois podem incluir exigências novas entre um edital e outro. Por exemplo: no edital do PNLD de 2010, foi apresentada a exigência da nova ortografia da Língua Portuguesa (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

Através dos editais observamos que o processo de avaliação das obras segue princípios e critérios, os quais, de maneira geral, permanecem praticamente os mesmos desde 2004. Embora sejam definidos a cada edital, ao compará-los, notamos alterações mínimas no estilo de redação, mas manutenção das mesmas premissas.

Entre os princípios gerais, como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir “efetivamente” para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, solidária, justa e igualitária (EDITAL PNLD, 2011, p. 36).
- Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: (i) veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, de gênero, de necessidades especiais, de orientação sexual, de localidades urbano e rural, incluindo-se preconceitos contra variedades linguísticas não dominantes (dialetos,

registros, sotaques, etc); (ii) fazer doutrinação de qualquer tipo, desrespeitando o caráter laico e democrático do ensino público; (iii) utilizar a obra didática como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (EDITAL PNLD, 2008, p. 24/27).

Os critérios de avaliação são classificados em dois grupos – critérios específicos e critérios comuns - ambos referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. Os critérios específicos definem os parâmetros conceituais e didáticos das coleções, conforme as especificidades de cada componente disciplinar (abordagem do conteúdo, abordagem pedagógica, experimentação e pesquisa – no caso de Ciências -, manual do professor, projeto editorial). Já os critérios comuns a todos os componentes curriculares definem aspectos relacionados, entre outros, aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. Assim, devem ser excluídas do PNLD as obras que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (EDITAL PNLD, 2011, p. 38).

Como será que esses princípios éticos são materializados nos livros didáticos de Ciências Naturais? E na avaliação?

Após o processo de avaliação, as coleções aprovadas têm suas resenhas publicadas no “Guia de Livros Didáticos”, que é um instrumento de apoio no processo de escolha das obras, consultado por escolas públicas e particulares. Atualmente, ele é disponibilizado no site do FNDE antes de ser impresso e distribuído para as escolas participantes do PNLD e secretarias de ensino.

Quanto à classificação das obras, atualmente é apresentado um “Quadro comparativo das coleções”. Esse quadro geral visa a oferecer uma visão sintética do conjunto das coleções. A intensidade da cor indica o resultado da avaliação das coleções: quanto mais intensa, mais a coleção atende aos critérios especificados no edital, de acordo com a avaliação (figura 1).

Coleção	Proposta Pedagógica	Conteúdo	Pesquisa Experimentação	Manual do Professor	Projeto Gráfico
24835COL04					
24837COL04					
24838COL04					
24839COL04					
24840COL04					
24843COL04					
24844COL04					
24850COL04					
24964COL04					
24845COL04					
24988COL04					

Níveis de qualificação

(-)			(+)

Figura 1 - “Quadro comparativo das coleções”⁹.

Fonte: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Ciências (2010, p. 26).

O processo de avaliação das coleções é norteado por seis categorias: 1) Proposta pedagógica; 2) Conhecimentos e conceitos; 3) Pesquisa, experimentação e prática; 4) Cidadania e ética; 5) ilustrações, diagramas e figuras; 6) Manual do(a) Professor(a).

Um dos aspectos a serem avaliados na categoria quatro, “Cidadania e ética”, conforme o “Guia de Livros Didáticos – PNLD 2008” está relacionado à “prática de posturas de respeito às diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero e de religião, com apreciação das contribuições de todos na produção cultural” (BRASIL, 2007, p. 18).

⁹ Dos 11 livros analisados nesta dissertação, oito podem ser localizados no “Quadro comparativo das coleções” na edição do PNLD 2011. São eles: livro 1 (24838COL04), livro 2 (24837COL04), livro 3 (24840COL04), livros 4 e 5 (24844COL04), livro 7 (24988COL04), livro 8 (24839COL04), livro 10 (24964COL04).

A coleção respeita a diversidade econômico-social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual e coletiva, evitando estereótipos e associações que depreciem determinados grupos ou que desvalorizem a contribuição dos diferentes segmentos da sociedade? (BRASIL, 2010, p. 21)

Para a execução da avaliação das obras didáticas de Ciências voltadas para as séries/anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008, o MEC firmou convênio com a Universidade de São Paulo (USP). Já no PNLD 2011, a avaliação ficou sob responsabilidade da Universidade Federal de São Carlos.

Realizamos uma investigação nesses dois “Guia de Livros Didáticos”, de 2008 e de 2011, e identificamos a quase total ausência de rigor na avaliação dos aspectos relacionados à “Cidadania e ética”. Poucas foram as avaliações que contemplaram as questões de gênero e/ou estereótipos; outras tampouco fazem menção. Na maioria das avaliações, gênero ficou subsumido aos termos “diversidade social” e/ou “diversidade cultural”, situação esta que se agravou na avaliação de 2011.

Mesmo correndo riscos, não nos furtaremos à crítica ao uso do termo “diversidade” nas avaliações das coleções. Um termo que, ao mesmo tempo, que cabe tudo (diversidade animal, dos fungos, das plantas, humana, social, cultural, sexual etc) confunde o(a) leitor(a) do documento, pois nada é explicado.

Outro aspecto dessa problemática diz respeito às estratégias de vendas empreendidas pelas editoras. Como elas ficam na dependência das indicações de professores(as), a divulgação das obras é de fundamental importância: consiste em uma estratégia de venda, já que o principal meio de propaganda é o livro propriamente dito. Embora não seja uma exigência do PNLD, as editoras distribuem o “Manual do Professor”, um livro composto pelo “Livro do Aluno” e por uma parte específica na qual os(as) autores(as) apresentam sua proposta didático-pedagógica, fornecem informações complementares e sugestões de encaminhamentos de atividades, dão as respostas dos exercícios propostos aos alunos etc.

Segundo Sampaio e Carvalho (2010), a maioria das editoras investe mais na divulgação das obras que consideram mais vendáveis, mesmo que não sejam as mais bem avaliadas. Para as editoras, os custos dessa estratégia de vendas são volumosos, pois incluem, além dos gastos com a logística de distribuição

(transportadora e/ou correio), os gastos com a impressão¹⁰. O que poderia justificar o investimento é o volume de compras efetuado pelo governo federal. Pelas estatísticas do FNDE, o total de compras de livros em 2010 para uso em 2011, somou R\$ 1.077,4 bilhão (tabela 2).

Conforme “Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011”, publicado pelo MEC em 2009, a ação orçamentária 4046 “materializa o PNLD que, ao longo dos anos, se consolidou por meio da ampliação de títulos e disciplinas, da universalização do direito ao livro e da expansão do público-alvo”. Além de livros didáticos, essa ação contempla a aquisição e distribuição de dicionários da Língua Portuguesa e de periódicos destinados às escolas do Ensino Fundamental. O desempenho do PNLD foi eficaz, conforme os indicadores: a) Indicador de tempestividade de distribuição do livro do PNLD =100%¹¹; b) Indicador de cobertura global =100% (BRASIL, 2009, p. 29).

Tabela 2 - Volume de compras de livros, pelo FNDE, em 2010¹².

Nº da Ação Orçamentária	Distribuição	Nº de escolas beneficiadas	Nº de estudantes atendidos	Nº de livros distribuídos	Valor
4046	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)	129.763	29.445.304	118.891.723	893 milhões
6322	Ensino Médio	17.658	7.699.604	17.025.196	184 milhões
Total		147.421	37.144.908	135.916.919	1.077 bilhão

Fonte: Adaptado do MEC/FNDE (2011, p. 38 e 39) - Prestação de Contas Ordinárias Anual - Relatório de Gestão do Exercício 2010.

De acordo com Sampaio e Carvalho (2010), a disputa entre as editoras era (e continua sendo) tão acirrada que o MEC considerou a necessidade de regulamentar a forma de divulgação das obras¹³. Assim, em 2005 foram instituídas normas de conduta para o processo de execução do PNLD, quando ficou vedado às editoras

¹⁰ Por exemplo: Se uma editora que possui apenas uma coleção aprovada por componente curricular terá que divulgar sete coleções que somam 22 livros. Numa divulgação moderada terá que imprimir 550 mil livros (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

¹¹ Cf. Indicadores institucionais. O indicador de tempestividade tem a finalidade de “medir o índice de cumprimento do cronograma por programa institucional”. A fórmula de cálculo é feita pela média ponderada (pelo fator tempo) dos percentuais de repasses realizados que cumpriram o cronograma planejado de cada programa institucional. A ação é tempestiva quando realizada dentro do prazo estabelecido (BRASIL, 2011, p. 94).

¹² Esse número não inclui os livros de divulgação distribuídos pelas editoras.

¹³ Em 2001 participei da Convenção Anual de uma das maiores editoras do país. Esse evento reuniu vendedores(as) e representantes de todo o Brasil, vinculados à editora. Na oportunidade eram ministrados treinamentos de vendas aos(as) participantes. Pude constatar que centenas de divulgadores(as) visitavam as escolas para fazer a distribuição das obras em todo o território nacional. Esses(as) profissionais geralmente têm remuneração baixa, complementada com uma comissão sobre as vendas, o que se revela na prática um grande incentivo. Brindes e ofertas de toda natureza eram comuns, assim como outras práticas condenáveis de concorrência.

realizar a divulgação das obras diretamente nas escolas, exceto o envio de livros e catálogos por remessa postal¹⁴.

Se a divulgação das obras foi regulamentada, o mesmo não ocorreu com o processo de impressão. Diante da ausência de regras claras que regulem a impressão de livros didáticos, as editoras têm buscado fornecedores no exterior.

Segundo matéria publicada pelo jornal “O Estado de S.Paulo”, assinada por Marcelo Rehder, as editoras que forneceram material para o PNLD em 2011, ampliaram em 70% as encomendas no exterior, o que refletiu negativa e diretamente no setor gráfico brasileiro. O crescimento nas importações foi tema de reunião de representantes dos empresários e trabalhadores do segmento gráfico com o presidente do FNDE, José Carlos Wanderley Dias de Freitas (REHDER, 2012).

Custo. "A relação de contrato do CNDL é com as editoras e a impressão do livro didático não é uma questão nossa", argumentou Freitas. "Se a editora vai fazer a impressão no Brasil, na China, na Europa ou na América do Sul, é um problema dela." (O ESTADO DE S.PAULO, ECONOMIA & NEGÓCIOS, 19.02.2012).

Segundo Sampaio e Carvalho (2010), a busca por fornecedores estrangeiros é uma prática das grandes editoras, posto que são essas que detêm os maiores volumes de vendas realizadas ao governo federal; são também as que reagiram contra as normativas de distribuição de obras e as que ainda mantêm equipes de divulgadores(as) e/ou representantes que realizam vendas fechadas às secretarias estaduais e municipais.

Desde 2004, a escolha de cada coleção por componente curricular deve refletir as opções didáticas, pedagógicas e curriculares da instituição escolar. Os(as) alunos(as) de uma escola recebem livros de apenas uma coleção por componente curricular; isso porque o PNLD visa a coerência entre a proposta de ensino de um ano e outro.

A escolha do livro didático deve ser feita pela escola. Essa determinação do PNLD visa a garantir maior autonomia à unidade escolar, por meio de seu corpo docente e dirigente. Assim, é estabelecido pelos Editais e pelo Decreto nº

¹⁴ “A Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS), entidade que reúne as maiores editoras de livros didáticos do Brasil, reagiu com intensidade. Insistia em manter a “livre concorrência” e a “desregulamentação” da divulgação, com ênfase na permissão da presença dos divulgadores nas escolas. Usou a imprensa, encomendou pesquisas, fez pressão parlamentar” (SAMPAIO; CARVALHO, 2010, p. 35).

7.084/2010. Mas, segundo Sampaio e Carvalho (2010), na ausência de impedimentos legais, são comuns casos de escolhas unificadas por delegacias de ensino ou até mesmo por município.

O processo de escolha se efetua pelo cadastramento das escolas. As escolas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, antes de tudo, devem se cadastrar no PNLD e, aquelas que não desejarem receber livros didáticos deverão informar essa condição ao MEC, para exclusão do cadastro de atendimento do PNLD. Trata-se de uma medida importante que visa ao não desperdício de recursos em obras que não serão utilizadas. Cada escola deve indicar duas opções de coleção por componente curricular, necessariamente, de editoras diferentes, ou seja, uma primeira e uma segunda opção. De acordo com Sampaio e Carvalho (2010), a indicação de duas opções é uma regra importante para dar abertura no processo de negociação do preço das obras com as editoras.

Uma vez concluída a etapa de escolha dos livros didáticos, o FNDE compila os pedidos das escolas. Com base nesses dados e nas projeções do Censo Escolar (referente ao número de alunos do ano anterior), o MEC/FNDE convoca as editoras para proceder à negociação de valores para a aquisição das obras.

Segundo Sampaio e Carvalho (2010), a negociação é baseada no número de cadernos tipográficos que serão adquiridos. Quanto maior o volume de venda, menor o preço do caderno tipográfico. Os livros produzidos no âmbito do PNLD de 2012 tiveram o preço em livraria variando entre R\$ 73,00 e R\$ 130,00, enquanto que o preço médio pago pelo FNDE foi de R\$ 10,00, valor aparentemente baixo, mas da perspectiva do volume de vendas, os programas do livro consistem em excelente negócio para as editoras, dadas as proporções das aquisições (tabela 3).

Tabela 3 - Informações seletas sobre livro didático no contexto do PNLD 2012 por editora, etapa e modalidade de ensino. (BRASIL, 2012).

EDITORA	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO E EJA (Ensino Médio)				TOTAL				AQUISIÇÃO		
	Tiragem Total	Títulos Adquiridos	Tiragem Média	Cadernos Tipográficos	Tiragem Total	Títulos Adquiridos	Tiragem Média	Cadernos Tipográficos	Tiragem Total	Títulos Adquiridos	Tiragem Média	Cadernos Tipográficos	R\$ / Caderno	R\$ / Livro	Valor Total
Ática	16.262.515	270	60.232	230.037.502	16.967.514	80	212.094	356.174.753	33.230.029	350	94.943	586.212.255	0,3322	5,85	194.550.185
Scipione	11.572.146	210	55.105	183.132.322	5.603.667	54	103.772	113.681.085	17.175.813	264	65.060	296.813.407	0,3466	5,98	102.786.747
Moderna	10.374.906	174	59.626	152.790.595	20.240.569	68	297.655	516.362.206	30.615.475	242	126.510	669.152.801	0,3300	7,21	220.734.328
Richmond					2.986.149	12	248.846	48.036.370	2.986.149	12	248.846	48.036.370	0,3300	5,31	15.842.659
Saraiva	8.290.564	216	38.382	125.812.389	22.590.137	88	256.706	487.098.966	30.880.701	304	101.581	612.911.355	0,3355	6,65	205.498.681
FTD	14.839.769	262	56.640	234.818.012	10.020.075	60	167.001	241.052.296	24.859.844	322	77.204	475.870.307	0,3400	6,51	161.795.904
SM	1.309.853	46	28.475	20.688.891	4.419.133	30	147.304	106.900.342	5.728.986	76	75.381	127.589.233	0,3922	8,73	50.018.206
Pueri Domus					456.494	6	76.082	7.547.456	456.494	6	76.082	7.547.456	0,6388	10,56	4.819.352
Positivo	3.011.095	102	29.521	42.260.669	840.789	18	46.711	15.070.159	3.851.884	120	32.099	57.330.828	0,5255	7,82	30.109.299
Escala	2.175.965	70	31.085	31.481.790	1.094.293	24	45.596	20.303.728	3.270.258	94	34.790	51.785.517	0,5377	8,51	27.828.402
Lafonte					382.075	6	63.679	5.171.865	382.075	6	63.679	5.171.865	0,4300	7,27	2.777.524
Macmillan					2.438.043	18	135.447	41.520.925	2.438.043	18	134.447	41.520.925	0,5900	7,32	17.853.998
do Brasil	1.090.240	78	13.977	16.028.451	1.204.175	8	150.522	22.339.414	2.294.415	86	26.679	38.367.865	0,5599	9,86	22.629.741
Base	502.609	30	16.754	6.408.013	1.098.440	18	61.024	15.224.954	1.601.049	48	33.355	21.632.967	0,5533	7,56	12.098.451
Nova Geração					1.107.412	12	92.284	26.876.693	1.107.412	12	92.284	26.876.693	0,6500	13,42	14.864.632
AJS	350.659	8	43.832	5.720.322					350.659	8	43.832	5.720.322	0,7200	10,60	3.717.387
IBEP	322.512	40	8.063	4.508.647	183.695	6	30.616	2.407.284	506.207	46	11.005	6.915.931	0,7200	9,84	4.979.470
Cia.Ed. Nacional	442.506	38	11.645	4.970.957					442.506	38	11.645	4.970.957	0,8822	8,09	3.579.089
Terra Sul					69.451	6	11.575	1.738.516	69.451	6	11.575	1.738.516	0,9422	22,08	1.533.294
Dimensão	60.847	24	2.535	580.795					60.847	24	2.535	580.795	0,8900	8,99	546.910
Sarandi	60.682	10	6.068	1.016.085					60.682	10	6.068	1.016.085	0,7300	14,90	904.316
Casa	16.189	8	2.024	321.798					16.189	8	2.024	321.798	1,5700	14,51	234.913
FAPI	5.702	2	2.851	57.086					5.702	2	2.851	57.086	1,9500	15,72	89.625
Aymará	1.540	6	257	22.856					1.540	6	257	22.856	0,6597	28,94	44.563
TOTAL	70.690.299	1594	...	1.060.657.117	91.702.111	514	...	2.027.507.009	162.392.410	2.108	...	3.088.164.186	-0,6597	10,51	1.099.837.675

Fonte: (BRASIL, 2012) - MEC/FNDE - Dados estatísticos. Valores de aquisição por editora – Ensino Fundamental e Médio (inclui EJA).

Diversas matérias publicadas na mídia informam que o mercado editorial brasileiro se encontra em plena expansão. Segundo Sá (2011), articulista do jornal “Folha de S.Paulo”, na acirrada disputa por quem detém a maior fatia desse mercado encontram-se, de um lado as editoras brasileiras, com capital brasileiro; de outro, as editoras brasileiras de capital estrangeiro.

O interesse das editoras em expandir negócios no mercado editorial brasileiro tem trazido movimentações em dois sentidos¹⁵: o interesse cada vez maior de grupos estrangeiros, principalmente ligados à mídia, por aquisições de editoras no Brasil e a ampliação, no âmbito de atuação das editoras, com a criação de novos produtos, como os sistemas apostilados ou sistemas estruturados de ensino.

Para Thompson (2009), esse tipo de movimentação consiste na concentração e diversificação das indústrias da mídia, que resulta na formação de conglomerados de comunicação que possuem grandes interesses numa variedade de indústrias ligadas à informação e comunicação, entre elas, o mercado de livros didáticos.

Assim, presenciamos, por exemplo, o caso da editora Santillana que teve um crescimento acelerado em 2011. Para Sá (2011), o que coloca a Santillana Brasil à frente das demais subsidiárias do grupo espanhol Prisa, no mundo, é a forte atuação da sua editora de livros didáticos, a Moderna, responsável por quase 60% da receita da Santillana, uma das líderes do mercado de livros escolares que movimenta cerca de R\$ 2 bilhões. A Moderna foi adquirida pelo grupo espanhol em 2001, na época, por cerca de R\$ 150 milhões.

Outro exemplo citado pelo autor é a Abril Educação que, a partir de 2004, passou a ter o controle acionário total da Ática e da Scipione, editoras que haviam sido compradas pelos grupos Abril e Havas, da França (Vivendi Universal Publishing – VUP), em 1999. Na época, a Abril e a Vivendi pagaram US\$ 100 milhões pelas duas editoras, e cada compradora ficou com 50% do negócio. Em 2002, o Grupo Vivendi vendeu todas as suas editoras na Europa e na América Latina. Porém, as Editoras Ática e Scipione ficaram fora dessa transação comercial. Em 2004, a Abril comprou a parte da Vivendi por R\$ 116,5 milhões. Mas as movimentações não param por aí. Em 2008, a Abril recebeu diversas propostas de compra de editoras

¹⁵ Essas movimentações foram acompanhadas principalmente através de publicações na mídia jornalística (Jornal Valor Econômico; Folha de S.Paulo; Revista Isto é Dinheiro) e também através do site da Abrelivros – “Notícias das Editoras”, disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=9&Itemid=10>

brasileiras e estrangeiras e também de fundos de “private equity”¹⁶. No entanto, o valor pedido pela venda das Editoras Ática e Scipione, cerca de R\$ 500 milhões, acabou reduzindo o interesse de algumas brasileiras. Entre as estrangeiras interessadas estava a britânica Pearson, dona do jornal “Financial Times” e que atua no Brasil, principalmente, no segmento de livros universitários e de idiomas. Um dos projetos da Pearson no Brasil é o mercado de livros didáticos (MARINHEIRO, 2011; SÁ, 2011).

De acordo com Soares (2007, p. 22), tais negociações são um fato que “deveria ser analisado com cuidado, porque pode sinalizar que venha a ocorrer uma internacionalização de impressão e/ou até mesmo de conteúdo desses livros”.

Os sistemas de ensino também têm sido alvo de investidores e grupos editoriais. Segundo Sá (2011) e Marinheiro (2011), em 2010, o Grupo Pearson comprou a divisão de apostilas do Sistema Educacional Brasileiro (SEB), que inclui o material usado nas escolas Sistema COC de Educação e Comunicação (antigo Curso Oswaldo Cruz), por quase R\$ 900 milhões, seu maior negócio na área educacional fora dos Estados Unidos. Com a aquisição passou a deter os sistemas de quatro marcas: COC, Pueri Domus¹⁷, Dom Bosco e Núcleo e Apoio à Municipalização de Ensino (NAME)¹⁸. Em 2011, o Grupo Pearson entrou no milionário negócio de livros didáticos vendidos ao governo federal¹⁹. Já no caso da Santillana, entre seus projetos de expansão, está o “Sistema UNO de Ensino”²⁰.

Por sua vez, a Abril Educação, que liderou o “ranking” das vendas no último PNLD, já é dona de quatro sistemas de ensino: o Anglo, que tem forte atuação em São Paulo; o Ser, com presença em vários Estados; o pH e o Maxi, e pretende fazer pelo menos duas aquisições em 2012. Suas áreas de interesse são sistemas de ensino, idiomas e cursos técnicos e profissionalizantes. Além dessas, outras editoras

¹⁶ Private equity é um tipo de atividade financeira realizada por instituições (investidores financeiros) que investem essencialmente em empresas que ainda não são listadas em bolsa de valores. Por outras palavras os private equity são um tipo de fundo que compra participações em empresas (ALONSO, 2010).

¹⁷ O volume de vendas do Pueri Domus ao FNDE, no PNLD 2012, foi de R\$ 4.819.352,00 (tabela 3).

¹⁸ NAME / Sistema COC é implantado nas escolas municipais, em parceria com a SEE e tem como objeto a aquisição de conjuntos impressos contendo material destinado aos(as) alunos(as) e professores(as), tais como: o serviço pedagógico. Consiste em um projeto de parceria pedagógica que iniciou suas atividades em 1999, com algumas cidades do estado de São Paulo. Hoje se estende por quase todos os estados brasileiros, com mais de 200 mil estudantes.

¹⁹ O volume de vendas da Pearson Education do Brasil ao FNDE, no PNLD 2013, foi de R\$ 3.036.037,95.

²⁰ O Sistema UNO de Ensino foi criado com base na experiência da Editora Moderna na edição de livros didáticos e paradidáticos.

que participam do PNLD também possuem sistema de ensino: Sistema de Ensino FTD; Ético (rede privada) e Agora (rede pública) da Saraiva; Sistema Positivo de Ensino (rede privada) e Aprende Brasil (rede pública) da Positivo; Sistema de Ensino IBEP. A aposta desses grupos é na rede pública, na qual o consumo de produtos impressos está crescente no país, posto que a rede privada é menor e está saturada (SÁ, 2011).

A adesão das escolas ao PNLD, em nível nacional, foi de 95% em 2010. Segundo o FNDE, São Paulo é o estado com menor adesão ao PNLD, com participação de 77% das entidades municipais e federais²¹. Para o FNDE, a principal causa da não adesão é a adoção de outros métodos didáticos pelas escolas, como os sistemas apostilados de ensino. Observamos que isso tem atraído a atenção de outras instituições ligadas à educação, como a Fundação Vanzolini²² e a Fundação Lemann²³.

Desde meados dos anos 2000, diversas redes de educação básica passaram a adotar sistemas apostilados ou sistemas estruturados de ensino, em substituição ao PNLD. O debate em torno da utilização dos sistemas apostilados envolve muitos aspectos. Diferente do que ocorre com os livros didáticos, as apostilas não passam por nenhuma avaliação oficial. Diversos(as) autores(as), como por exemplo, Adrião e colaboradoras (2009); Britto (2011); Lellis (2012), Siqueira (2007), entre outros(as), ressaltam que esses materiais são herança da orientação para o vestibular e que,

²¹ Desde 1995, o PNLD em São Paulo é realizado de forma descentralizada, com a compra de livros feita pela própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mediante convênio assinado pelo MEC/FNDE e o Governo de São Paulo/SEE, o que permite a oferta de títulos de livros não só didáticos, mas também de ficção e de não-ficção (paradidáticos). A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo executa o PNLD nas três redes de Ensino Fundamental: estadual, municipal e federal.

²² A Fundação Vanzolini é responsável pela edição de material didático adquirido pelo governo do estado de São Paulo. Em 2009 foram recolhidos 500 mil “livros” de Geografia com erros, distribuídos para alunos(as) da 6ª série do Ensino Fundamental (mostrava o Paraguai duas vezes em um mapa da América do Sul e excluía o Equador) e depois foram recolhidos mais 1.216 exemplares de obras distribuídas aos(as) estudantes da 3ª série do Ensino Fundamental, sendo que dessa vez, o material apresentava expressões inadequadas (FOLHA DE S.PAULO, SABER, 17/03/2009).

²³ A Fundação Lemann, instituição ligada à educação, que defende veementemente o uso do sistema apostilado. Recentemente publicou uma pesquisa intitulada “Sala de aula estruturada: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo”, na qual questiona a autonomia do professorado na escolha do material didático, ao identificá-la como uma resistência ao uso do ensino apostilado. Na oportunidade, são citadas as pesquisas da Fundação Carlos Chagas sobre os cursos de pedagogia e uma da própria Fundação Lemann, cujos resultados indicam que “os professores brasileiros estão entre os 30% de menor desempenho no Ensino Médio e que 80% deles têm mães com até 4 anos de educação”; pesquisas nas quais as autoras se apoiam para disparar a pergunta: “De que autonomia estamos falando?” (BECSKEHÁZY; LOUZANO, 2010, p. 34).

além de sérios problemas conceituais e gráficos observados nas apostilas, os sistemas apostilados utilizam abordagens pedagógicas descontextualizadas e excessivamente esquemáticas.

Outro aspecto desse debate se refere às questões financeiras. Como vimos, devido ao volume de compras do Governo Federal, o preço médio pago pelo FNDE foi de R\$ 10,00/livro em 2012, enquanto que cada apostila custava, já em 2009, R\$ 21,86. Se tomarmos como base a média de oito livros reutilizáveis, destinados a cada estudante, o Governo Federal gastava R\$ 80,00/estudante, enquanto o Governo do Estado de São Paulo gastava R\$ 174,00/estudante, ou seja, mais que o dobro do valor, que se torna superior quando se considera que as apostilas não são reutilizáveis, o que significa que o valor despendido é anual.

Soma-se a isso o fato de que, enquanto os livros de uma editora são adotados para disciplinas isoladas, o sistema apostilado, por força da negociação direta, fornece o material de todas as disciplinas. Isso implica maior lucro sem nenhuma concorrência, posto que “a maioria dos municípios paulistas contratava os sistemas apostilados sem processo licitatório, com base no critério de notória especialização” (BRITTO, 2011, p. 15).

Britto (2011) e Siqueira (2007) ressaltam que o recurso para financiar a aquisição pelo Governo Estadual advém do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Isso significa que esses recursos poderiam ser destinados, por exemplo, à oferta e melhoria da qualidade de creches, um problema sério apontado por diversos estudos do NEGRI, que explicitam a pouca atenção atribuída à educação e ao cuidado da criança de 0 a 3 anos (PELLICER, 2012); (SECANECHIA, 2011); (URRA, 2011), entre outros(as).

Na análise do PNLD pudemos apreender que a participação do(a) aluno(a) no processo de execução do PNLD não é uma questão problematizada. Portanto, o(a) aluno(a) é tomado como objeto passivo no seu processo de socialização. Na escolha do livro didático, o PNLD concede autonomia à unidade escolar, por meio de seu corpo docente e dirigente. As editoras, por sua vez, têm como público-alvo o(a) professor(a). O(a) aluno(a) é o filão desse mercado. Porém, com ele(a), a relação é nenhuma.

O que notamos é que por trás da universalização da educação e do acesso ao material didático, o interesse de alguns é apresentado como servindo ao interesse

de todos. De fato, como observa Moura (2007), o livro didático foi se constituindo, de forma gradativa, num dos problemas sociais que integram a agenda de políticas públicas educacionais brasileiras.

Na esteira da democratização da sociedade brasileira, outras problemáticas sociais entraram para o debate sobre educação, favorecidas por um contexto internacional propício, como por exemplo, as questões de gênero e de sexualidade, as quais serão discutidas no próximo tópico.

2.2 Políticas de gênero e sexualidade no MEC

As críticas feministas sustentam que, embora a política formal e o Estado, em determinado âmbito pareçam universais, na realidade são categorias profundamente marcadas pelo gênero.

Nesta seção trataremos da incorporação da temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais brasileiras. Para tanto, tomaremos como referência os estudos de Rosemberg (1985), Vianna e Umbeaum (2004), Vianna e colaboradoras (2011), Rosemberg e Madsen (2011) e de Vianna (2012), autoras que analisaram a intersecção gênero, sexualidade e educação nas políticas públicas do MEC, no Brasil contemporâneo.

Segundo Vianna e Umbeaum (2004), a temática de gênero e sexualidade ganhou força no debate nacional sobre direitos sociais e na produção acadêmica após a CF/1988, mas foi no contexto das reformas políticas da década de 1990 que as agendas de gênero, sexualidade e educação se entrecruzaram no Brasil.

De fato, desde o final dos anos 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, vêm sendo tomadas iniciativas no âmbito das políticas educacionais, articuladas a questões de gênero e sexualidade, como por exemplo, a incorporação da “Orientação Sexual” como tema transversal nos PCN. Tais iniciativas se devem aos compromissos e metas internacionais assumidos e ao atendimento às demandas sociais com vistas ao reconhecimento das identidades sexuais e ao combate às diversas formas de discriminação e intolerância (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva verificou-se um aumento de ações e de debates em torno da necessidade de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade de gênero, quando foram criadas a Secretaria Especial de

Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD)²⁴. À primeira correspondem a indução e o apoio à formulação de políticas para as mulheres e de promoção da igualdade de gênero nos mais diversos campos, bem como a transversalização do tema junto aos demais ministérios. A segunda, em articulação com os sistemas de ensino e em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), objetiva implementar políticas educacionais voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, entre outras (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

Rosemberg e Madsen (2011, p. 393) apreenderam duas tendências analíticas das pesquisas para focalizar as interconexões entre educação e gênero no Brasil contemporâneo: uma primeira, que focalizou a construção de identidades de gênero via processos amplos de educação, para além da escola ou do sistema educacional, e uma segunda, que focalizou a educação formal que se processa no sistema de ensino brasileiro. Um dos aspectos da problemática é que, se por um lado, a temática de gênero foi incorporada pelas políticas educacionais brasileiras, por outro, o Estado brasileiro “silenciou os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional e sua articulação com a produção e sustentação das desigualdades de gênero em outros campos sociais”. Isso porque,

O foco prioritário no acesso à educação terminou por traduzir, de maneira equivocada, sexo por gênero. Assumiram-se metas de paridade (mesmo número de meninos e meninas entrando e saindo das escolas) e negligenciaram-se diagnósticos, análises e políticas de gênero, as quais enfatizam desigualdades de acesso intragrupos de mulheres, bem como as marcas culturais da educação. (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393 e 394, grifo das autoras).

Outro aspecto apontado pelas autoras se refere à criação da SPM e da SECAD. Sem deixar de reconhecer que a criação desses dois órgãos possibilitou a entrada de temas até então ignorados ou tratados de forma limitada pelas instâncias

²⁴ Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Na interlocução da diversidade sexual com a da discussão da temática de gênero e sexualidade constituíram iniciativas da SECAD: a organização do primeiro e do segundo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), de 2004 e 2008; o Programa Brasil sem Homofobia de 2004 e, no atual governo de Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, de 2011, que reitera recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento ao preconceito e à violência por orientação sexual e identidade de gênero nos Editais do PNLD.

formuladoras de políticas educacionais, poucos resultados foram gerados. Isso porque os reduzidos recursos (financeiros e humanos), o limitado grau de institucionalidade, a “pouca permeabilidade das demais secretarias do MEC com respeito à temática de gênero, interpuseram fortes obstáculos” para implementar seus objetivos e metas (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 398).

Para Rosemberg e Madsen (2011), apesar de se notar um progresso das mulheres no campo educacional, há que se questionar se, de fato, ocorreu uma inclusão da temática de gênero na política nacional de educação, na década 2001-2010.

No campo acadêmico, constitui referência a Base de Dados Ariadne, resultante da pesquisa intitulada “Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais”. Essa base de dados foi desenvolvida entre 2006 e 2007 e teve por objetivo atualizar, sistematizar e difundir o conhecimento acumulado na produção acadêmica nacional sobre a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e/ou sexualidade. A pesquisa foi coordenada por Flávia Inês Shilling e contou com a colaboração de Marília Pinto de Carvalho, Cláudia Pereira Vianna e Maria de Fátima Salum Moreira, entre outros(as) (VIANNA et al, 2011).

Em recente artigo publicado pela revista “Educação e Sociedade”, Vianna e colaboradoras (2011) apresentam alguns resultados e discorrem sobre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da pesquisa. As autoras destacaram desafios de ordem teórica e metodológica relacionados à compreensão de conceitos perseguidos pelo levantamento de dados e a definição de descritores suficientes para abarcar as diversas abordagens, aquelas amparadas em alguma definição analítica de gênero e as descritivas de experiências de sujeitos feminino ou masculino.

Outra dificuldade relatada por Vianna e colaboradoras (2011, p. 531) foi delimitar um campo investigativo próprio da educação formal. Isso porque a equipe de pesquisa se deparou com um vasto campo de práticas educativas intencionais com diferentes níveis de formalização (igrejas, serviços de saúde, Organizações Não Governamentais, empresas, clubes, movimentos sociais, entre outras). Para as autoras, reconhecer a presença dessas práticas educativas implicou “estabelecer mais claramente uma linha de corte dentro do contínuo que percebemos entre a

educação estritamente escolar e a socialização: onde começa e onde termina o que estamos denominando como educação formal?”. Assim, os estudos incluídos no levantamento foram aqueles que enfocaram as relações de gênero, as mulheres ou a sexualidade e também aqueles que trataram desses recortes no âmbito de algum dos níveis ou das modalidades da educação formal. Foram excluídas as produções que, embora tivessem tratado de escola e educação formal, não abordaram, de alguma perspectiva, temáticas relativas à mulher, gênero ou sexualidade. Foram localizados, no período de 1990 a 2006, 1.213 títulos e resumos de dissertações, teses e artigos, os quais foram organizados e disponibilizados para consulta na Base de Dados Ariadne (VIANNA et al, 2011, p. 531).

Os resultados preliminares apontaram o predomínio da produção nas regiões Sudeste e Sul. As instituições com maior presença na temática de gênero, sexualidade e educação formal foram a USP e a UFRGS. “Paralelamente, um papel importante nesse debate coube às PUCs e Católicas, que, somadas, alcançaram uma produção extremamente significativa”. A área de Educação foi responsável pela produção de quase 65% (495 dissertações e 120 teses) de todas as teses e dissertações, seguida pela de Psicologia, com (72 dissertações e 25 teses) representando 10% (VIANNA et al, 2011, p. 538).

Em seu artigo mais recente, publicado pela revista “Pro-Posições”, Vianna (2012, p. 127) apresenta “resultados de levantamentos da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009”.

Entre as 1.213 produções localizadas pela investigação anterior (1990 a 2006), a autora identificou 38 estudos que trataram da incorporação do gênero e da sexualidade nas políticas educacionais. Na última investigação, concluída em 2009, a autora constatou um crescimento da produção científica, concentrado nos anos 2007 e 2009. Resultaram 73 produções entre artigos, teses e dissertações, entre 1990 e 2009. Dos 66 estudos produzidos a partir de 2000, 36 são de 2007 e 2009. Destacaram-se as regiões Sul e Sudeste, nas quais está concentrada a maioria das produções.

Vianna (2012) identificou dois movimentos analíticos: um primeiro que se baseou na perspectiva teórico-conceitual de gênero proposta por Joan Scott (1995) e, um segundo, mais recente, que focalizou a diversidade sexual, inspirado nas reflexões críticas do que Judith Butler (1990; 2009 apud VIANNA, 2012, p. 129)

denominou “matriz heterossexual”. Para a autora, isso mostra que os(as) pesquisadores(as) estão trilhando as pistas oferecidas pelos estudos feministas.

A autora esclarece que dessa produção, diversas são as pesquisas que examinaram os PCN. Antes de avançar nessa discussão faremos uma breve apresentação desse documento.

Os PCN constituem propostas de reformas curriculares para o Ensino Fundamental, implementadas, inicialmente, nas quatro primeiras séries. Essa iniciativa do MEC buscou cumprir com o estabelecido no artigo 210 da CF/1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, e, também, com os compromissos assumidos junto às organizações internacionais, estabelecidos no “Plano Decenal de Educação para Todos”, de 1993.

Esse Plano teve por meta principal assegurar, em dez anos, conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem, em correspondência às necessidades elementares da vida contemporânea e articular os esforços de reformulação curricular que vinham sendo desenvolvidos nos estados e municípios (BRASIL, 1998).

Para tanto, foi elaborada, no final de 1994, uma versão preliminar dos PCN. Na ocasião, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) convocou cerca de 60 profissionais da educação brasileira e representantes da Argentina, Chile, Colômbia e Espanha, países que haviam promovido mudanças curriculares, para discutir a intenção de instituir um currículo nacional no Brasil. A Fundação Carlos Chagas (FCC) foi responsável pela análise de propostas curriculares de estados brasileiros, que pudessem oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do presidente FHC²⁵ (CUNHA, 1996).

Uma primeira versão dos PCN foi formulada e passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996. Participaram dessa discussão docentes de universidades públicas e particulares, técnicos(as) de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores(as). Os pareceres emitidos

²⁵ A pesquisa da FCC, encomendada pelo MEC, comparou os currículos de 21 estados e do Distrito Federal, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Foram analisadas propostas curriculares das capitais: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (CUNHA, 1996).

pelos(as) participantes serviram de referência para a reelaboração do documento (BRASIL, 1997).

Os PCN são compostos por dez volumes: um documento “Introdução”; seis documentos que se referem às áreas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ciências Naturais); três volumes contendo seis documentos: o primeiro traz o documento de apresentação dos “Temas Transversais” e o documento “Ética”; no segundo, os documentos de “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”, e no terceiro, os de “Meio Ambiente” e “Saúde” (BRASIL, 1997; 1998).

Nos PCN, a temática de gênero e sexualidade foi abordada no volume “Orientação Sexual”. Esse volume esclarece que o trabalho realizado pela escola não substitui nem concorre com a função da família, mas atua de forma complementar: a escola deve abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o(a) aluno(a) a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, a “Orientação Sexual” constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos(as) profissionais da educação” (BRASIL, 1998, p. 299).

O trabalho de Orientação Sexual compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a Orientação Sexual incluída na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores do trabalho. No diálogo entre a escola e as famílias, pretende-se que a sexualidade deixe de ser tabu e, ao ser objeto de discussão na escola, possibilite a troca de idéias entre esta e as famílias. O apoio dos pais aos trabalhos desenvolvidos com os alunos é um aliado importante para o êxito da Orientação Sexual na escola (BRASIL, 1998, p. 293).

A concepção do tema sexualidade toma por base os postulados da Organização Mundial de Saúde (OMS):

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a

saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (BRASIL, 1998, p. 295).

No volume “Orientação Sexual”, a sexualidade é considerada como “de grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas”, vai além da potencialidade reprodutiva e está relacionada com a busca do prazer, essa tida como necessidade fundamental das pessoas. É concebida pelos PCN como sendo construída ao longo da vida, desde o nascimento, manifestando-se de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano. O documento postula, ainda, que a sexualidade é marcada pela história, cultura, ciência, bem como pelos afetos e sentimentos e se expressa com singularidade em cada sujeito: “se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais [...] a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural” e seu estudo reúne contribuições de diversas áreas, tais como: Educação, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Biologia, Medicina, entre outras (BRASIL, 1998, p. 295).

O documento assinala que “cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas” – um processo social que passa pelos interesses dos grupos e das classes sociais, mediado pela ciência, religião e pela mídia, cuja resultante “é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado”. Afirma que a Orientação Sexual busca “considerar a sexualidade em toda a sua dimensão: biológica, psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (BRASIL, 1998, p. 295).

A Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. Estes dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. Esse exercício depende da vigência de políticas públicas que atendam a estes direitos (BRASIL, 1998, p. 293).

O referido documento explica que, “a partir da exploração do próprio corpo, da observação do corpo de outros(as) e das relações familiares, a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina”, e então passa a se preocupar mais

intensamente com as diferenças anatômicas entre os sexos e também com as expressões que caracterizam o homem e a mulher (BRASIL, 1998, p. 296).

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões de comportamento são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança (BRASIL, 1998, p. 296).

Os PCN fazem referência à família brasileira em suas várias possibilidades e arranjos, considerando que o núcleo familiar pode ser constituído por pai, mãe, filhos e outros agregados ou não, podendo também se estabelecer entre mãe e filhos ou pais e filhos. Também abordam outras configurações das estruturas familiares, como filhos(as) adotados(as), casais separados que compartilham a mesma casa, o peso do sustento da família por parte da mulher e, sutilmente, faz uma referência às crianças e adolescentes que “vivem em lares habitados exclusivamente por homens ou por mulheres” (BRASIL, 1998, p. 304).

O documento assinala que à escola cabe trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças “expressas pelas famílias”, tendo como “única exceção situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens” (BRASIL, 1998, p. 305).

Não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar. Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. A única exceção refere-se às situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nesses casos específicos, cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos — por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter o anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente (BRASIL, 1998, p. 305).

Os conteúdos relativos à Orientação Sexual estão organizados em três blocos ou eixos norteadores:

- “Corpo: matriz da sexualidade”. Esse tópico efetua uma distinção entre os conceitos de corpo e organismo. Organismo se refere “à infraestrutura biológica dos

seres humanos”; corpo diz respeito “às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio”. Desse modo, a abordagem deve ir além das informações sobre anatomia e funcionamento. O corpo é concebido como “um todo integrado de sistemas interligados que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações que nele ocorrem ao longo do tempo”. Nessa concepção são considerados, os fatores que intervêm na construção da percepção do corpo e inclui as dimensões biológica, psicológica e social (BRASIL, 1998, p. 317 a 321).

- “Relações de Gênero”. Nessa temática os conteúdos não se referem fundamentalmente a concepções que embasam atitudes e ações nas relações humanas cotidianas, mas sim “à equidade entre os sexos, à flexibilização dos padrões de comportamento estabelecidos para homens e mulheres apontando para sua transformação, e o questionamento das estereotipias ligadas ao gênero”.

A proposta é que a perspectiva de gênero nas relações seja abordada na vivência da sexualidade, “explicitando e buscando formas mais criativas nos relacionamentos sexuais e amorosos”. Esse tópico chama a atenção para a discussão do tema da homossexualidade, considerando que há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas e enfatiza que o jeito próprio de cada pessoa viver e expressar a sexualidade precisa ser entendido e respeitado (BRASIL, 1998, p. 321 a 324).

- “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids”. Estabelece que, na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, “o enfoque precisa ser coerente”, desvinculando a sexualidade dos tabus e preconceitos, ligando-a ao prazer e à vida e não à doença ou morte. Sobre as doenças, as informações devem ter sempre como foco “a promoção da saúde e de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum”. Diferente dos conteúdos a serem trabalhados com os(as) estudantes do primeiro e segundo ciclos, do Ensino Fundamental, no terceiro e quarto, cada uma das DSTs/Aids “deve ser abordada de forma mais aprofundada, abrangendo seus sintomas no homem e na mulher, com vistas à prevenção” (BRASIL, 1998, p. 325 a 329).

O documento assinala que os três eixos devem ser necessariamente trabalhados e relacionados aos conteúdos de cada área, ou seja, transversalizado

de forma a prover informações e discussões básicas sobre sexualidade, devendo possibilitar a abordagem dos diferentes assuntos, que variam de acordo com a faixa etária, a cultura regional e os fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade. Esses eixos constituem o desafio de dar visibilidade a esses aspectos e à estreita ligação entre eles, buscando a coerência com a concepção de sexualidade adotada:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas (aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição). Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287, grifo nosso).

Com relação ao conteúdo, o documento assinala que esses devem ser trabalhados “não apenas em seus aspectos conceituais, que garantem as informações pertinentes, mas sobretudo por seus aspectos procedimentais e atitudinais” (BRASIL, 1998, p. 316).

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo (BRASIL, 1998, p. 316).

Embora a Orientação Sexual seja um tema a ser trabalhado transversalmente, a área de Ciências Naturais é aquela que não poderia escapar à abordagem dos três eixos norteadores constantes dos PCN (“Corpo: matriz da sexualidade”; “Relações de Gênero”; “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids”). Os conteúdos para Ciências Naturais estão organizados em torno de quatro eixos temáticos: “Vida e Ambiente”; “Ser Humano e Saúde”; “Tecnologia e Sociedade”; “Terra e Universo” (BRASIL, 1998, p. 90 a 102).

O eixo “Ser Humano e Saúde” é orientado pela concepção de corpo humano e deve ser desenvolvido ao longo de todo o Ensino Fundamental, com alcances diferentes para cada ciclo. A concepção de corpo que norteia esse eixo é aquela

apresentada no volume “Orientação Sexual” e que estabelece alcances para a discussão da sexualidade e das relações de gênero. Nesse eixo, os temas estão relacionados a questões gerais do desenvolvimento humano (BRASIL, 1998).

Uma constante na abordagem dessas questões é a manutenção da saúde. O desenvolvimento de tema de trabalho ligado à sexualidade e à reprodução é importante a cada ciclo, por ser assunto de grande interesse e relevância social, aprofundando-se diferentes conteúdos em conexão com a Orientação Sexual (BRASIL, 1998, p. 45).

As orientações dos PCN para a disciplina de Ciências Naturais assinalam que:

Em conexão com o tema transversal Orientação Sexual, a sexualidade humana é considerada uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, com significado muito mais amplo e variado do que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais e psíquicas que incluem mas não restringem à dimensão biológica (BRASIL, 1998, p. 45).

Vianna (2012) observou que diversos(as) pesquisadores(as) e especialistas da área educacional consideraram a iniciativa do MEC um avanço e reconheceram os PCN como o documento que introduz, oficialmente, a temática de gênero e sexualidade no currículo educacional. No entanto, o caráter centralizador e prescritivo do instrumento e a metodologia fragmentada dos Temas Transversais foram pontos considerados negativos.

As análises assinalaram as dificuldades de introdução da temática da sexualidade na escola, diante da falta de formação e preparação dos(as) professores(as) para lidar com a questão e “realçam a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, entendida como atividade meramente informadora e reguladora” (VIANNA, 2012, p. 132).

Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 96 e 100), a inclusão dos Temas Transversais realçaram as relações de gênero, que passaram a ser reconhecidas como “referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens”. Contudo, as autoras observaram que as desigualdades de gênero, bem como de raça e etnia, não são problematizadas nos PCN; aparecem subsumidas no genérico “diversidade” ou limitadas ao tópico Orientação Sexual, que, por sua vez, aborda a temática de gênero e sexualidade circunscrita no binômio corpo/saúde/doença.

Rosemberg e Madsen (2011, p. 400), partindo da perspectiva das autoras anteriormente citadas, assinalam que, nos PCN, “a educação é desenhada como uma instituição reguladora dos corpos, e não como um espaço de construção e reconstrução de hierarquias econômicas, políticas, sociais e culturais”.

De nossa parte, observamos que os PCN reconhecem o direito dos(as) adolescentes ao prazer, à saúde, bem como à informação. No entanto, o acesso ao saber e conhecimento sobre sexualidade, no documento, está condicionado ao aval de suas famílias.

A Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. Estes dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. Esse exercício depende da vigência de políticas públicas que atendam a estes direitos (BRASIL, 1998, p. 293).

Os adolescentes têm todo o direito ao prazer. Precisam aprender a considerar, também, os aspectos reprodutivos de sua sexualidade genital e, portanto, agir responsabilmente, prevenindo-se da gravidez indesejada e das doenças sexualmente transmissíveis/Aids (BRASIL, 1998, p. 304).

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 1998, p. 311).

A comunicação aos familiares deve ser feita antes do início do trabalho, de preferência em forma direta, em reuniões nas quais os pais possam fazer todos os seus questionamentos, ter suas dúvidas esclarecidas e se posicionar, contribuindo para a montagem do trabalho. No caso de haver familiares que se oponham à frequência de seus filhos nas discussões, por motivo de crença religiosa, pessoal ou outros, a escola deve informar e esclarecer os objetivos e a dinâmica do processo, enfatizando que não se trata de substituir ou concorrer com a função da família nas questões da sexualidade em âmbito privado. Se, mesmo assim, houver resistências ou proibições, a escola deve estar ciente de que esse posicionamento dos familiares deve ser respeitado, podendo ser o aluno dispensado do trabalho, pois são os pais os principais responsáveis pelo adolescente (BRASIL, 1998, p. 332).

Embora os PCN façam referência à família brasileira em suas várias possibilidades e arranjos, limita a discussão em torno do modelo heterossexual e disfarça sobre a existência de famílias constituídas por dois homens ou duas mulheres, bem como de crianças em lares de adoção e o direito delas de terem uma família. Mais do que isso, os PCN ignoram que o espaço escolar é frequentado por

todas as crianças, inclusive por aquelas que vivem com dois pais ou duas mães e as que vivem em instituições de adoção.

Os arranjos familiares, assim como os valores a eles associados, variam enormemente na realidade brasileira. O núcleo familiar pode incluir pai, mãe e filhos com outros agregados ou não. Pode-se estabelecer entre mãe e filhos ou pais e filhos. A separação dos pais pode dar origem ao compartilhar de duas casas, com duas famílias, incluindo padrasto e madrasta. A adoção de filhos, o peso do sustento da família por parte da mulher, o compartilhar da mesma casa por casal que se separou são outros elementos presentes nas estruturas familiares. Muitas crianças e adolescentes vivem em lares habitados exclusivamente por homens ou por mulheres. O número de famílias chefiadas por mulheres cresceu significativamente no Brasil, indicando tanto os novos rumos sociais da mulher quanto a inviabilidade da manutenção de relações homem-mulher, montadas sobre vínculos pouco consistentes.

Muitas mudanças na esfera doméstica refletem mudanças nas relações de gênero, mostrando a mulher menos confinada ao lar, o homem mais comprometido na esfera doméstica e na paternidade, o que acaba gerando novas configurações familiares e a revisão de papéis sexuais.

Diferentes famílias constroem suas histórias e desenvolvem crenças e valores, certamente muito diversos, embora possam receber influências sociais semelhantes (BRASIL, 1998, p. 304).

Outro ponto observado se refere ao material didático, “que muitas vezes apresenta estereótipos ligados ao gênero” (BRASIL, 1998, p.325). Ora, admitir isso é depor contra o processo de avaliação dos livros didáticos. Afinal, segundo os Editais do PNLD, veicular estereótipos de gênero é critério para exclusão da obra. Porém, isso não é mostrado nos PCN, pois os documentos não fazem nenhuma menção ao PNLD.

Outro ponto que merece atenção é o material didático escolhido para o trabalho em sala de aula, que muitas vezes apresenta estereótipos ligados ao gênero, como a mulher predominantemente na esfera doméstica e realizando trabalho não remunerado, enquanto o homem é associado ao desempenho de atividades sempre na esfera pública. A atenção, o questionamento e a crítica dos educadores no trato dessas questões é parte do seu exercício profissional, que contribui para o acesso à plena cidadania de meninos e meninas (BRASIL, 1998, p. 325).

Por fim, observamos uma negligência com as questões de gênero em todos os volumes dos PCN, evidenciada na utilização de uma linguagem sempre no masculino - “ao professor”, “os professores”, “os educadores”, “o aluno”, “os alunos” - um discurso incoerente com aquilo a que se propõe, pois ignora totalmente o fato de que o corpo docente é, em grande parte, constituído por mulheres. Mais do que

desvalorizar o feminino, essa falta de cuidado exclui a mulher da história da educação brasileira, quer seja na posição de professora, quer seja na de aluna.

Vianna e Unbehaum (2004, p. 78) efetuaram análise equivalente em três documentos brasileiros, além dos PCN: nos textos da CF/1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010). À luz de Scott (1995), as autoras observaram que os documentos adotam, exclusivamente, o “genérico masculino”.

Segundo as autoras, a forma como as questões de gênero são tratadas nesses documentos assume características distintas que se traduzem na linguagem utilizada para nomear os sujeitos de ambos os sexos: nas formas masculina; subentendida; inexistente e/ou desvelada. Observaram que ao longo desses documentos, a linguagem é utilizada na forma masculina para nomear os sujeitos de ambos os sexos “professores”, “técnicos cientistas”, “alunos”, “trabalhadores”, “filhos”, “pais”, “servidores públicos”, entre outros substantivos masculinos.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 90), o uso genérico do masculino em textos que tratam de direitos pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico, uma vez que a linguagem, como sistema de significação, não é vazia nem neutra, expressa a cultura e as relações sociais e históricas que a determinaram. Nesse sentido, não se trata de uma simples questão de norma linguística, “mas da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos”.

Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Nos textos que tratam dos direitos sociais na CF/1988 e na LDBEN/1996, as autoras captaram o uso de gênero na forma subentendida, como é o caso, por exemplo, do direito “de todos” à educação, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988, p. 38).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, 1996, Art. 2º).

Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 92), nesses documentos, “a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos”.

Na apresentação geral do PNE/2001-2010, a referência ao gênero “desaparece por completo”. Também não foi encontrada menção a gênero em seus objetivos gerais (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 94).

Para as autoras, no PNE/2001-2010, o gênero é desvelado em tópicos específicos que tratam dos “Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental”; das “Diretrizes do Ensino Superior” e do “Financiamento e orçamento do Ensino Superior”.

Assim, um dos objetivos e metas é “manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos” (BRASIL, 2001).

As “Diretrizes do Ensino Superior” incluem na formação docente questões relacionadas aos Temas Transversais; e o “Financiamento e orçamento do Ensino Superior”, inclui importantes questões para a formulação de políticas de gênero nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos (PNE, 2001).

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (PNE, 2001).

O principal “deslize” do PNE 2001-2010, apontado por Vianna e Unbehaum (2004, p. 95), trata do acesso de meninas e meninos ao Ensino Fundamental. Para as autoras, o documento não desenvolve em seu diagnóstico as consequências diferenciadas para meninas e meninos quanto à permanência nessa etapa de ensino.

As autoras assinalam a necessidade de ultrapassar os limites do tratamento dado às questões de gênero nas políticas públicas educacionais. Isso implica ressaltar os avanços, mas também questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo que seus significados assumem nos documentos.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Para nós essa é uma consideração de grande importância, que contribui, sobremaneira, para a análise a que esta dissertação se propõe. Como os livros didáticos de Ciências Naturais se referem a gênero e à sexualidade? O tratamento dispensado às relações de gênero nos documentos que tratam das políticas públicas educacionais assume que características nesses livros?

Outra importante contribuição para este trabalho são os estudos de Debbie Epstein e Richard Johnson (2000), cujas investigações apontam o caráter sexuado do Estado, na construção da nacionalidade imbricada com a regulação das identidades sociais.

A identidade nacional opera nas identidades e nas experiências sociais cotidianas e por meio delas. As práticas do Estado e/ou de outras instituições regulam continuamente as identidades sociais (entre elas a identidade sexual) e as representam ou reconhecem de forma diferencial. Nesse sentido, a nacionalidade opera como um tipo de identidade metanarrativa, a qual reserva um lugar para todos(as) cidadãos(ãs); define quais são membros e quais não; “nacionaliza”, nomeia e recompensa como nacionais alguns grupos, exclui e castiga outros. Em qualquer discurso da nação (por exemplo o currículo nacional, as leis e/ou livros didáticos), alguns grupos e identidades sociais se encontram plenamente reconhecidos e referendados, enquanto outros, marginalizados ou estigmatizados (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

Conforme Epstein e Johnson (2000), o Estado, as políticas estatais de âmbito nacional e local e os discursos públicos em geral, incorporam categorias e preferências sexuais. O Estado tem uma base sexual, uma vez que regula outras instâncias (como por exemplo a escola, os conteúdos escolares) e práticas sexuais, as quais estão entrelaçadas com questões de gênero.

Para Epstein e Johnson (2000, p. 14), as escolas, por sua vez, estão associadas com a infância e com as relações entre crianças e adultos, mas também com a sexualidade e com todos os discursos sobre a infância, os quais constroem a criança como um ser assexual, como “inocente”, ou como um ideal. Essa ideia de inocência sexual em torno da infância inibe os esforços para modificar, de forma mais progressista, as opressões presentes nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos em nossa cultura.

Os discursos públicos sobre educação e sexualidade operam como estruturas de reconhecimento e podem ser entendidos como ações que se exercem sobre identidades que já estão formadas ou que se encontram em processo de formação. Nesse sentido, a escola opera de modo a formar as identidades de crianças e jovens para a nação do futuro. Com a produção das condutas e das identidades culturais adequadas nos diferentes âmbitos das relações de poder, todo o processo também produz as próprias relações sociais, em especial, as que se estabelecem entre crianças e adultos, pais e filhos(as), família, professores(as) e alunos(as), pais, mães e outros(as) profissionais da educação (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

Epstein e Johnson (2000) defendem que, ao debater a política sexual e educacional, se produz também a nação como uma identidade coletiva sexualizada; a escola, então, consiste na melhor oportunidade para desenvolver corpos ideais submissos, uma vez que, na escola, não só os(as) estudantes se produzem, mas também o fazem os(as) professores(as), pais, mães e outras pessoas que dela participam. Incluímos aí os materiais didáticos, questão que será discutida no próximo tópico.

2.3 Gênero e sexualidade em livros didáticos

Na busca realizada no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da CAPES, orientada pelos descritores “livros didáticos; gênero”, “livros didáticos; sexualidade” e “livros didáticos; infância”, localizamos 383 produções acadêmicas, no período de 1987 a 2010. Dessas, 26 tratam da temática de gênero e sexualidade em livros didáticos – quatro teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado.

A maioria dessas produções é da última década, concentradas no ano 2007. As regiões sul e sudeste se destacaram na orientação de dissertações e teses em relação às demais. O mesmo ocorreu com as universidades; juntas a Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo e a do Rio de Janeiro somam quatro produções (três dissertações e uma tese), sendo que uma delas, a tese de Moura (2007), foi desenvolvida no NEGRI.

A área da Educação foi a que mais desenvolveu pesquisas sobre essa temática nos livros didáticos. Dentre os livros mais utilizados como instrumento das análises se destacaram os de Língua Portuguesa, Biologia e Ciências Naturais.

Das 26 produções localizadas, 21 são de autorias do sexo feminino. No conjunto das produções, o sexo feminino também se destacou na orientação das pesquisas (77 orientadoras e 15 orientadores), o que evidencia o progresso das mulheres no campo acadêmico.

De maneira geral, as pesquisas denunciam as desigualdades de gênero captadas nos livros didáticos e paradidáticos analisados. É possível observar que, se por um lado, essas pesquisas focalizaram o mesmo objeto e apresentaram resultados semelhantes, por outro, constata-se poucas mudanças no tratamento dado às questões de gênero, assim como de classe, raça e etnia nos livros didáticos, a despeito das políticas que vêm sendo implementadas desde a década de 1990.

Nessas pesquisas, o livro é concebido como instrumento de transmissão de conhecimentos e construtor de identidades. Os(as) autores(as) creem que o consumo desses materiais tende a gerar padrões de comportamento e contribuem para a construção e manutenção das diversas desigualdades. Por exemplo, Tonini (2002, p. 120) realizou uma leitura sobre a produção das identidades de gênero, de geração e de etnias nos livros didáticos de Geografia, destinados ao Ensino Fundamental. Para a autora, o livro é mais que um instrumento de transmissão de conhecimento, ele é, também, “um local onde se produzem e se inventam significados culturais, que estão estritamente ligados a relações de poder”. A autora apreende a “reafirmação da polaridade” masculino-feminino, uma separação espacial que “captura homens e mulheres em territórios opostos”.

Casagrande (2005, p. 144) analisou as representações de gênero nos livros didáticos de Matemática, dirigidos a estudantes das 5ª e 6ª séries. A autora relata a persistência de “papéis dicotomizados”, a “não incorporação” pelos livros didáticos de “mudanças nas relações de gênero ocorridas nesta virada do milênio”.

Dantas (2008, p. 140) utilizou a técnica do desenho dos mapas mentais ou cognitivos para investigar “a maneira como as crianças percebem as relações de

gênero a partir do livro didático de Ciências Naturais”, na 2ª série do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 30 crianças com idade entre 9 e 11 anos, sendo selecionados cinco desenhos para a análise.

Embora as pesquisas tenham se referido à socialização das crianças pelos adultos, a problemática implicada nessa relação não foi explorada e o conceito não foi discutido. Nessas pesquisas, a socialização foi concebida como processo de inculcação de valores e práticas adultas, com vistas ao futuro. Por exemplo, nos estudos de Dantas (2008), isso fica evidente, até mesmo na interação pesquisador-criança, que reflete a relação social que a determinou: uma relação de subordinação na qual o adulto fala e a criança obedece.

Durante o processo de elaboração de seu mapa mental, o referido sujeito, apesar de certa hesitação no início da atividade, mostrou-se relativamente determinado quanto às informações que pretendia relatar neste. Ao ser indagado acerca da razão que o levou a inserir somente um personagem, e ainda num tamanho tão pequeno em seu mapa mental em relação aos demais sujeitos da turma, “I” argumentou de forma objetiva: “minha letra é pequena, por isso é que eu desenho pequeno. Mas pelo menos eu fiz o que o senhor pediu” (DANTAS, 2008, p. 146, grifos do autor).

Pinho (2009, p. 164 e 165) analisou livros de Biologia e discursos de professores(as) do Ensino Médio. Os resultados da análise das falas dos(as) professores(as) apontam “a exclusão e invisibilidade feminina e desigualdade em favor do sexo masculino”. Nos livros, foi identificado um número superior de cientistas homens em relação às cientistas mulheres, bem como um número superior de personagens homens em relação as personagens mulheres. Para a autora, tanto na escrita como nas imagens, nos livros de Biologia, a mulher é expulsa da produção do conhecimento científico, desempenhando o papel exclusivo de mãe e dona de casa, “marginalizada pela Ciência”.

Duas pesquisas focaram o tema da sexualidade. Andrade (2004) e Piovezan (2010) investigaram livros didáticos de Ciências e Biologia.

Andrade (2004) investigou os tipos de explicações sobre a diversidade de orientação sexual (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade) em livros didáticos de Ciências Naturais, de Biologia e paradidáticos de Educação Sexual, destinados aos ensinos Fundamental e Médio. A autora constatou que a diversidade sexual não é abordada nos livros didáticos, sendo discutida com mais frequência nos paradidáticos. Explicações deterministas biológicas e ambientais foram dominantes,

enquanto aspectos históricos e filosóficos das ciências, ausentes em todos os livros investigados. Para a autora, os resultados são indicadores da necessidade de repensar a abordagem da diversidade sexual nos materiais didáticos brasileiros.

Piovezan (2010, p. 59), que investigou nesses livros, o sentido e as figuras de retórica, defende que “a educação tal como se apresenta por meio dos conteúdos de sexualidade nos livros didáticos continuam a reproduzir o modelo heteronormativo e patriarcal”.

No NEGRI temos desenvolvido pesquisas que analisam discursos na literatura infanto-juvenil e didática. Nossas pesquisas visam fornecer elementos para o estudo de discursos que buscam orientar as atitudes coletivas – discursos que buscam normatizar juízos e recomendar comportamentos. De maneira geral, por meio da análise de conteúdo, buscamos apreender as visões de mundo, construídas e veiculadas por adultos e destinadas às crianças em idade escolar e aos (às) seus(suas) professores(as).

Assim, Piza (1995), Bazilli (1999), Nogueira (2001) e Escanfella (1999; 2006), com recortes diferentes, centraram seus estudos no campo da literatura infanto-juvenil brasileira.

Piza (1995) buscou compreender a construção do estereótipo da personagem feminina negra sexualizada, na obra produzida por quatro escritoras brancas de tendência “realistas”, entre os anos 1970 e 1980. A autora observou na literatura infanto-juvenil dessas escritoras, a introdução da sexualidade, tema que, até então, era exclusivo da literatura brasileira para adultos. Segundo a autora, esse tema foi introduzido via importação de estereótipos da mulata sensualizada.

Bazilli (1999) focalizou as discriminações contra personagens negros e constatou a tendência à representação ficcional de personagens brancos, adultos e do sexo masculino, como representantes da espécie, assim como a representação de personagens negros tipificados.

Nogueira (2001), que analisou as discriminações sexuais, relata que na literatura infanto-juvenil contemporânea, o sexismo deu a tônica da composição de boa parte das personagens que vivem as histórias e constata que, nas relações entre os gêneros, o masculino é a referência.

Escanfella (2006) deu continuidade aos estudos iniciados em 1999, acerca da construção social da infância na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea e focalizou, em 2006, a literatura infantil no contexto religioso católico. A autora

analisou o processo de socialização sob três óticas: como relação entre produtores e crianças leitoras; como implementação e representação de concepções e práticas de socialização interativa ou unidirecional; como estratégia de reflexão crítica ou de manutenção das diversas assimetrias que constituem a sociedade (classe, gênero, raça e idade).

Escanfella (2006) detectou, na literatura produzida por editoras católicas, a concepção de infância como ser passivo, pois nela se manifesta de forma acentuada o utilitarismo no texto. Com relação às assimetrias de gênero e de raça, foi notável a supremacia branca e masculina. Quando comparou as duas editoras (laicas e católicas), a autora observou um aumento da presença de cor/etnia negra em textos de editoras laicas e o mesmo ocorreu com a presença de personagens femininas questionadoras de uma nova posição da mulher na sociedade.

Também nos textos das editoras católicas foi observada maior presença de personagens femininas. No entanto, a autora ressaltou que isso não é significado de democracia, pois algumas personagens femininas nos textos das editoras católicas são representações do modelo de menina obediente e conformada. Sobre esse aspecto, concluiu que a visão de mundo apresentada pelas editoras católicas reforça de forma mais acentuada essas assimetrias (ESCANFELLA, 2006).

A autora confirma que, além do conteúdo explícito, as assimetrias de idade são garantidas, principalmente, em textos de editoras católicas pela organização das narrativas, ou seja, da estratégia ideológica de narrativização, que legitima, de forma aparentemente racional, o processo de socialização em mão única. Nesse processo, segundo Escanfella (2006), ocorre também a naturalização e a universalização da infância como branca e masculina.

A pesquisa de Escanfella (2006) foi a que mais explorou a problemática da socialização. Ela constitui referência para a análise que se pretende empreender nesta dissertação, cujos procedimentos seguem descritos no próximo capítulo.

Silva (2005) e Moura (2007) analisaram discursos em livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados à quarta série do Ensino Fundamental, publicados entre 1975 e 2004, buscando apreender permanências e mudanças. Da perspectiva das discriminações raciais, Silva (2005), constatou que o livro didático continuou produzindo e veiculando discurso racista; universalizando a condição do branco, tratado como representante da espécie. As análises de Moura (2007) apontam que,

apesar de apresentar mudanças, o livro didático permaneceu como veículo das discriminações de gênero.

No artigo intitulado “Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica”, publicado pelo periódico “Cadernos de Pesquisa”, Rosemberg; Moura e Silva (2009) descrevem e problematizam a construção da agenda sobre “sexismo no livro didático” em cenário internacional e nacional, por meio de uma revisão crítica da literatura, desde a década de 1960 até a contemporaneidade. Apreendem que essa produção se originou e se fixa como uma produção de acadêmicas e ativistas feministas que estão demarcando um problema social e construindo agendas e estratégias de combate à discriminação das mulheres.

A análise das imagens de “mulher”, “relações de gênero”, “sexismo”, “estereótipos sexuais ou de gênero”, “relações de gênero” nos LD, que se inicia nas décadas de 1960-1970, toma o LD seja como “informante” ou como “construtor” de mentalidades, no caso dos “papéis sexuais” ou das “identidades de gênero” conforme o período considerado (ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009, p. 490, grifos do(as) autor(as)).

Na produção internacional, os resultados apontam para a sobrerrepresentação sistemática dos homens (adultos e crianças), personagens tratados como referentes universais; atributos como passividade, bondade, cuidado, domesticidade, associados ao feminino, enquanto que atividade é um atributo associado ao masculino. O estilo combativo e os conceitos usados, como por exemplo, “estereótipo latente” que enfatizaram interpretações binárias foi notável nessa produção (ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009, p. 494).

Rosemberg e colaborador(a) (2009) relatam que a denúncia de sexismo nos LD nos Estados Unidos, na Europa, América Latina e Caribe, África e Ásia tem sido acompanhada de recomendações e ações diversificadas para sua superação, como por exemplo, a sensibilização da opinião pública, alteração na legislação, códigos de autorregulação de editoras, formação de educadores(as) e produtores(as) de LD, além de inúmeras publicações, seminários e encontros.

No Brasil, assim como em outros países, a delimitação dessa questão como problema social, seu enfrentamento e sua manutenção na agenda, interage com processos políticos e sociais mais amplos.

Rosemberg e colaborador(a) notam, entre as décadas de 1990 e 2000, a ampliação dos recortes disciplinares e níveis de ensino dos LD analisados, das

instituições envolvidas na abertura a novos temas, como por exemplo, a ênfase na heterossexualidade, bem como a alteração da terminologia, que passou a privilegiar o termo gênero. Soma-se a isso, o destaque dado ao “*gender gap*” na agenda internacional da educação através de declarações e acordos firmados pelos Estados nacionais (Educação para Todos, Metas do Milênio), que fortaleceu o tema. Embora tenha ocorrido a eliminação de preconceitos explícitos, os estudos dessa época assinalam que persistem os estereótipos de gênero nos LD e que as mudanças seguem em ritmo lento.

Nesse sentido, vale investigar os livros produzidos e publicados nesta última década. Em se tratando de gênero e idade, o que mudou e o que permanece nos discursos proferidos pelos livros didáticos de Ciências Naturais?

Antes de lançarmo-nos à análise dos livros eleitos nesta dissertação investigamos produções apresentadas em anais e congressos, bem como artigos publicados em periódicos, entre outras, que contemplam livros didáticos de Ciências Naturais.

Martins e Hoffmann (2007), Bordini e Soares (2008) investigaram os livros didáticos de Ciências para as séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentaram resultados semelhantes. Já Macedo (2007), Dias (2010) e Carvalho e colaboradoras (2012) elegeram livros destinados às séries finais do Ensino Fundamental.

Martins e Hoffmann (2007) analisaram 44 livros avaliados no PNLD de 2004. As autoras examinaram a presença e a ausência de manifestação de sexismo, de estimulação ou não da equidade entre homens e mulheres e “a maneira como as obras se referem a homens e mulheres”, bem como “a atribuição de papéis de gênero”. No universo “infantil” as autoras enfocaram as vestimentas, brinquedos e brincadeiras; no “adulto”, o trabalho.

Para as autoras, os “papéis sociais” podem ser e são reforçados pelas ilustrações, através da diferenciação nas roupas e nas brincadeiras, pois os livros tendem a mostrar uma visão estereotipada sobre os “papéis” aceitos e recomendados para “cada gênero”. Foram identificadas características de vaidade e fragilidade associadas às meninas e agressividade/coragem aos meninos. Mas, isso não vale para todas as obras, pois algumas buscam sair dos padrões das vestimentas mostrando um visual mais esportivo para meninas, assim como a cor rosa para os meninos. Os brinquedos e brincadeiras direcionam meninas para o lar e meninos para a rua, notando-se interação entre os pares. No universo adulto,

homens e mulheres são apresentados(as) em “papéis” dicotomizados: elas ligadas à reprodução e às atividades não remuneradas. Os homens, embora sejam mais identificados em atividades externas, também foram apresentados participando do cuidado das crianças e ajudando nas tarefas do lar. No entanto, o que prevalece é a bipolaridade de papéis. Os resultados sugerem “que a identidade feminina está subordinada à dominação masculina” (MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 15).

Bordini e Soares (2008) enfocaram as ilustrações de 16 livros aprovados pelo PNLD, edição 2007. Suas análises evidenciam discurso sexual apoiado no determinismo biológico. Para as autoras, esse discurso sexualiza as funções e os lugares. Foi identificada maior presença de homens e mulheres brancos(as) referenciados(as) em lugares e atividades mais privilegiados socialmente. A etnia é representada conforme a cor da pele, em lugares e atividades diferentes e desiguais, bem como mulheres e homens posicionados(as) em lugares e posições opostos: as mulheres destinadas à profissão doméstica, cuidando de crianças, da alimentação e da casa; os homens ocupam posições como médicos, astronautas, pilotos e cientistas. A família, por sua vez, é formada por um homem e uma mulher de cor branca e um casal de filhos. Segundo as autoras, as imagens evidenciam sexismo quando se refere a mulheres e meninas, homens e meninos, bem como “o preconceito” diante da “ausência de imagem de família negra”. A etnia branca encontra-se posicionada, nos espaços da atividade científica (laboratórios e consultórios), enquanto a etnia negra, quando aparece, está posicionada no rural, no esporte, em atividades que se distanciam daquelas que remetem a inteligência, a racionalidade.

Macedo (2007) buscou entender como as narrativas da ciência escolar têm contribuído para a construção de práticas discriminatórias, via normalização de comportamentos sexuais e de gênero. Embora tenha analisado livros didáticos das séries finais, mais presentes nos anos 1990, seu trabalho se destaca pela indagação sobre como os corpos representados nos currículos escolares propiciam a identificação de gênero dos sujeitos. A autora assinala que o corpo humano é tomado como máquina ou comparado com outros objetos inanimados, subdividido em compartimentos (sistemas, órgãos e esqueletos), tratado sem nenhuma diferenciação, exceto no que se refere ao sistema reprodutor masculino e feminino, o que constitui uma das marcas da ciência.

Para Macedo (2009), embora apareça diferenciação homem/mulher ao tratar da reprodução humana, a ênfase na fragmentação dos corpos permanece e reflete no entendimento da diferença de gênero, pois as diferenças entre homens e mulheres são desvinculadas das estruturas sociais e dos sistemas simbólicos. Tratadas como propriedade individual dos sujeitos, as diferenças são naturalizadas e tornam-se determinantes dos comportamentos sexuais. Segundo a autora, a sexualidade não é vivenciada como subjetividade e apenas práticas heterossexuais são abordadas. Apenas um livro, dentre os analisados, trata a sexualidade para além dos aspectos biológicos, embora em atividades extras, caracterizada como “tema acessório”. A autora conclui que, nos currículos de ciências, é função das diferenças individuais homem/mulher, a definição das formas de experienciar a sexualidade: relaciona-se a ideia de reprodução, a qual os currículos de ciências concebem “um lugar específico para a mulher na estrutura social; cumpre a ela papel central na reprodução e na preservação da espécie”. Para a autora, “ao caracterizar a mulher como sujeito reprodutor, a ciência acabou por definir-lhe um lugar na sociedade e no mundo do trabalho, colaborando para justificar a distinção Moderna entre espaços público e privado” (MACEDO, 2007, p. 52 e 53).

Dias (2010) analisou diversos livros, porém apresenta resultados da análise de um livro destinado ao 6º ano. A autora buscou entender como as imagens apresentadas no referido livro contribuem para a construção de práticas e comportamentos distintos entre homens e mulheres. A análise qualitativa das imagens ainda é bastante estereotipada, no que diz respeito ao “papel profissional” das mulheres, sua participação no plano econômico e às relações afetivas. Para a autora, os discursos inscritos nas imagens, sutilmente, normalizam e disciplinam maneiras de ser como sendo única e verdadeira; e destaca o gênero feminino em oposição ao masculino, contribuindo para reforçar que mulheres e homens devem desempenhar funções de acordo com sua constituição biológica, o que evidencia que a identidade hegemônica de gênero é o masculino.

Carvalho e colaboradoras (2012, p. 29) analisaram uma amostra de dez livros de Ciências, publicados nos anos de 1996 e 2006, destinados aos(as) estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. A análise seguiu um roteiro composto por 12 questões fechadas contemplando aspectos relacionados à sexualidade, aos sistemas reprodutores masculino e feminino, mudanças físicas ocorridas na “puberdade” em ambos os sexos, bem como aspectos emocionais, gravidez,

DSTs/Aids, relações de gênero e a ampliação do conceito de família. Também investigaram orientações sexuais; homofobia e homoparentalidade e presença de ilustrações representativas da diversidade familiar. Observaram que o tema sexualidade humana é abordado no final dos livros. Para as autoras, o tema não foi abordado de forma satisfatória, uma vez que foram “esquecidos alguns aspectos de grande relevância para o assunto, em especial os referentes às relações de gênero e às orientações sexuais”, compreendidas como “diversidade sexual”.

No que se refere às emoções envolvidas na sexualidade, 60% dos livros apresentaram tais discussões, porém uma quantidade significativa ainda apresenta essa temática suprimida, não fazendo referência a esse assunto e a maioria dos livros se refere às mudanças físicas ocorridas na “puberdade”. A gravidez foi tema abordado em 90% dos livros analisados, sendo que 70% deles trouxeram uma apresentação ampla sobre métodos contraceptivos.

Segundo Carvalho e colaboradoras (2012, p. 33), a temática sobre DSTs/Aids foi abordada em todos os livros, sendo que 40% deles discorreram sobre “orientação sexual”. No entanto, a abordagem de gênero foi tema em apenas 10% dos livros. Outro aspecto analisado diz respeito às ilustrações. As autoras buscaram ilustrações representando variações no núcleo familiar, casais homossexuais com filhos, famílias compostas por apenas um dos pais e os filhos. Porém, nessas configurações nenhuma ilustração foi encontrada, “apesar das mudanças ocorridas nos parâmetros familiares”.

No “XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino”, promovido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pereira (2012) apresentou análise da produção acadêmica sobre gênero e sexualidade na pesquisa na área de ensino. A autora relata que diversos estudos apontam a vinculação da sexualidade aos sistemas reprodutores masculino e feminino desvinculada das sugestões dos PCN no que se refere à abordagem do tema a partir de seus aspectos biológicos, culturais, sociais e emocionais.

A análise buscou compreender como os temas gênero e sexualidade são abordados na área de Ensino. Segundo a autora, as pesquisas apontam diferenças sócio-culturais entre homens e mulheres, sendo que na prática pedagógica predomina o viés biológico. Para Pereira (2012) isto indica que a compreensão dessas categorias ainda não está presente em sala de aula.

No rol de pesquisas que versaram sobre gênero e sexualidade em livros didáticos, localizamos a que redundou no livro intitulado “Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio”²⁶, organizado por Lionço e Diniz (2009). A pesquisa ganha relevância por sua magnitude e desdobramentos, contando com a contribuição de diversos(as) pesquisadores(as) que dela participaram, orientados(as) por uma leitura atenta sobre assuntos relacionados à diversidade sexual: família, casamento, reprodução humana, homem, mulher, gênero, homossexualidade, entre outros. A amostra foi composta pelas 100 obras mais distribuídas em todo o país, nos anos 2007 e 2008, nas disciplinas de Alfabetização; Língua Portuguesa, Ciências e História para o Ensino Fundamental; Língua Portuguesa, Ciências e Biologia para o Ensino Médio, de diversas editoras. Dessa amostra foram analisados 67 livros, mais uma amostra de 16 sobre Ensino Religioso e outros nove sobre Orientação Sexual. As autoras ressaltam que esses dois últimos não passam por nenhum tipo de seleção ou avaliação.

As autoras relatam que o tema da desigualdade de gênero está presente nos livros didáticos como uma resposta às diretrizes políticas de promoção da equidade social entre homens e mulheres. O combate ao sexismo é uma constante nas obras analisadas, dos livros de Língua Portuguesa e de História aos de Ciências e Biologia, os quais afirmam a igualdade entre os sexos.

De acordo com Lionço e Diniz (2009, p. 60), “o mundo das crianças deve ser diverso em sua representação iconográfica, por isso há personagens de várias cores, tipos e formas e com diferentes habilidades cognitivas e físicas” nos livros do Ensino Fundamental.

No entanto, no que se refere à diversidade sexual o que prevalece é o silêncio. Segundo as autoras, nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, a tônica da discussão é a reprodução sexuada: “a heteronormatividade se fundamenta no discurso sobre a biologia humana, de modo a naturalizar os corpos e a relação sexual. Não há referências à dimensão social e simbólica da sexualidade” (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 39).

[...] o mesmo compromisso democrático não atingiu os livros didáticos no tocante à inclusão da diversidade sexual. Se sobre o racismo, o sexismo e a opressão pela deficiência os livros são claramente críticos, sobre a

²⁶ O livro está disponível em:
<http://www.anis.org.br/letras_livres/capas/homofobia_e_educacao_introducao.pdf>

diversidade sexual a opção discursiva é o silêncio. Não se menciona essa temática. É como se ela não existisse no universo social e simbólico das crianças e adolescentes nas escolas (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 60).

Neste livro localizamos o texto intitulado “A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos”, produzido por Vianna e Ramires (2009), que observaram constantes referências à família nos livros didáticos analisados. No entanto, da perspectiva de gênero, a maneira como o tema é tratado revela uma evidente tensão entre a permanência de um modelo de família estruturada e a promoção de conteúdos que desafiem esse padrão, tido como heteronormativo. Embora haja referências patriarcais em descrições sobre a história, cotidiano, divisão sexual do trabalho, cuidado infantil, também há referências a famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, lares adotivos, intergeracionais, multirraciais, com homens exercendo o cuidado infantil etc. No entanto, a diversidade sexual permanece silenciada quando se trata dos modelos de família veiculados nos livros didáticos.

Contudo, apesar dos interessantes indícios de mudanças que se contrapõem às permanências e acenam para a existência de outros arranjos nos modelos de família divulgados nos livros didáticos, a ausência da diversidade sexual e, portanto, de famílias homoparentais em imagens ou textos é expressão das relações de poder que sustentam um modelo ainda patriarcal e heterossexual de família que pode legitimar a homofobia (VIANNA; RAMIRES, 2008, p. 91).

Permanências e mudanças são apontadas também da perspectiva de Megid Neto e Fracalanza (2003), pesquisadores da UNICAMP, citados como referência em grande parte das pesquisas sobre livros didáticos de Ciências. Esses autores apontam que as coleções desse componente curricular vêm passando por melhorias nos últimos anos, principalmente no que se refere aos aspectos gráfico e visual, na conceituação teórica e na eliminação de preconceitos e estereótipos de raça, gênero ou de natureza socioeconômica, no cuidado de informações sobre experimentos científicos que possam acarretar riscos para a saúde dos(as) estudantes. Para os autores, tais mudanças são reflexo da definição de critérios de avaliação implementados pelo PNLD.

O mesmo não se pode dizer sobre o conteúdo que, segundo os autores, configura erroneamente o conhecimento científico com algo acabado, elaborado por mentes privilegiadas, desprovidas de interesses políticos, econômicos e ideológicos.

O conhecimento configura sempre como verdade absoluta – uma vez estabelecida, será sempre verdade – desvinculado do contexto histórico e sociocultural. Para os autores, os livros de Ciências também não substituíram um tratamento metodológico que concebe o(a) aluno(a) “como ser passivo, depositário de informações desconexas e descontextualizadas da realidade” (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 151).

Feito o levantamento dessas produções passaremos, no próximo capítulo, à análise formal ou discursiva, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados e a descrição sistematizada dos resultados obtidos.

3 ANÁLISE FORMAL

Neste capítulo adentraremos a segunda etapa proposta pela hermenêutica de profundidade, ou seja, a análise formal ou discursiva das formas simbólicas eleitas nesta pesquisa: discursos sobre gênero e idade captados em tópicos sobre sexualidade humana nos livros didáticos de Ciências Naturais, dirigidos a estudantes do Ensino Fundamental II. Apresentaremos, na primeira parte, a descrição sistemática dos procedimentos de análise; na segunda, a descrição dos dados e a interpretação discursiva.

3.1 Procedimentos de análise

A análise formal ou discursiva, sugerida por Thompson (2009), objetiva a descrição das características que estruturam as formas simbólicas. Para a realização desse processo, diferentes procedimentos podem ser utilizados, selecionados a partir do objeto de pesquisa.

Nesta dissertação, adotamos o procedimento da análise de conteúdo (AC), proposta por Bardin (1977) e Rosemberg (1981; 1984). A AC auxilia processar e mostrar o caminho percorrido na análise:

[...] se propõe a descrever aspectos de uma mensagem, objetiva e sistematicamente, e algumas vezes, se possível, de forma quantificável, a fim de reinterpretá-la, de acordo com os pressupostos da investigação (ROSEMBERG, 1981, p. 70).

De modo geral, os procedimentos de análise envolvem duas etapas: a localização do *corpus* e as estratégias para analisá-lo.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelo conjunto dos tópicos que versam sobre sexualidade humana localizados em 11 livros didáticos de Ciências Naturais, destinados a estudantes do Ensino Fundamental II, avaliados pelo FNDE, adquiridos pelo MEC, publicados entre 2000 e 2010, que tratam direta ou indiretamente da sexualidade humana, tema este identificado nas unidades e/ou capítulos que abordam a dimensão “Corpo Humano” (quadro 2).

Quadro 2 - Livros que compõem o *corpus* desta pesquisa.

1	ALVARENGA, Jenner Procópio de; PEDERSOLI, José Luiz; D'ASSUNÇÃO FILHO, Moacir Assis; GOMES, Wellington Caldeira. Ciências integradas : 6º ano. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
2	BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson Roberto. Ciências : o corpo humano: 8º ano. São Paulo: Ática, 2009
3	BIZZO, Nélío; JORDÃO, Marcelo. Ciências BJ : 8º ano: volume 3. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.
4	CANTO, Eduardo Leite do. Ciências naturais : aprendendo com o cotidiano: 7º ano. São Paulo: Moderna, 2009.
5	CANTO, Eduardo Leite do. Ciências naturais : aprendendo com o cotidiano: 9º ano. São Paulo: Moderna, 2009.
6	COSTA, Maria de la Luz M.; SANTOS, Magaly Terezinha dos. Coleção vivendo ciências : 8º ano. São Paulo: FTD, 2002
7	FAVALLI, Leonel Delvai; PESSÔA, Karina Alessandra; ANGELO, Elisangela Andrade. Projeto radix : ciências, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção projeto radix)
8	FIGUEIREDO, Maria Teresinha; CONDEIXA, Maria Cecília Guedes. Ciências : atitude e conhecimento, 8º ano. São Paulo: FTD, 2010
9	JAKIEVICIUS, Mônica; HERMANSON, Ana Paula. Ciências naturais : investigando a natureza: Ciências para o ensino fundamental: 8º ano: volume 3. São Paulo: IBEP, 2006
10	PEREIRA, Ana Maria; SANTANA, Margarida; WALDHELM, Mônica. Ciências, 8º ano : volume 3. São Paulo: Editora do Brasil, 2009. (Coleção perspectiva)
11	SILVA JÚNIOR, César da; SASSON, Sezar; SANCHES, Paulo Sérgio Bedaque. Ciências : entendendo a natureza: o homem no ambiente: 7ª série. São Paulo: Saraiva, 2000.

Fonte: Fichas catalográficas dos referidos livros didáticos.

Para selecionar os livros que versam sobre sexualidade humana partimos dos postulados pelos PCN, que consideram que a abordagem do tema deve prover informações e discussões básicas sobre sexualidade, abrangendo diferentes assuntos e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade (BRASIL, 1998). Supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade, buscando coerência com a concepção de sexualidade adotada, buscando considerar:

[...] a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

3.1.1 Caminho percorrido para a constituição do *corpus*

Para chegar aos 11 livros nos quais localizamos o *corpus* da pesquisa, foi necessário percorrer um longo caminho de buscas e tomada de decisões.

Era nossa intenção recorrer aos “Guia de Livros Didáticos” para localizar os de Ciências Naturais avaliados após 1998, quando as propostas dos PCN foram implantadas no Ensino Fundamental II. Porém, no portal do FNDE, estavam disponíveis para consulta apenas edições do PNLD de 2007 em diante. Entramos então, em contato com a Diretoria de Ações Educacionais do FNDE, quando fomos informadas que, em virtude da reforma do edifício sede, o Memorial do Livro²⁷ estava, temporariamente, desativado, o que inviabilizava o acesso ao material impresso.

No entanto, a Coordenação Geral dos Programas do Livro, gentilmente, forneceu-nos uma lista dos títulos de Ciências Naturais adquiridos no âmbito do PNLD, no período de 1998 a 2010, contendo 2.456 títulos, entre livros, manuais do(a) professor(a) e cadernos distribuídos ao Ensino Fundamental. Dessa lista filtramos os livros destinados ao Ensino Fundamental II, que totalizaram 54 títulos diferentes (apêndice A).

Desses, 41 foram localizados através de buscas em bibliotecas, contato com escolas, doações e/ou empréstimos de professoras, diretoras, supervisoras, autoras e estudantes do Ensino Fundamental II.

Uma vez reunidos os livros, demos início à leitura, iniciando pelos sumários, com o objetivo de localizar a abordagem do tema sexualidade humana. Dos 41 livros localizados, descartamos 24, os quais não abordam a sexualidade humana e extraímos 17 que tratam do tema na dimensão “Corpo Humano”. Desses, descartamos 9, cuja publicação é anterior a 2000²⁸. À lista fornecida pelo FNDE incluímos outros três títulos, localizados e adquiridos a partir de 2011. Foi assim que selecionamos os 11 livros que compõem o *corpus* desta pesquisa, os quais serão denominados LD (livro didático).

²⁷ O Memorial do Livro foi inaugurado em 08/11/2007. Estava localizado no 14º andar do edifício sede do FNDE. Exemplares das obras distribuídas ao longo do PNLD ficavam disponíveis para consulta.

²⁸ Os livros cuja publicação é anterior a 2000 foram excluídos, pois não passaram pela avaliação no âmbito do PNLD, uma vez que nos PNLD de 1997 e 1998 foram avaliados apenas livros das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Consideramos que a estrutura escolar organiza-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, com base na idade e na competência e em outros critérios. O currículo escolar tem uma base nacional comum que norteia a organização das disciplinas lecionadas em cada série e conteúdos que devem abordar. No ensino de Ciências, os PCN distribuem os conteúdos por eixos temáticos “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde” (que é orientado pela concepção de corpo humano), “Tecnologia e Sociedade”, “Terra e Universo”.

Observamos que, nos livros, os conteúdos de Ciências, de maneira geral, são assim distribuídos: no sexto ano, ar, água e solo; no sétimo, seres vivos; no oitavo, corpo humano e no nono, Química e Física.

3.1.2 Estratégia de análise

O *corpus* é o conjunto de documentos sobre o qual se efetua a análise. Para efetuar a análise organiza-se um processo de codificação e categorização.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 1977, p. 103).

A categorização trata da “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento [...] com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Assim, trabalhamos com três recortes: Unidades de Contexto (UC), Unidades de Texto (UT) e Unidades de Ilustração (UI), que sustentam a análise dos LD como um todo. Cada recorte será objeto de análise específica.

No recorte UC trabalhamos com categorias cuja fonte é o próprio livro (informações catalográficas e sumário); nos recortes UT e UI, as categorias foram extraídas das unidades e/ou capítulos dedicados à discussão do tema sexualidade humana. No recorte UT enfocamos os textos e no UI, as ilustrações.

Para proceder à análise elaboramos “Manuais” que são grades analíticas e que contém não apenas o rol de categorias, mas também sua definição (quadro 3).

As categorias de análise foram organizadas em planilhas excel, agrupadas e reagrupadas de acordo com a necessidade de apresentação dos resultados.

Quadro 3 - Síntese dos manuais e das categorias de análise.

RECORTE	CATEGORIAS	NÚMERO DE CATEGORIAS
UC	Contexto de produção dos LD: (1) Nº do LD; (2) Editora (3) Ano de publicação; (4) Local de publicação; (5) Nº da edição; (6) Edição; (7) Ano do Ensino Fundamental; (8) Autoria; (9) Sexo da autoria; (10) Currículo da autoria; (11) Editoria; (12) Sexo do(a) Editor(a); (13) Revisão; (14) Sexo do(a) Revisor(a); (15) Iconografia; (16) Sexo do(a) iconografista; (17) Edição de Arte/Texto (18) Sexo do(a) Editor(a) de Arte/Texto; (19) Programação visual; (20) Sexo do(a) Programador(a) Visual; (21) Editoração eletrônica; (22) Sexo do(a) Editor(a) eletrônico(a); (23) Ilustração; (24) Sexo do(a) Ilustrador(a); (25) Capa; (26) Sexo do(a) capista; (27) Sumário (divisões internas); (28) Localização do tema no sumário; (29) Quantidade total de páginas; (30) Quantidade de páginas dedicadas ao tema; (31) Títulos.	31
UT	Marcadores de comunicação e linguagem: (1) Textos de apresentação; (2) marcadores de linguagem quanto ao uso de substantivo; (3) recursos de comunicação (características das obras); Conceitos-chave; (4) Adolescência; (5) Concepções e referências à adolescência; (6) Vocabulário; (7) Características da adolescência; (8) Conceituação de gênero e socialização; (9) Conceituação de sexualidade.	9
UI	Ilustrações: (1) Quantidade de ilustrações na unidade-tema/capa; (2) Tipos de ilustração; (3) Etapa da vida humana; (4) Créditos e assinatura das fotografias; (5) Sexo do(a) fotógrafo(a) (6) Configurações de relação das personagens; Sexo; (7) Idade; (8) Cor/etnia; (9) Condição socioeconômica; (10) Expressão de "bem-estar".	10

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

3.2 Resultados

Este tópico destina-se à descrição da análise do *corpus*. Para sistematizar os resultados, os dados coletados foram organizados em tabelas, gráficos e quadros, complementados por exemplos retirados das unidades de análise, tal como propôs Bardin (1977). Os resultados seguem a sequência apresentada no quadro 3, organizados em cinco eixos: no primeiro eixo (3.2.1 contexto de produção dos LD) procuramos descrever e fornecer dados sobre a estrutura geral dos LD, as informações catalográficas e o sumário. No segundo eixo (3.2.2 análise de marcadores de linguagem e recursos de comunicação) enfocamos os textos de apresentação de cada obra e buscamos descrever e apresentar dados sobre a linguagem utilizada para se referir a gênero, bem como recursos de comunicação utilizados pelas editoras. No terceiro eixo (3.2.3 análise de conceitos) procuramos descrever e apresentar dados sobre concepções de adolescência captados nos tópicos sobre sexualidade humana e no quarto eixo (3.2.4 conceituação de gênero) buscamos apreender conceituação de gênero e socialização. No quinto eixo (3.2.5

ilustrações) descrevemos e apresentamos dados sobre imagens apresentadas nas unidades que discorrem sobre sexualidade humana.

Na descrição desses eixos atentamos para o caráter significativo das formas simbólicas. Partimos do pressuposto de que a produção das formas simbólicas, bem como sua interpretação, são processos que envolvem a aplicação de regras, códigos, convenções, referências e contextos de vários tipos e exibem uma estrutura articulada. Ressaltamos que o termo estrutura, do modo como o usamos aqui, não deve ser confundido com estruturalista. Embora empreguemos métodos de análise estrutural quando é útil assim proceder, nosso marco referencial procura combinar, de maneira sistemática, os interesses similares com o significado e com o contexto, implicados na concepção estrutural da cultura (THOMPSON, 2009).

3.2.1 Contexto de produção dos LD

Os 11 livros que integram o *corpus* apresentam uma configuração geral muito próxima, pois seguem os critérios de estrutura editorial e de especificação técnica para produção das coleções, estabelecidos nos editais do PNLD.

A primeira capa informa o título da coleção e do livro, o ano/série ou ciclo a que se destina, autoria, componente curricular, nome da editora, indicações de livro não consumível e venda proibida e anuncia o “Manual do Professor”²⁹, que é uma réplica do livro do(a) aluno acrescida de considerações sobre a coleção, orientações e sugestões ao longo das páginas e fornece respostas de atividades do livro e comentários sobre elas. É apresentado, antes ou depois do livro do(a) aluno(a). Geralmente inicia com um texto de apresentação da obra aos(às) professores(as), assinado pela autoria e/ou editoria.

Consideramos que as primeiras capas dos livros podem atuar como “embalagem” de seu conteúdo. Elas são coloridas e ilustradas com fotografias variadas. Algumas veiculam somente personagens humanas, enquanto outras utilizam imagens de objetos, plantas, flores, animais, insetos, plumas e penas, óvulo e espermatozoides, sendo que o espaço pode ser compartilhado ou não por personagens humanos.

²⁹ Os 11 livros analisados são “Manual do Professor”.

Alguns livros veiculam informações sobre a foto de capa nas fichas catalográficas, como é o caso dos LD 2, 4, 5 e 7. Nos demais livros foi possível identificar informações nas páginas internas, nas quais as ilustrações foram repetidas (quadro 4).

Quadro 4 - Descrição geral de ilustrações veiculadas na capa, por livro.

LD	Descrição geral das ilustrações das capas
1	Uma abelha realiza a coleta de pólen em uma flor "crisântemo amarelo". A imagem representa a polinização, responsável pela reprodução das plantas. Trata-se da polinização indireta: os grãos de pólen são levados pelo agente polinizador (abelha) da antera (órgão feminino) de uma flor até o estigma (órgão masculino) de outra.
2	Atleta se apresentando em barras paralelas, aparelho no qual se executam movimentos combinados de impulsos e giros, com o auxílio das mãos, a 1,70m do solo.
3	Alpinista escala uma rocha, preso por equipamentos apropriados (corda e mosquetões) e sem capacete.
4	Detalhe da plumagem (leque) da ave conhecida como maria-leque (<i>Onychorhynchus coronatus</i>), na Serra do Mar, Paraná, 1996. Essa ave é encontrada na América do Sul, inclusive no Brasil. A destruição de seus habitats a coloca hoje na categoria vulnerável, como ave ameaçada de extinção. A maria-leque tem um penacho na cabeça que parece um leque e é usado como atrativo sexual.
5	Detalhe de um circuito eletrônico, colorizado artificialmente. Esse tipo de circuito é usado em quase todos os equipamentos eletrônicos usados hoje e que revolucionaram o mundo da eletrônica.
6	Destaca uma imagem de satélite que mostra a Terra vista do espaço. Na parte superior e inferior da capa, em menor proporção, há outras ilustrações, entre elas a imagem de um cérebro humano. Outras três "retratam" personagens humanos: bebê recém-nascido(a), um homem se barbeando e um casal de idosos em grupo de pessoas.
7	Atleta posicionado para dar a largada em uma corrida de velocidade.
8	Destaca uma imagem de computador que mostra um óvulo humano cercado de espermatozoides durante a fertilização. Na parte superior da capa, em menor proporção, há outras ilustrações, entre elas a imagem esquelética de dinossauro <i>Tyrannosaurus rex</i> . Outras duas retratam personagens humanos: uma família reunida à mesa fazendo refeição e um trabalhador operando uma máquina em uma empresa de pranchas de madeira.
9	Águias sobrevoando o céu. A águia é uma ave de rapina com destacada agilidade na captura de animais.
10	Detalhe de um pote com salada de frutas tropicais decorado com um galho de manjeriço.
11	Atletas de balé aquático em piscina.

Fonte: Ficha catalográfica dos livros analisados e legendas das ilustrações.

Dos 11 livros analisados, seis veiculam imagens de personagens humanos (quadro 5). As capas que veiculam personagens humanas, adotam, na sua quase totalidade personagens brancas, adultas, do sexo masculino. Apenas uma capa veicula uma personagem atleta do sexo feminino; duas capas veiculam personagens atletas masculinos e uma, embora a imagem seja do sexo feminino, mostra somente as pernas. O índice de indeterminação do sexo é reduzido, apenas um(a) bebê.

Quadro 5 - Descrição de “personagens” humanas na capa.

LD	Descrição de personagens humanos nas capas
2	Personagem do sexo feminino, jovem, branca.
3	Personagem do sexo masculino, jovem, branco.
6	Personagem de sexo indeterminado, bebê, branco. Personagem do sexo masculino, adulto, branco. Personagem do sexo masculino, idoso, branco. Personagem do sexo feminino, idosa, branca.
7	Personagem do sexo masculino, adulto, branco.
8	Personagem do sexo masculino, adulto, não-branco. Personagem do sexo masculino, adulto, branco. Personagem do sexo feminino, adulto, branca. Personagem do sexo masculino, criança, branco. Personagem do sexo feminino, criança, branca.
11	Pernas de duas mulheres, jovens, brancas.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

De modo geral, no mercado editorial, conforme a atribuição da posição privilegiada na capa, uma obra tende a ser considerada para o público feminino ou masculino, adulto ou infanto-juvenil. Observamos a tendência das editoras a privilegiarem imagens neutras que perseguem uma imparcialidade.

A segunda capa inclui a formação e experiência da autoria, a data e o número da edição; no verso as informações catalográficas, créditos (cargos e/ou nomes) de profissionais envolvidos(as) na produção; nome e endereço completo da editora. Na quarta capa, o Hino Nacional, o código de barras e o número do International Standard Book Number (ISBN). O livro 6 é exceção, pois acrescenta, no anverso da quarta capa, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e destaca a campanha “ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: É HORA DE FAZER VALER!” e indica o endereço da página da SDH na internet e em Brasília.

Geralmente, a terceira capa é destinada à apresentação da obra aos(às) leitores(as), cujo texto leva a assinatura da autoria e/ou da editoria.

Alguns livros apresentam a organização da estrutura interna, explicam cada uma das divisões e, na sequência, o sumário. As divisões variam entre módulos, unidades, capítulos e seções (atividades, exercícios, testes). Alguns incluem glossário, referências bibliográficas e indicações de leituras complementares, vídeos, filmes e sites.

O quadro 6 apresenta dados gerais sobre o *corpus*, a partir das informações catalográficas. Os LD foram publicados por oito editoras diferentes, com predomínio

daquelas sediadas em São Paulo. Vale observar que essas editoras são as que lideram as vendas ao PNLD desde os anos 1990.

O *corpus* é composto por dois títulos das editoras do Brasil e FTD; um título das editoras Ática, IBEP, Positivo, Saraiva e Scipione. A Moderna, embora com um único título, contribui com dois livros diferentes, destinados aos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. Isso porque identificamos nesses dois exemplares, o tema sexualidade humana.

As publicações datam do período entre 2000 e 2010, sendo cinco de 2009. Na maioria (sete), são primeira edição; somente uma, a mais antiga (2000), está na 16ª.

Esses livros estão dirigidos aos(às) estudantes do Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º anos, antigas 5ª a 8ª séries. Este é um dado interessante, pois, indica, de certa forma, a faixa etária considerada adequada para tal estudo e que coincide com a fase denominada “adolescência”.

Quadro 6 - Informações catalográficas sobre os LD que compõem o *corpus*.

LD*	Editora	Edição	Ano de Publicação	Local de Publicação	Ano do Ensino Fundamental
1	Positivo	1ª	2008	Curitiba	6º
2	Ática	4ª	2009	São Paulo	8º
3	do Brasil	1ª	2005	São Paulo	8º
4	Moderna	3ª	2009	São Paulo	7º
5	Moderna	3ª	2009	São Paulo	9º
6	FTD	1ª	2002	São Paulo	8º
7	Scipione	1ª	2009	São Paulo	8º
8	FTD	1ª	2010	São Paulo	8º
9	IBEP	1ª	2006	São Paulo	8º
10	do Brasil	1ª	2009	São Paulo	8º
11	Saraiva	16ª	2000	São Paulo	8º

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

(*) Segue a disposição do quadro 2.

Na estrutura organizacional das empresas editoras, identificamos 268 profissionais envolvidos(as) com a produção dos livros – 113 homens (42%) e 155 mulheres (58%) – (quadro 7).

Quadro 7 - Distribuição por sexo das ocupações dos(as) profissionais envolvidos(as) na produção dos LD nas oito editoras responsáveis pelo *corpus*.

Ocupação	(N=268)			
	Sexo			
	Homem	%	Mulher	%
Presidência/Superintendência	7	3	0	0
Direção	3	1	4	1
Autoria	13	5	11	4
Editoria	5	2	24	9
Revisão	5	2	30	11
Iconografia	9	3	23	9
Edição de Arte/Texto	19	7	27	10
Programação visual	0	0	2	1
Editoração eletrônica	7	3	10	4
Consultoria didática	2	1	3	1
Ilustração	25	9	3	1
Capa	4	1	2	1
Outras colaborações	14	5	16	6
Total	113	42	155	58

Fonte: Ficha catalográfica dos livros analisados.

Observamos que, embora as mulheres tenham ocupado, cada vez mais, posições nesse mercado, ocorre predominância dos homens nos postos de autores, ilustradores, capistas, superintendentes e presidentes. As mulheres sobressaem nos postos de editoria, revisão, pesquisa iconográfica, edição de arte/texto, editoração eletrônica, consultoria didática, entre outras colaborações.

Com relação ao encareiramento profissional, observamos a presença de mulheres nas lideranças, como por exemplo, na direção executiva. O mesmo vale para o nível gerencial. Dos sete postos de gerência identificados, cinco são ocupados por mulheres, potenciais diretoras³⁰. Contudo, todos(as) estão subordinados(as) aos presidentes, que são unanimidade masculina nas editoras.

Em nossa grade de análise incluímos categorias para descrever o perfil de autores(as) dos livros (quadro 8).

Apesar de terem sido analisados 11 livros, identificamos 24 autores(as). Nota-se predominância quase total de autoria coletiva com relativo equilíbrio entre os sexos, a despeito do ligeiro predomínio de homens entre os(as) autores(as). Na medida em que a maioria dos livros (10 em 11) tem autoria composta: os livros

³⁰ Foi realizada busca no site LinkedIn, a maior rede profissional do mundo, para verificar a trajetória das diretoras e constatamos que todas desenvolveram carreira ascendente, tendo iniciado em cargos mais baixos, como por exemplo, de Assistente, o que nos permite afirmar que todas as mulheres são potenciais diretoras.

podem identificar até quatro autores(as). Apenas um dos livros ostenta autoria composta mista, contando com um autor homem e duas mulheres (LD 7) e um deles ostenta autoria individual e masculina.

Quadro 8 - Categorias da autoria dos LD, por tipo de análise.

Categorias	Autoria (N=24)	
	N	%
Sexo		
Masculino	13	54
Feminino	11	46
Tipo de autoria		
Composta	23	96
Composta de homens	4	17
Composta de mulheres	4	17
Composta mista	1	4
Individual	1	4
Formação dos(as) autores(as)		
Ciências Biológicas	10	42
História Natural	6	25
Matemática	2	8
Engenharia Agrônoma / de Materiais	2	8
Física / Química	2	8
Medicina	1	4
Pedagogia	1	4
Região de Formação		
Sudeste	17	71
Instituição		
USP	8	33
UFMG	4	17
Pós-graduação	13	54
Educação	6	25
Educação Sexual	1	4
Atuação		
Professor(a) da Educação Básica	18	75
Professor(a) do Ensino Superior	7	29
Formação continuada de professores(as)	4	17
Assessoria/Consultoria ao MEC	4	17
Participação		
Elaboração dos PCN	2	8
Coordenação da avaliação de livros de Ciências do PNL D	1	4

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Focalizando, agora, a formação, observamos o predomínio de autores(as) com formação em Ciências Biológicas (42%) ou em História Natural (25%), em instituições de ensino superior da região sudeste (71%), na USP (33%)³¹. Além

³¹ Informações sobre a formação e a experiência profissional dos(as) autores(as) é critério estabelecido pelos editais do PNL D. Embora atendam a esse critério, as editoras não apresentam informações completas. A fim de verificar informações sobre a pós-graduação dos(as) autores(as), realizamos investigação na Plataforma Lattes, nos sites das editoras, em redes sociais da internet, entre outras ferramentas de busca. No entanto, não conseguimos localizar 10 dos 24 autores(as).

disso, 54% dos(as) autores(as) frequentaram a pós-graduação, sendo que 25% (6 em 24) são pós-graduados(as) em Educação e apenas um deles em Educação Sexual.

Identificamos que 29% dos(as) autores(as) atuam como professores(as) no ensino superior e 75% (18 em 24) lecionam ou lecionaram no ensino básico. Quatro autoras atuam na formação continuada de professores(as) e acumulam experiência em consultoria ao MEC, sendo que duas delas participaram da elaboração dos PCN e um autor coordenou a avaliação de livros de Ciências – PNLD, por nove anos (1995 a 2004).

Após esta descrição das informações catalográficas procedemos à análise da estrutura interna dos livros, configurada a partir do sumário. Como informado, as análises focalizaram discursos sobre relações de gênero e de idade a partir de tópicos sobre sexualidade. Portanto, foi necessário demarcar do conjunto de temas tratados nos livros aqueles referentes à sexualidade humana. A identificação do tema pode ser feita no sumário, principalmente via presença do termo reprodução, em cinco dos 11 títulos das unidades, eixo principal ao redor do qual o tema sexualidade humana é abordado. Na sequência identificamos o termo sexualidade, presente em três títulos. Os livros 3 e 9 abordam o tema nos capítulos das unidades que tratam da fisiologia nervosa e hormonal (quadro 9).

Quadro 9 - Títulos das unidades que abordam o tema sexualidade humana nos livros analisados.

LD	Título no Sumário
1	Educação afetivo-sexual
2	A reprodução
3	Fisiologia nervosa e hormonal
4	Ser Humano e Saúde - A Reprodução Humana
5	Ser Humano e Saúde - Reprodução Humana e Responsabilidade
6	Conservando a espécie: o sistema genital
7	Reprodução humana
8	Reprodução e sexualidade
9	Percebendo o ambiente
10	Sexualidade e vida
11	A transmissão da vida

Fonte: Sumário dos livros analisados.

Outro aspecto dessa problemática, certamente um dos mais relevantes deste foco da análise, diz respeito à tendência da abordagem de gênero e sexualidade nos livros analisados. Conforme as orientações dos PCN acerca dos temas transversais e Ciências Naturais,

O conhecimento do corpo transcende sua dimensão biológica. No corpo estão inscritas a história de vida, a cultura, os desejos e as aprendizagens do indivíduo. Esta concepção colocada por Orientação Sexual, também norteia o eixo temático “Ser Humano e Saúde” que, a cada ciclo, estabelece alcances para a discussão do corpo, da sexualidade e das questões de gênero (BRASIL, 1998, p. 51).

Observamos que os únicos que mencionam a sexualidade são os livros 1, 8 e 10. Embora nenhum mencione gênero no sumário, esses livros são os únicos que correspondem às orientações dos PCN com relação à concepção de corpo e sexualidade, abordando os três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de Gênero” e “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids” (BRASIL, 1998, p. 316). No entanto, esses livros não chegam a atingir o grau máximo de qualificação no “Quadro comparativo das coleções” avaliadas³² e são os menos adquiridos pelo FNDE (tabela 4). Isso significa que esses livros são os menos escolhidos. Ou seja, nos processos de avaliação e escolha do livro de Ciências Naturais, os(as) adultos tendem a valorizar os conteúdos “tradicionais” da Biologia.

Tabela 4 - Valor de aquisição dos livros analisados, por editora nas edições do PNLD de 2010 a 2013.

LD	EDITORIA	PNLD 2010	PNLD 2011	PNLD 2012	PNLD 2013
1	Positivo	R\$ 0,00	1.130.986,71	339.129,48	403.738,59
2	Ática	R\$ 1.137.131,89	2.972.291,07	938.684,75	841.557,45
3	do Brasil	R\$ 151.089,93	147.848,50	40.115,27	32.720,80
4	Moderna	R\$ 382.373,67	5.334.797,54	1.750.637,58	1.707.447,96
5	Moderna	R\$ 449.058,92	5.466.583,06	1.794.367,64	1.666.167,44
6	FTD	R\$ 0,00	0,00	0,00	0,00
7	Scipione	R\$ 0,00	3.192.253,58	890.259,17	821.468,88
8	FTD	R\$ 0,00	1.965.948,00	145.901,48	147.348,49
9	IBEP	R\$ 62.060,58	0,00	0,00	0,00
10	do Brasil	R\$ 0,00	1.528.467,48	382.886,24	355.213,21
11	Saraiva	R\$ 0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Adaptado de MEC/FNDE - Dados estatísticos - Valores de aquisição por título.

³² Conforme “Quadro comparativo das coleções” avaliadas (pág. 44 desta dissertação), os códigos dos referidos livros são: 1 (24838COL04), 8 (24839COL04) e 10 (24964COL04).

Uma forma de analisar o local em que se situa a abordagem da temática é a localização da unidade nos livros, no caso, nas unidades finais da maioria deles (8 em 11). A tendência é ser nas últimas e penúltimas unidades, quando o(a) estudante já está mais “velho(a)” (quadro 10).

Quadro 10 - Informações seletas sobre o tema sexualidade humana na estrutura dos livros analisados.

LD	Quant. de unidades do LD	Unidade local do tema	Quant. de páginas do LD	Quant. de páginas dedicadas ao tema	%
1	6	4	238	31	13
2	5	2	232	30	13
3	3	3	256	27	11
4	4	3	271	25	9
5	4	4	326	16	5
6	4	3	184	36	20
7	8	7	295	32	11
8	3	2	287	70	24
9	3	2	154	6	4
10	6	3	246	43	17
11	6	6	208	16	8
Total	52	—	2697	332	12%

Fonte: Sumário dos livros analisados.

3.2.2 Marcadores de linguagem e recursos de comunicação

Neste tópico nossa atenção se voltou para os aspectos da comunicação com os(as) leitores(as), a partir do texto de apresentação da obra. Nessa UL, nossa análise buscou, primeiramente, apreender o uso da linguagem utilizada para nomear os sujeitos. Destacaremos, inicialmente, as categorias predominantes para o texto de apresentação da obra dirigido ao(à) estudante, localizado em 82% dos livros analisados (quadro 11).

Observamos que, de maneira geral, os livros buscaram uma proximidade com esse público. Dos nove livros que utilizaram o texto de apresentação para se aproximar desse público, 100% deles usaram o pronome “você”, sendo que “estudante” foi o substantivo mais frequente (44%), seguido de “aluno” (33%).

Identificamos que, embora alguns livros tenham buscado usar substantivo sobrecomum (3 em 9), como por exemplo “A você, estudante”, apenas um usou substantivo comum de dois gêneros “caro aluno, cara aluna” (livro 2). A maioria (5 em 9) usou o masculino “aluno”, sendo que nenhum deles escapou ao uso genérico do masculino ao longo de todo o texto de apresentação.

Focalizando, agora, a assinatura desses textos, observamos que apenas em um livro o texto de apresentação não é assinado. Identificamos que a maioria (6 em 9) utilizou a forma masculina “o(s) autor(es)” e dois utilizaram a forma feminina “as autoras” na assinatura. O substantivo comum de dois gêneros não foi utilizado no livro 7, o qual tem por autoria composta mista (um autor e duas autoras) e nem no livro 2 que, embora a editoria esteja sob a responsabilidade de duas mulheres, assinam o texto “Os autores, os editores”.

Quadro 11 - Marcadores de linguagem nos textos de apresentação da obra dirigidos ao(à) estudante.

Marcadores de linguagem	(N=9)	
	N	%
Tipos de substantivos para se dirigir ao(à) estudante		
Substantivo masculino	5	56
Substantivo feminino	0	0
Substantivo sobrecomum	3	33
Substantivo comum de dois gêneros	1	11
Substantivos usados para se referir ao(à) estudante		
Estudante	4	44
Aluno	3	33
Aluna	1	11
Amigo	1	11
Cidadão	1	11
Verdadeiro cientista	1	11
Pronome		
Você	9	100
Tipos de substantivos na assinatura do texto de apresentação		
Substantivo masculino	6	67
Substantivo feminino	2	22
Substantivo sobrecomum	0	0
Substantivo comum de dois gêneros	0	0
Não assina	1	11
Substantivos usados na assinatura do texto de apresentação		
Os autores	3	33
O autor	2	22
As autoras	2	22
Os autores, os editores	1	11

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Do conjunto, três livros (4, 5 e 9) se dirigem também às pessoas responsáveis pelo(a) estudante para apresentar a obra (quadro 12). Observamos que os três livros utilizam os substantivos masculinos “os pais”, “o professor” e se referem “ao aluno” ou “ao estudante”. Os livros 4 e 5 usam também o substantivo comum de dois gêneros “sua filha” e “seu filho” para se referir aos(às) estudantes. Nenhum

mencionou a mãe ou usou o termo “responsável”. As assinaturas seguem conforme a autoria: nos livros 4 e 5 assina o texto “o autor” e no livro 9, “as autoras”.

Quadro 12 - Marcadores de linguagem nos textos de apresentação da obra dirigidos aos(às) responsáveis pelo(a) estudante.

Marcadores de linguagem	(N=3)	
	N	%
Tipos de substantivos para se dirigir aos(às) responsáveis		
Substantivo masculino	3	100
Substantivo feminino	0	0
Substantivo sobrecomum	0	0
Substantivo comum de dois gêneros	0	0
Substantivos usados		
Pais	3	100
Professor	3	100
Aluno	3	100
Estudante	3	100
Filho	2	67
Filha	2	67
Aluna	0	0
Mãe	0	0
Responsável	0	0
Tipos de substantivos na assinatura do texto de apresentação		
Substantivo masculino "o autor"	2	67
Substantivo feminino "as autoras"	1	33

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No quadro 13 focalizamos os textos de apresentação da obra dirigidos aos(às) professores(as), localizados em seis livros (4, 5, 6, 7, 8 e 9). Identificamos que o substantivo foi usado na sua forma masculina na maioria deles (5 em 6), precedido ou não do artigo “o”, sendo mais utilizados “professor” e “alunos”. Também identificamos o uso do termo “educador” (1 em 6 livros) para se referir ao “professor” e “turma” (1 em 6 livros) para se referir a alunos(as).

Com relação à assinatura, um livro não assina, dois assinam no masculino “o autor” e outros dois no feminino “as autoras”. Somente o LD 7 usou substantivo comum de dois gêneros “Professor(a)”. Embora a autoria desse livro seja mista (composta por um homem e duas mulheres), usou o genérico masculino para assinar o texto “os autores”.

Quadro 13 - Marcadores de linguagem nos textos de apresentação da obra dirigidos aos(às) professores(as).

Marcadores de linguagem	(N=6)	
	N	%
Tipos de substantivos para se dirigir aos(às) professores(as)		
Substantivo masculino	5	83
Substantivo feminino	0	0
Substantivo sobrecomum	0	0
Substantivo comum de dois gêneros "professor(a)"	1	17
Não tem texto de apresentação ao(à) estudante	0	0
Substantivos usados		
Professor	6	100
Colega	1	17
Educador	1	17
Aluno(s)	6	100
Aluna(s)	0	0
Estudante(s)	0	0
Turma	1	17
Tipos de substantivos na assinatura do texto de apresentação		
Substantivo masculino	3	100
Substantivo feminino	2	33
Não assina	1	17
Substantivos usados na assinatura do texto de apresentação		
O autor	2	33
As autoras	2	33
Os autores	1	17

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Como afirma Scott (1995), as palavras configuram-se em uma história. A história do conhecimento científico e tecnológico está imbricada com as relações de poder e dominação e pode ser analisada sob dois aspectos, implicados na política educacional e na produção dos livros didáticos.

Num primeiro aspecto, trata-se da meta do PDE/MEC, de alcançar, até 2022, o nível que hoje ostentam os países mais industrializados, membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou seja, de incluir mais pessoas na Era do Conhecimento e no mercado de trabalho, além do próprio país, como um todo, de forma completa e definitiva, no cenário internacional³³ (WAISELFSZ, 2009).

Outro aspecto desse foco da análise recai sobre o uso da linguagem no masculino, o qual prevalece em território envolvendo mulheres, pois, como se sabe,

³³ Cf. Instituto Sangari.

a educação é um campo que envolve mais mulheres que homens. Não se trata de defender um texto que mantenha o formato “o(a)”, mas, de mencionar que o conhecimento científico é extensivo a homens e mulheres. Ora, se queremos construir novos significados para o ensino de Ciências e sua prática e inserir mais pessoas no mercado de trabalho, é preciso reconstruir a linguagem e desconstruir a ideologia de que “o verdadeiro cientista” é atributo qualificativo exclusivo de homens.

Trata-se, ainda, de reconhecer que a quantidade de mulheres cientistas quase se equipara à dos homens no Brasil. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as mulheres representavam 39% do total de pesquisadores(as) científicos(as) em 1993 e em 2011 o índice aumentou para 49% (FRAYSSINET, 2011).

A adoção quase que exclusiva do genérico masculino nos textos de apresentação dos livros analisados, enquanto formas simbólicas, estabelecem e sustentam relações de dominação, bem como apontam para a discriminação sexista e excludente, contribuindo para a invisibilidade da mulher.

Em nossa grade de análise incluímos categorias para descrever recursos de comunicação utilizados pelas editoras. Essa é uma informação importante, pois, segundo Thompson (2009), a produção de formas simbólicas envolve o uso dos recursos disponíveis, ou seja, um indivíduo implementa esquemas com o objetivo de produzir formas simbólicas para um receptor particular ou para um conjunto deles, e a expectativa de recepção de tais formas faz parte das condições de sua produção. Ao produzir um bem simbólico, no caso o livro, uma editora está transformando uma forma simbólica em uma mercadoria e oferecendo-a para troca no mercado.

Nessa categoria, identificamos características da própria obra, ressaltadas nos textos de apresentação (quadro 14). Destacaremos, primeiramente, aquelas predominantes.

Das características arroladas, identificamos quatro fortemente ressaltadas: 82% dos livros analisados mencionam o estímulo à cidadania enfocando a participação ativa do(a) estudante na sociedade como uma das características da obra, 73% ressaltam o prazer na aprendizagem, 64% o estímulo à busca de novos conhecimentos e informações e o estímulo à formação de pensamento crítico.

Quadro 14 - Recursos de comunicação: características da própria obra, ressaltadas nos textos de apresentação.

Categorias associadas	(N=11)	
	N	%
Ao(à) estudante		
Favorece o prazer na aprendizagem	8	73
Estimula o interesse do estudante pela busca de novos conhecimentos	7	64
Valoriza a participação ativa do(a) aluno(a) no seu processo de aprendizagem	6	55
Valoriza o conhecimento prévio do(a) aluno(a)	6	55
Valoriza o(a) aluno(a)	5	46
Contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências dos alunos	5	46
Oferece informações científicas atualizadas, corretas e adequadas à faixa etária do aluno	5	46
Apresenta novos conhecimentos e informações	4	36
Estimula a reflexão e a curiosidade	3	27
Personalização da obra	3	27
Favorece a aceitação e o envolvimento dos alunos	3	27
Disponibiliza acesso para falar com os(as) autores	0	0
Ao(à) cidadão(ã)		
Estimula a ação participativa em sociedade	9	82
Estimula o pensamento crítico	7	64
Contribui para a formação cidadã e para a ação participativa	3	27
Ao(à) professor(a)		
Oferece contribuições relevantes para a prática cotidiana e o aprimoramento profissional	4	36
Contribui para o trabalho do professor em processos diagnósticos e formativos	4	36
Contribui para que o professor desempenhe papel ativo e crítico em sala de aula	3	27
Oferece informações que ampliam o conhecimento no campo pedagógico e na disciplina	1	9
Valoriza o(a) professor(a)	1	9
Disponibiliza acesso para falar com os(as) autores	0	0
Ao conhecimento científico		
Busca relacionar os conhecimentos científicos às demais áreas do conhecimento	6	55
Oferece informações científicas atualizadas, corretas e adequadas à faixa etária do aluno	5	46
Valoriza o conhecimento científico e tecnológico	4	36
Apresenta variedade de textos e imagens	3	27
Apresenta diversificação de atividades com diferentes níveis de dificuldades e clareza nos enunciados	3	27
Valoriza o rigor científico	1	9
A educação		
Respeito aos princípios éticos	2	18
Respeito aos princípios legais da educação	1	9
Faz referência à avaliação do MEC e ao PNLD	1	9

Fonte: Textos de apresentação das obras.

Seis livros ressaltaram a participação ativa do(a) estudante em seu processo de aprendizagem e valorizaram seu conhecimento prévio. Na mesma proporção ressaltaram a relação do conhecimento científico com as demais áreas do conhecimento.

A qualidade física e pedagógica, bem como as informações, atualizadas, corretas e adequadas à faixa etária do(a) estudante é ressaltada em 46% do livros analisados, assim como o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências: 36% mencionam a contribuição da obra para o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula.

Alguns exemplos das características ressaltadas nos textos de apresentação das obras:

[...] Ao produzir a coleção, foi nosso propósito considerar o conhecimento que você construiu ao longo de sua vida como ponto de partida para a aquisição do conhecimento científico (LD 1, 2008).

Caro aluno, cara aluna

Você já parou para refletir sobre a importância do conhecimento científico? Ele amplia nossa capacidade de compreender o mundo em que vivemos, refletir criticamente sobre ele e nele atuar. O livro de Ciências deve contribuir para essa compreensão, reflexão e atuação no mundo [...] (LD 2, 2009).

Aos senhores pais

[...] Mais do que fornecer informações, a obra procura desenvolver nos alunos capacidades que lhes serão úteis para aprender mais – por conta própria e ao longo de toda a vida – e atitudes desejáveis a qualquer cidadão consciente da realidade da sociedade em que vive e participante de suas decisões [...] (LD 4 e 5, 2009).

Prezado professor

Esta coleção nasceu do desafio de preparar um material que servisse de instrumento para o professor trabalhar de forma dinâmica e significativa. Mas sabemos que é você quem faz as conexões entre o material didático, o projeto educativo da escola e a aprendizagem de seus alunos [...] (LD 8, 2010).

Ao aluno

[...] Ao pensar nesta coleção, queríamos inicialmente tornar a aprendizagem de Ciências atraente. Queríamos responder as suas perguntas, mas sempre ouvindo também o que tem a dizer, porque sabemos que você não é uma folha em branco! [...] (LD 9, 2006).

Caro aluno,

[...] Nossa intenção é fazer deste encontro, entre a ciência e você, uma experiência prazerosa e motivadora, articulando o que você aprenderá aqui com seu dia-a-dia. Para isso, contamos com seu esforço e participação (LD 10, 2009).

[...] No decorrer do estudo de Ciências, você terá a oportunidade de tomar contato com várias descobertas científicas, e entender como se chegou até

elas. Dessa forma, você compreenderá melhor, aos poucos, o mundo em que vivemos. Além disso, passará a agir e a pensar, cada vez mais, no seu dia-a-dia, como um verdadeiro cientista (LD 11, 2000).

Neste foco da análise, apreendemos que a estratégia mais utilizada nos textos de apresentação é a eufemização, a qual descreve ou redescreve ações, instituições ou relações sociais de dominação, de modo a despertar uma valoração positiva. Sugerimos uma valorização cruzada entre produtores de formas simbólicas e receptores, pois, o interesse das editoras em valorizar a obra, a importância dela na formação do(a) aluno, o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula e a participação “dos pais” na educação de “seus filhos” e “suas filhas” pode aumentar o valor simbólico da obra, percebido pelos(as) leitores(as), posto que o valor simbólico desse bem pode estar relacionado com seu valor econômico, no sentido de que, quanto maior a aceitação da obra, mais “comercial” e mais valor econômico será a ela atribuído (THOMPSON, 2009, p. 205).

Três aspectos analisados chamaram nossa atenção: o primeiro é que nenhum livro disponibiliza canal de acesso para que alunos(as), pais, mães e/ou professores(as) possam falar com os(as) autores(as).

Outro aspecto desta análise se refere aos princípios éticos e legais na produção de livros didáticos. Observamos que os livros (LD 7 e 11) são os únicos que fazem referência aos princípios que norteiam a prática escolar (livre de preconceitos, estereótipos e abordagens reducionistas) e somente o LD 7 faz referência explícita à educação para a igualdade e a construção de valores democráticos.

Professor(a), escolher uma obra didática, que irá auxiliar o trabalho docente ao longo do ano e que permanecerá com a turma durante quatro anos para ajudá-la a construir conhecimentos e valores de cidadania, é uma tarefa de grande responsabilidade. Por isso, o processo de escolha deste material tem de ser organizado, coletivo e refletivo.

Propomos alguns questionamentos importantes sobre os quais você deverá refletir ao analisar esta obra:

[...] A obra respeita os princípios legais que devem nortear a prática escolar (ser livre de preconceitos, estereótipos e abordagens reducionistas)? Favorece a educação para a igualdade étnico-racial e a construção de valores democráticos? [...] (LD 7, 2009).

A você, estudante [...] O estudo de Ciências, além de muito interessante por si só, poderá levá-lo a pensar de forma mais clara e objetiva e a desenvolver a capacidade de rejeitar superstições e preconceitos. Todas as decisões que você tiver que tomar na sua vida serão provavelmente mais acertadas se você souber pensar cientificamente. Uma nação é bem-

sucedida quando composta por cidadãos que sabem pensar e escolher corretamente (LD 11, 2000).

Por fim, outra característica que chamou nossa atenção se refere à avaliação da obra no âmbito do PNLD. Somente o LD 6 faz referência à característica citada.

Caro professor,
Sua escola, anualmente, recebe os livros didáticos referentes ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que a Secretaria de Estado de São Paulo distribui às escolas estaduais, municipais e federais, de ensino fundamental, de todo o Estado, por intermédio do Ministério da Educação – MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Esses livros foram avaliados cuidadosamente, para que você e seus alunos recebessem materiais de qualidade física e pedagógica. Sua participação é de fundamental importância para que o livro didático seja, efetivamente, um material de apoio em sala de aula e para o contínuo aprimoramento do Programa (LD 6, 2002).

3.2.3 Texto: Conceituação de adolescência

Empreender uma discussão que se situa dentro do território marcado pelos conceitos é nosso objetivo de análise neste e no próximo tópico. Iniciaremos com conceituação de adolescência, a partir de referências a atores sociais indicados nos textos de exercícios e atividades.

Nessa categoria identificamos 91 textos de atividades que envolvem investigação e pesquisas com entrevistas (quadro 15). Pode-se captar a predominância do universo adultocêntrico: 59% das atividades propostas se referem a entrevistas com adultos, sendo que mulheres gestantes ou que já tiveram filhos, incluindo as mães dos(as) estudantes são as mais indicadas nas atividades propostas, seguidas de profissionais da área da saúde. Também identificamos a indicação de líderes religiosos e comunitários, embora em menor proporção. Colegas da mesma faixa etária aparecem como fonte para entrevista em 10% das atividades.

Quadro 15 - Indicações de atores sociais para pesquisas com entrevista, em textos de atividades de investigação.

Atores sociais	(N=91)	
	N	%
Adultos	54	59
Profissional da saúde	10	11
Não especifica qual adulto	9	10
Pais/responsáveis/familiares	7	8
Professor(a)	6	7
Mulheres que já tiveram filhos	5	6
Pais/responsáveis	4	4
Mãe	4	4
Pai	3	3
Mulher grávida	3	3
Pessoa idosa	1	1
Líderes religiosos e/ou comunitários	1	1
Pessoas de entidades de apoio e prevenção à Aids	1	1
Colegas da sala	9	10

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Outras fontes também foram indicadas para pesquisas: 31% das atividades indicam fontes institucionais e veículos de comunicação (Internet, revistas, jornais, livros, revistas e novelas específicas para o “público juvenil”) (quadro 16).

Quadro 16 - Indicações de fontes de pesquisas em textos de atividades de investigação.

Institucional / mídia	(N=91)	
	N	%
Internet	7	8
Não indica o site	3	3
Ministério da Saúde	2	2
MEC	1	1
ONU Brasil	1	1
Revistas	6	7
Livros	5	6
Jornais	5	6
Constituição Federal	3	3
Revistas dirigidas ao público juvenil	1	1
Novelas dirigidas ao público juvenil	1	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Neste foco da análise dois livros chamaram nossa atenção. O livro 6 por indicar a CF/1988 como fonte para pesquisa sobre direitos atribuídos à mãe e ao pai, por ocasião do nascimento da criança e as obrigações atribuídas aos pais, às empresas e ao governo. Os livros 4 e 10 por se referirem à importância de se buscar informações corretas e fontes “apropriadas”.

Se restam dúvidas, procure seu professor de Ciências e pergunte a ele o que tem interesse em saber. Ele poderá responder ou indicar fontes de informação apropriadas. É importante buscar fontes adequadas de informação para aprender corretamente e usar o conhecimento para viver melhor. Há revistas que tratam do tema sexualidade, mas **nem sempre** veiculam informações corretas ou verdadeiramente saudáveis. Há, também, certos programas de tevê e páginas da Internet que tratam o tema com sensacionalismo e induzem as pessoas a comportamentos de risco com relação às DST e à aids. Esteja atento a isso. Seja uma **pessoa crítica**. (LD 4, 2009, p. 214, grifos do livro).

Nossas balizas para apreender concepções de adolescência nesses livros partem da perspectiva sócio-histórica em Psicologia, como uma produção social, livre de estigmatização e de estereotipia de idade.

Para a Psicologia Sócio-Histórica não há uma adolescência natural. A adolescência foi constituída pelos homens, em suas relações sociais. As características da adolescência também são constituídas nestas relações sociais. Esta concepção se diferencia de concepções como a da Psicanálise, em especial a formulada por Aberastury & Knobel (1989) que, em sua obra, introduziram o conceito de “síndrome normal da adolescência” [...] Nesta concepção, a adolescência está claramente naturalizada e tem caráter universal e abstrato, inerente ao desenvolvimento humano; apresenta-se carregada de conflitos naturais. A cultura aparece como molde da expressão de uma adolescência natural, que sofre a pressão da sociedade que dificulta o ingresso do jovem no mercado de trabalho, impondo assim, ao que é natural, uma fase moratória, de espera (BOCK; LIEBESNY, 2003, p. 208).

Tendo em mente tal conceituação, previmos algumas categorias para apreender concepções de adolescência veiculadas nos LD (quadro 17).

Uma primeira constatação: identificamos que todos os livros analisados dedicam um capítulo ou uma seção à temática da adolescência nas unidades que tratam do tema sexualidade humana. Observamos que 82% deles (8 em 11, exceto LD 5, 9 e 11) referem-se à adolescência como período de transição entre a infância e a vida adulta, “em que há o preparo para a vida adulta” (LD 7, p. 257): 82% afirmam ser um período marcado pela puberdade, sendo que essa última é assunto tratado na maioria deles (9 em 11 livros, exceto LD 5 e 9).

A faixa etária relativa à adolescência é apontada em 82% dos livros analisados (9 em 11, exceto LD 5 e 9). Esses definem idade de início variando entre nove e dezesseis anos. A idade de término, entre 18 e 22 anos, é mencionada em 55% dos livros (6 em 11), indicando a entrada no mercado de trabalho.

Assim como não existe uma idade certa para o início da adolescência, não há também um momento definido para terminar. Podemos determinar o fim da adolescência com mais segurança se levarmos em conta os aspectos **psicológicos** e **sociológicos** dessa fase.

Do lado **psicológico**, a adolescência está terminando quando o jovem começa a assumir os próprios atos, controla melhor as emoções e apresenta estabilidade nos relacionamentos. Do ponto de vista **sociológico**, a adolescência termina quando o grupo social atribui ao jovem o papel e a função de adulto (LD 1, 2008, p. 156, grifos do livro).

[...] Meire e Jobson têm 20 anos. Eles se conhecem desde o Ensino Médio. Agora ele já trabalha e ela está fazendo vestibular. Jobson conseguiu um novo emprego e convidou Meire para sair com ele para comemorar. Dessa vez, ele quer puxar aquele assunto (LD 8, 2010, p. 159).

Comparadas aos marcos legais brasileiros, as idades de início e término, apontadas nesses livros, se aproximam mais das normas e políticas do Ministério da Saúde, cujos limites da faixa etária de interesse são as idades de 10 a 24 anos (EISENSTEIN, 2005). “Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), adolescência é o período que vai dos 10 aos 20 anos de idade” (LD 8, p. 111).

No que se refere ao vocabulário, identificamos que “adolescência” é um termo utilizado em todos os livros; “juventude” em apenas um (LD 8): 82% dos livros usam os substantivos “menino” e “menina”, no plural e/ou no singular e 64% (7 em 11 livros) se referem a “jovem”, 45% a “adolescente”, 37% a “rapazes”, 27% a “garotos” e “garotas” e apenas dois livros usam o substantivo “moças”.

Quadro 17 - Atributos predominantes relacionados ao conceito de adolescência.

Adolescência	(N=11)	
	N	%
Tema	11	100
Puberdade		
Ênfase nas mudanças corporais	10	91
Biologicamente capaz de gerar filhos	10	91
Período marcado pela puberdade	9	82
Transição	9	82
Faixa etária		
Define início (entre 9 e 16 anos)	9	82
Define término (entre 18 e 22 anos)	6	55
Não define término	3	27
Não define início e término	2	18
Vocabulário		
Adolescência	11	100
Meninos / Meninas	9	82
Jovem	7	64
Adolescente	5	45
Rapazes	4	37
Garotos / Garotas	3	27
Moças	2	18
Juventude	1	9

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No livro 7 identificamos uma única conceituação de adolescência. Trata-se de um “texto de leitura” composto por fragmentos extraídos, entre outros, do livro intitulado “Fala sério! Perguntas e respostas sobre adolescência e saúde”, escrito por Andréa Teixeira Matheus e Evelyn Eisenstein.

“Adolescência” é um termo que explica um fenômeno cultural, sociopolítico e histórico que ocorre entre os 10 e os 20 anos de idade, época em que acontecem intensas transformações no corpo, na mente e nas relações com os amigos e familiares (LD 7, 2009, p. 256, aspas do livro).

Já o LD 8 informa sobre a variação do conceito, definições e referenciais de adolescência.

O conceito de adolescência tem variado muito durante a história e, mesmo hoje, em diferentes culturas, ele não é o mesmo. Cada cultura tem seu modo de dividir o curso da vida em períodos. As definições de adolescente e jovem também mudam historicamente, pois foram conceitos construídos durante o século XX e destacavam a adolescência como um período da vida que inclui as mudanças corporais da puberdade. Mas adolescência não é somente o conjunto de alterações corporais [...] (LD 8, 2010, p. 112).

Observamos que os livros não diferenciam a adolescência, com relação aos fatores econômicos e étnico-raciais (quadro 18). Notamos que 55% dos livros (6 em 11) identificam a dependência financeira dos pais por parte de adolescentes e apenas o LD 1 faz referência à adolescência indígena.

Quadro 18 - Fatores econômicos, étnico-raciais e culturais da adolescência.

Adolescência	(N=11)	
	N	%
Fatores econômicos	0	0
Dependência financeira	6	55
Fatores étnico-raciais	0	0
Fatores culturais	1	9

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Em alguns povos, a transição entre a infância e a vida adulta se dá de maneira tão natural, com os hábitos e costumes adultos sendo aprendidos aos poucos pelos meninos e meninas, que nem se fala em adolescência. Em outros povos, como os indígenas brasileiros, a adolescência é curtinha; durante um determinado período o menino ou a menina ficam afastados do convívio social, conversando somente com alguns homens e mulheres que vão ensinando as coisas que ele ou ela deverão fazer quando voltarem a conviver com toda a tribo. Depois desse período, os adolescentes passam a ser considerados adultos, casando-se e começando uma nova família (LD 1, 2008, p. 150).

Ao se referir à adolescência, 91% dos livros (10 em 11, exceto o LD 5) enfatizam as mudanças corporais. Sobre esse aspecto, destacam a capacidade biológica para gerar filhos como principal mudança, indicando o início da adolescência e, de certa forma, a passagem para a vida adulta.

Os livros analisados elencam diversas características da adolescência (quadro 19). Todos eles enfatizam alterações hormonais, sendo que 91% deles se referem à instabilidade de humor. Características como dúvidas, incertezas e insegurança aparecem em 82% dos livros analisados, 64% mencionam o desejo de autonomia, bem como confrontos e conflitos entre as gerações, bem como comportamento de rebeldia. Observamos menor frequência de características que se referem à capacidade de aprendizagem e o interesse pelo conhecimento (27% dos livros). O interesse pelas relações em grupo/de pares aparece em apenas dois livros, assim como questões ligadas às crenças religiosas.

Quadro 19 - Características predominantes da adolescência nos livros analisados.

Adolescência	(N=11)	
	N	%
Características		
Corpo/hormônios	11	100
Instabilidade de humor / emoções	10	91
Interesses afetivos/sexuais	9	82
Dúvidas, incertezas, inseguranças	9	82
Autonomia, confrontos, rebeldia	7	64
Conhecimento/aprendizagem	3	27
Grupos/pares/amizades	2	18
Religiosidade	2	18

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Com relação à sexualidade na adolescência, identificamos que 82% dos livros fazem referência ao despertar de interesses afetivos e sexuais nessa etapa da vida. Um exemplo:

[...] A adolescência é um período de muitas indagações, em que a pessoa inicia a sua caminhada no “mundo dos adultos”. [...] Na mente do jovem, em geral surgem muito conflitos. Ao mesmo tempo que sente que pode contestar a autoridade dos pais, experimentando sentimentos de independência para muitas coisas, econômica e afetivamente ele ainda depende da família. [...] Na fase da adolescência, geralmente acontecem os primeiros namoros; aparecem os desejos sexuais; as emoções são vividas com muita intensidade (LD 2, 2009, p. 68, aspas do livro).

Sobre esse aspecto, quatro livros chamaram nossa atenção. Os livros 3, 6 e 11 afirmam o interesse e a atração “pelo sexo oposto”.

Nessa época, as mudanças do corpo de meninos e meninas começam a se acentuar. Suas mentalidades se modificam também. Surge o interesse pelo sexo oposto (LD 3, 2005, p. 224).

O sexo oposto passa a despertar maior interesse. À medida que avançam as mudanças físicas, esse interesse aumenta mais e mais [...] (LD 6, 2002, p. 121).

Além das mudanças físicas, ocorrem ainda modificações no comportamento. Uma nova perspectiva abre-se para o jovem, que se descobre, por exemplo, atraído pelas pessoas do sexo oposto e se interessa por conviver com elas [...] (LD 11, 2000, p. 190).

O livro 8 cita “Aberastury e Knobel” e informa que esses autores “agruparam algumas características comuns no desenvolvimento psicoemocional do adolescente e as chamaram de **Síndrome da Adolescência Normal**”. Na oportunidade, questiona: “a adolescência é um problema?” (LD 8, 2010, p. 113, grifo do livro).

Os pais, geralmente cada vez mais ocupados com a sobrevivência e indisponíveis para os filhos, têm tido dificuldades de acompanhar essas mudanças, pois não é mesmo simples conviver com tamanhas transformações. Cada vez mais a adolescência, tão difícil de ser vivida pelos próprios jovens, tem sido vista como um problema para os pais. São comuns os rótulos dados aos adolescentes de irresponsáveis e “aborrecentes”. [...] Síndrome da Adolescência Normal: busca de si mesmo e da identidade; Separação progressiva dos pais, tendência grupal; Desenvolvimento do pensamento abstrato, necessidade de intelectualizar e fantasiar; Evolução da sexualidade; Crises religiosas; Vivência de um tempo próprio; Atitude social reivindicatória; Constantes flutuações de humor; Manifestações contraditórias de conduta (LD 8, 2010, p. 113).

Na sequência, o livro apresenta uma proposta de atividade que consiste em relacionar afirmações a uma característica da “Síndrome da Adolescência Normal”, segundo Aberastury e Knobel. Diferente dos livros 3, 6 e 11, na atividade, uma das afirmações se refere à sexualidade na adolescência “no início da adolescência, não é nítido o contorno que separa a homossexualidade e a heterossexualidade, sendo frequentes sentimentos confusos de amizade e amor entre pessoas do mesmo sexo” (LD 8, 2010, p. 115).

Observamos que nenhum livro denomina “família”, embora seja uma categoria que, na maioria deles está relacionada à sexualidade na adolescência: a concepção

e a contracepção, bem como a preocupação de pais e mães com a saúde sexual, a gravidez entre adolescentes e fatores econômicos (quadro 20).

É aí, na sexualidade, que reside uma das maiores preocupações dos pais, pois uma "transa" pode levar à gravidez precoce e ao contágio de doenças sexualmente transmissíveis (LD 2, 2009, p. 68, aspas do livro).

[...] É na idade adulta que, em geral, as pessoas têm filhos e experimentam novas e interessantes experiências ligadas ao fato de serem pais ou mães. É também nessa época que as pessoas desenvolvem suas carreiras profissionais. Preocupações ligadas ao dinheiro e ao trabalho estão presentes em quase todos os lares. [...] Observamos a formação de famílias nas mais diversas culturas. No entanto, atualmente existem métodos de planejamento familiar que permitem aos casais decidirem quando e quantos filhos querem ter (LD 4, 2009, p. 195 e 207).

A realização de relações sexuais implica uma série de consequências físicas e emocionais, que vão desde forte envolvimento emocional com o parceiro até uma possível gravidez, além de colocar a necessidade individual de novo posicionamento perante a família e o grupo social, mesmo que seja um ato privado, do qual ninguém mais tenha conhecimento [...] (LD 8, 2010, p. 125).

É sem sombra de dúvida muito importante que as crianças, numa família, tenham acesso a uma nutrição correta e a uma educação adequada, crescendo de forma saudável, tanto física como mentalmente. Esse tipo de preocupação faz com que muitos adultos planejem o tamanho de sua família, para que as necessidades básicas dos filhos sejam atendidas. Há vários métodos de controle e planejamento familiar [...] (LD 11, 2000, p. 198).

Quadro 20 - Subtemas relacionados à sexualidade na adolescência.

Adolescência	(N=11)	
	N	%
Concepção e contracepção	9	82
Planejamento familiar	8	73
Gravidez entre adolescentes / "indesejada"	8	73
Maternidade e paternidade adultas / "ter filhos é para adultos"	7	64
Gravidez entre adolescentes "fonte de inúmeros problemas"	6	55
Amamentação	3	27
Infertilidade e inseminação artificial	2	18
Adoção	0	0
Saúde sexual		
DST's/Aids	9	82
Relações sexuais entre pares de sexos diferentes	9	82
Aborto	4	36
Relações sexuais entre pares de mesmo sexo	2	18
Preservativos/contraceptivos nos serviços públicos de saúde	1	9
Violência, abuso e exploração sexual	0	0

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Primeiramente constatamos que a categoria família está fortemente relacionada à gravidez entre adolescentes e ao planejamento familiar (8 em 11 livros).

Sobre o planejamento familiar, dois livros informam sobre a infertilidade e a inseminação artificial, mas a adoção de crianças não é uma possibilidade apresentada.

Três livros (2, 8 e 10) destacam os benefícios da amamentação para o bebê, bem como seu reflexo na economia familiar, “representa uma economia real no orçamento doméstico, fato especialmente significativo para muitas famílias brasileiras” (LD 2, 2009, p. 65).

Os livros 8 e 10 avançam um pouco mais e incluem a discussão sobre o aleitamento materno, a participação da mulher no mercado de trabalho e a licença maternidade. No livro 8, a amamentação é indicada como tema para projetos de pesquisa “Leite para todos”.

[...] “a importância social do aleitamento materno para a família reflete-se na economia do salário (de 20% a 30% do salário mínimo), pois a produção de leite materno pode variar de 500 mL a 1000 mL por dia” [...] O uso de leites artificiais tem tudo a ver com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. [...] chegou-se a fazer um marketing negativo do aleitamento materno. Como as propagandas diziam que o leite em pó era mais nutritivo e não existiam muitas pesquisas científicas sobre o assunto, os próprios médicos recomendavam que as mães usassem complementos (LD 8, 2010, p. 264 e 265).

Mesmo considerando a importância e os benefícios do aleitamento materno, é preciso reconhecer que há problemas que concorrem para dificultar e até impedir essa prática tão saudável e econômica no que se refere à alimentação infantil [...]. A Lei do Trabalho nº 5.452/43 diz que **todas as empresas em que trabalham pelo menos 30 mulheres, com mais de 16 anos de idade**, deverão ter um local apropriado onde as empregadas possam deixar, sob vigilância, os seus filhos no período de amamentação. O objetivo da lei é possibilitar às mães o prolongamento do período de aleitamento dos seus filhos. Porém, com raríssimas exceções, a lei não é cumprida. Isso significa que a mulher geralmente é levada a suspender a amamentação do bebê e substituí-la por outro tipo de leite, geralmente de alto custo (LD 10, 2009, p. 90 e 91, grifos nossos).

Gravidez entre adolescentes:

A maioria dos livros (10 em 11) alerta para o risco da gravidez entre adolescentes: 82% informam sobre métodos preventivos e contraceptivos³⁴ e 64% indicam que a paternidade/maternidade é uma escolha que adultos devem fazer.

Alguns exemplos:

[...] Ter um filho é um acontecimento maravilhoso na vida de uma pessoa, mas apenas quando têm maturidade física e emocional para formar uma nova família. De modo geral, os adolescentes ainda não têm essa maturidade e raramente querem engravidar (LD 1, 2008, p. 155).

[...] A partir da puberdade, o organismo dos rapazes e das garotas se torna capaz de gerar filhos. Mas ter filhos é uma decisão muito séria. Cuidar de uma criança exige condições que os adolescentes em geral ainda não têm. Bebês e crianças precisam de cuidados constantes, carinho e atenção de adultos responsáveis com tempo disponível e condições financeiras para criá-los (LD 2, 2009, p. 69, aspas do livro).

[...] Sejam sérios. Ser pai ou mãe é uma responsabilidade muito grande para qualquer pessoa. Mais ainda para jovens como vocês e seus parceiros. Vocês ainda precisam amadurecer muito, do ponto de vista emocional e social (LD 6, 2002, p. 119 e 125).

A questão da gravidez entre adolescentes como “fonte de inúmeros problemas” é mencionada na maioria dos livros (6 em 11). Do conjunto apenas quatro livros (1, 2, 8 e 10) chamam a atenção para a responsabilidade compartilhada: “é a mulher quem fica grávida, mas ela não engravida sozinha. A responsabilidade é do casal. Se os parceiros não conseguem conversar sobre o assunto, ainda não chegou a hora de eles terem relações sexuais” (LD 2, 2009, p. 69).

Quatro livros (1, 3, 8 e 10) apontam riscos e consequências para as “meninas”. O livro 3 aponta o risco para a saúde delas e do bebê bem como para o equilíbrio emocional, adulez antes do tempo. Os livros 1, 8 e 10 avançam e assinalam o abandono da escola, o prejuízo à formação escolar e à profissionalização, a oportunidade de conseguir bons empregos e a “tão sonhada independência futura”.

Três livros avançam nessa discussão e propõem debates e reflexões. O livro 1 apresenta uma atividade de pesquisa que envolve entrevista com pais e mães

³⁴ Os mais citados nos livros são as camisinhas (masculina e feminina), as pílulas anticoncepcionais, DIU e diafragma, sendo que a camisinha masculina é a mais “indicada” para adolescentes por prevenir a gravidez e as DSTs/Aids. O livro 8 é o único que apresenta explicações sobre “a pílula do dia seguinte” (LD 8, 2010, p. 132).

acerca da sexualidade e da gravidez entre adolescentes e propõe uma dramatização teatral que envolve, além do casal adolescente “grávido”, o pai e a mãe dela, além de destacar como “Importante!”

Se você é uma adolescente grávida, ou um pai adolescente:

Converse com seus pais e peça o apoio de que você precisa. Mas não transfira a eles a tarefa de criar seu filho. Curta esse prazer e assuma essa enorme responsabilidade. Casar para justificar a gravidez pode ser desastroso. O casamento exige muito amor, maturidade e desprendimento. Procure conciliar o estudo com a tarefa de criar o bebê. É sacrificialmente, mas é fundamental que você, além de criar seu filho com muito carinho, consiga preparar-se para a vida profissional. Já que você vai ter um filho, assumo por inteiro esse papel. É importante que a mãe, de preferência acompanhada pelo pai do bebê, procure um médico ou um posto de saúde para fazer o pré-natal. Muitos problemas de saúde, para a mãe e para a criança, podem ser evitados com o acompanhamento médico (LD 1, 2008, p. 182).

Os livros 8 e 10 apresentam textos críticos, na medida em que não só descrevem, mas estabelecem relações entre fatos.

O livro 8 apresenta uma atividade de investigação, na qual questiona: “A gravidez na adolescência é um problema social?” A partir de referências a estudos do “Programa de Saúde do Adolescente do Ministério da Saúde” e de pesquisas do Sistema Único de Saúde (SUS) em São Paulo e de universidades, veiculadas no jornal “Folha de S.Paulo” propõe reflexões sobre os resultados.

[...] Uma pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC) com adolescentes grávidas afirma que maior do que os riscos biológicos são os riscos psicossociais. “Em geral, a adolescente para de estudar e trabalhar, tem sentimentos de diminuição de autoestima, depressão e algumas vezes pensa até em suicídio.” Você acha isso possível? Por quê?

Por que a gravidez na adolescência pode levar a jovem a parar de estudar? Elabore uma hipótese para justificar sua resposta.

A gravidez na adolescência é um problema social? O que é necessário para diminuir o número de adolescentes grávidas?

[...] Compare os dados da notícia com os fornecidos pela atividade. Qual a sua opinião sobre essa informação? (LD 8, 2010, p. 148).

O livro 10 faz crítica à sociedade e ao estabelecido. Na seção intitulada “Com a palavra, o cientista”, o livro dá voz a Marina Marcos Valadão³⁵, por meio de uma entrevista da qual destacaremos alguns trechos.

³⁵ Especializada na área de promoção da saúde na escola, participou de vários projetos voltados para a prevenção da infecção pelo HIV e da Aids entre adolescentes. Tem formação em Enfermagem,

[...] **Pergunta:** Por que tantas jovens ainda engravidam sem querer? Há falta de informação?

Marina: Muitas mulheres adultas também engravidam sem querer. Só que, quando uma mulher adulta fica grávida, a sociedade entende que isso é positivo. Na adolescência, a gravidez é entendida, hoje em dia, como um evento que prejudica a formação escolar, a profissionalização, o futuro.

Pergunta: É difícil ser adolescente? Por quê?

Marina: Tem as suas dificuldades, como todas as fases da vida. Primeiro porque existe muito preconceito, também, contra os adolescentes. Essa história de “aborrecentes” cria um estereótipo das pessoas nessa idade que não corresponde à realidade. Além disso, o papel do adolescente na sociedade é muitas vezes encarado apenas como uma “passagem”. Não dá pra estar nem lá nem cá. A maior parte dos adolescentes brasileiros, de fato, está vivendo as dificuldades do mundo do trabalho. [...] Fica complicado falar de sexualidade quando o objetivo da conversa é “moldar” o comportamento das pessoas de acordo com um padrão único, que, no final, não serve pra ninguém. É mais fácil quando o objetivo é criar uma oportunidade para que as pessoas identifiquem, de forma participativa, as dificuldades que estão enfrentando para viver a sexualidade com liberdade, prazer e responsabilidade (LD 10, 2009, p. 71, grifos do livro).

Aborto:

O tema aborto “provocado” é discutido em meio à “problemática” da gravidez “indesejada”, sendo que a “legalização do aborto” foi mencionada em 36% dos livros analisados (LD 2, 5, 8 e 10). Esse índice chamou nossa atenção, pois implica no direito de acesso a informações. Os quatro livros informam que a lei brasileira permite o aborto em situações em que a gravidez é decorrente de estupro. Apenas os livros 8 e 10 incluem casos, em que a gestação representa risco de morte da mãe. Observamos que dois deles explicam o que é estupro.

Os quatro livros, de maneiras distintas, destacam diferentes posições da sociedade, favoráveis e contrárias.

No livro 2, tais posições são destacadas nos textos de legenda de ilustrações: “Passeata, na cidade de São Paulo, a favor da legalização do aborto”, “Representantes de entidades religiosas protestam contra a legalização do aborto em frente ao Congresso Nacional.” (LD 2, 2009, p. 75).

[...] Muitas pessoas são contra o aborto, por considerar que essa prática destrói a vida de um ser humano – no caso, o bebê que irá nascer.

Por outro lado, muitas pessoas são favoráveis à legalização do aborto por achar que a gestante tem o direito de interromper uma gravidez não desejada e de não se expor aos riscos oferecidos em abortos clandestinos (LD 2, 2009, p. 75).

Há pessoas que defendem a legalização do aborto porque consideram que a mulher tem o direito de escolha. Argumentam, também, que isso diminuiria os riscos dos abortos feitos em clínicas ilegais, mal equipadas e que são a causa de muitas mortes.

Há outras pessoas que consideram o aborto como moralmente errado e eticamente e/ou religiosamente inaceitável, porque se trata de uma outra vida; não apenas a da mulher [...] (LD 5, 2009, p. 272).

[...] A legislação brasileira só autoriza o aborto em casos especiais: quando a gravidez é decorrente de estupro ou se a gestação colocar a vida da mãe em risco. Quando o aborto não é realizado por médicos competentes e em ambiente adequado, os riscos para a mulher aumentam muito, podendo provocar a esterilidade e até mesmo a morte (LD 10, 2009, p. 91).

O livro 8 se destaca em dois aspectos: pela proposta pedagógica, por apresentar um texto crítico e estabelecer relações entre fatos, questionar e abordar abertamente as várias esferas da vida em que o tema aborto está implicado, entre elas, as relações de gênero, de idade e fatores econômicos. A questão é problematizada em dois textos intitulados “Aborto: um assunto difícil” e “Uma opção, um drama”, dos quais destacaremos alguns trechos.

Entre um texto e outro, o livro apresenta uma proposta de atividade que consiste na dramatização de uma cena familiar em que a protagonista é uma “jovem solteira de 18 anos que está grávida sem ter planejado”. Participam da dramatização com posições, experiências e opiniões diferentes: a mãe da grávida e uma amiga, o namorado “grávido” e um amigo, a vizinha da jovem grávida e um médico.

Aborto: um assunto difícil

[...] Segundo a Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), órgão ligado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, os abortos representaram, em 1997, 16% das mortes maternas de mulheres de 15 a 24 anos, nas regiões mais pobres do país. Faz parte do conhecimento informal sobre o assunto, entre os profissionais da saúde, que as gestações que acontecem com adolescentes com extratos sociais mais elevados terminam com maior frequência em aborto, geralmente realizado de modo seguro e sem complicações, o que as faz desaparecer das estatísticas disponíveis. Já os números de adolescentes que passam pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para corrigir sequelas de abortos mal feitos crescem a cada ano (LD 8, 2010, p. 154).

Uma opção, um drama

[...] Legal ou clandestino, há ainda o **impacto emocional e moral** do aborto. Se a mulher for adolescente, é mais difícil ainda encontrar equilíbrio nessa situação, se não tiver o apoio de alguém em quem confiar. Um companheiro solidário nessas horas é muito importante, mas em muitos casos o pai da criança também fica confuso e não se compromete, cabendo à mulher o maior sofrimento. Embora a solução para esse impasse seja realmente **difícil**, não é possível fechar os olhos para tantas mortes que os abortos clandestinos causam em mulheres pobres e para as condições em que vive a maioria das crianças que nascem sem ter sido planejadas. Questiona-se,

portanto, se o problema é para ser tratado como crime ou se existem soluções melhores (LD 8, 2010, p. 156 e 157, grifos do livro).

DST's/Aids:

Identificamos que DST's/Aids são temas discutidos em 82% dos livros analisados (9 em 11). Sobre esse aspecto três livros (1, 3 e 9) chamaram nossa atenção: o livro 9 não faz menção a DSTs/Aids nem sobre métodos preventivos/contraceptivos. O livro 3, embora alerte para o risco de gravidez na adolescência e afirme que “a falta de informação sobre o sexo e a vida amorosa precoce expõem os jovens ao risco de doenças”, não apresenta nenhuma informação sobre métodos preventivos e contraceptivos, tampouco discorre sobre DST's/Aids (LD 3, 2005, p. 225). Em nota informa:

PROFESSOR:

Nesta aula iremos estudar o aparelho genital masculino e procurar responder a algumas das perguntas mais frequentes dos rapazes. Pense na possibilidade de contar com auxílio especializado, de acordo com as orientações da escola. Não incluímos no livro a parte referente a doenças sexualmente transmissíveis, por acreditar que elas sejam alvo de trabalho específico. Vários autores não recomendam a associação precoce entre o estudo da fisiologia reprodutiva e doenças, o que poderia transmitir uma impressão de atividade intrinsecamente patológica. No entanto, é necessário complementar as lições, de acordo com a maturidade da turma, e introduzir elementos ligados à prática sexual e medidas profiláticas (LD 3, 2005, p. 232).

Já o livro 1 apresenta informações que dão abertura para dúvidas e apontam para inconsistências. Em uma página informa que a “na verdade, a única maneira de evitar a contaminação por DSTs é usar a camisinha sempre, em qualquer relação sexual, seja com quem for”. Posteriormente, em um texto de legenda de ilustração, informa que “a fidelidade é a melhor maneira de se evitar a AIDS e outras DSTs” (LD 1, 2008, p. 171 e 174).

Na medida em que 82% dos livros alertam para o risco de doenças e gravidez entre adolescentes, apenas o LD 7 informa que preservativos estão acessíveis nos postos de serviços públicos de saúde.

O preservativo masculino é um dos métodos contraceptivos mais utilizados, porque ele é relativamente barato, não necessita de orientação médica específica, não tem contra-indicação e serve como proteção contra doenças transmitidas durante o ato sexual. Além disso, o Ministério da Saúde

distribui preservativos gratuitamente para a população em Unidades Básicas de Saúde (LD 7, 2009, p. 247).

Sobre relações sexuais, observamos que 82% dos livros (9 em 11 livros) identificam relações entre pares de sexos diferentes e 18% (2 em 11 livros) fazem referência a relações entre pessoas do mesmo sexo. Esse índice pode indicar que a maioria dos livros identifica normalidade com heterossexualidade.

A maioria dos livros encerra a discussão sobre sexualidade na adolescência com os tópicos sobre DSTs/Aids. Notamos total ausência de referência a situações de violência, abuso e/ou exploração sexual.

Observamos que a maioria dos livros analisados, com base em visões naturalizantes de adolescência, delinea uma cadeia de raciocínios, cuja ideologia opera via várias estratégias que desembocam na desqualificação e estigmatização dos sujeitos que se encontram nessa faixa etária. Ao mesmo tempo em que os livros usam da estratégia de diferenciação, que enfatiza as distinções entre adolescentes e adultos, unificam a adolescência em uma única identidade, ignorando as várias diferenças entre sujeitos.

Ao distinguir adultos e não adultos, os livros analisados, de maneira geral, tomam os adultos como seres humanos completos, detentores do conhecimento e de experiências, com acesso livre a todas as informações que dizem respeito à sexualidade humana. Nesse sentido, na maioria dos livros, a ideologia opera via estratégia da dissimulação, em que temas “difíceis” de serem tratados são omitidos.

Feitas essas primeiras considerações passaremos à discussão das concepções de gênero e socialização.

3.2.4 Texto: Conceituação de gênero e socialização

Diferentemente do que observamos com respeito ao termo/conceito adolescência/adolescente, que foi conceituado em dez livros, o termo gênero foi mencionado em apenas dois (1 e 10) dentre os 11 livros que compõem o *corpus* e o termo sexualidade em três deles: além dos dois já mencionados, o livro 8 que não emprega o termo gênero.

Nos demais livros não localizamos termos ou conceitos de sexualidade ou gênero, tampouco sobre a noção de “papéis sexuais”, o modo privilegiado de tratar

de gênero nos três livros mencionados (1, 8 e 10). Isto não significa que os demais livros não adotem uma concepção implícita de gênero que será descrita no próximo tópico, na análise minuciosa das ilustrações.

Aqui nossa análise incidirá sobre estes três livros que usam os termos sexualidade e/ou gênero. São eles:

Livro 1 -

Título: Ciências integradas

Ano: 2008

Autoria: Jenner Procópio de Alvarenga, José Luiz Pedersoli, Moacir Assis d'Assunção Filho, Wellington Caldeira Gomes.

Livro 8 -

Título: Ciências: atitude e conhecimento

Ano: 2010

Autoria: Maria Teresinha Figueiredo e Maria Cecília Guedes Condeixa.

Livro 10 -

Título: Ciências (Coleção perspectiva)

Ano: 2009

Autoria: Ana Maria Pereira, Margarida Santana, Mônica Waldhelm.

Em análises anteriores havíamos observado que, embora nenhum mencione gênero no sumário, esses livros se demarcam pela correspondência às orientações dos PCN, abordando os três eixos norteadores do tema transversal "Orientação Sexual": "Corpo: matriz da sexualidade", "Relações de Gênero" e "Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids" (BRASIL, 1998, p. 316). Não se demarcam na classificação dos livros mais adquiridos pelo FNDE, bem como no grau máximo de qualificação no "Quadro comparativo das coleções" avaliadas.

Quanto ao uso do termo sexualidade e de sua conceituação destacamos os trechos em que aparecem.

Muita gente acha que falar de sexualidade é falar sobre relação sexual, mas a expressão sexualidade tem um significado muito mais amplo. A sexualidade abrange nossa forma de pensar, sentir e agir, do nascimento à

morte, a forma como se vê o mundo e a forma como o mundo vê homens e mulheres. Falamos sobre sexualidade quando fazemos referência a questões do gênero (masculino ou feminino), desenvolvimento do corpo, alterações associadas à puberdade e processos fisiológicos, como menstruação, ovulação e ejaculação. E sexualidade também diz respeito a sentimentos e atitudes sexuais [...] (LD 1, 2008, p. 146).

[...] A sexualidade humana se desenvolve desde a infância e sob a influência de vários fatores, como a educação, os valores e os costumes da família e do grupo com o qual convivemos, isto é, a cultura. Entende-se por cultura a forma de viver, de pensar sobre a vida, de relacionar-se com os outros seres humanos e com a natureza. [...] (LD 8, 2010, p. 93).

Nos últimos trinta anos, tem-se falado muito sobre sexualidade. Propuseram-se diversas teorias, realizaram-se vários estudos, e o tema é até hoje explorado nos jornais, nas revistas e nos programas de televisão. No entanto, muitas vezes, há uma idealização da vida sexual, dando a falsa impressão de que existe uma fórmula única de viver plenamente a sexualidade, um padrão sexual, um modelo rígido ao qual todas as pessoas devem se adaptar. Na nossa cultura, notamos uma tendência de reduzir a sexualidade à sua função reprodutiva e concentrada no aspecto genital, sem levar em conta a importância dos sentimentos e das emoções envolvidas. Isto pode gerar preconceitos de alguns em relação a quem “foge” dos padrões sexuais (LD 10, 2009, p. 57).

O livro 1 adota o termo gênero ao conceituar sexualidade e “papéis sexuais, ou papéis de gênero”. No livro 8 o termo gênero não é empregado, mas inclui uma longa discussão sobre “papéis sexuais” e o livro 10 menciona gênero em nota: “Professor: esta atividade é para oportunizar a troca de percepções dos alunos de ambos os sexos sobre as questões de gênero, principalmente no que se refere aos papéis sexuais/sociais” (LD 10, 2009, p. 76).

Os três livros se referem a papéis sexuais, papéis de gênero ou papéis atribuídos pela sociedade a homens e mulheres.

Os papéis sexuais

Os papéis sexuais, ou os papéis de gênero, são aqueles que se espera que o homem e a mulher representem na família e na sociedade (LD 1, 2008, p. 165).

Os papéis sexuais

[...] São valores tradicionais, colocados pela **sociedade** de forma difusa e aprendidos desde a infância (LD 8, 2010, p. 150, grifo do livro).

O masculino e o feminino na sociedade

[...] papéis atribuídos pela sociedade em geral a homens e a mulheres, isto é, o modo como grande parte das pessoas acha que homens e mulheres devem agir, vestir-se, falar, viver [...] Há várias maneiras de “ser homem” e várias maneiras de “ser mulher”. O conceito do que é feminino e do que é masculino pouco tem de natural, mas muito do que foi socialmente construído (LD 10, 2009, p. 56 e 57, aspas do livro).

Os três livros adotam uma concepção culturalista, apontando que são “esperados”, “colocados” ou “atribuídos” pela sociedade a homens e mulheres, ou seja, não são apresentados como provenientes da biologia, tampouco da divindade, portanto são passíveis de mudança.

Procurando, então, avançar na descrição desta dimensão cultural e histórica, dependente da vontade humana, fomos em busca, em cada um desses três livros, de eventuais indicadores de mudança.

O livro 1 não contextualiza mudanças nas relações de gênero, mas sugere aos(às) estudantes “fazer uma pesquisa em livros e outras fontes para investigar se os papéis sexuais sempre foram os mesmos, em nossa sociedade, e se vão permanecer, sem mudanças no futuro” (LD 1, 2008, p. 165).

Note-se: a partícula “se” nas duas colocações pode dar a entender alguma dúvida. O termo “se vão permanecer” é afirmativo, ainda que esteja acompanhado da partícula “se”. Ligado pela preposição “sem”, o livro parece enfatizar a afirmação de um futuro desacompanhado de mudanças. Porém, o livro avança e delinea uma cadeia de raciocínios, organizada em dois tópicos: “A influência da cultura” e “Identidade sexual” (LD 1, 2008, p. 166 e 167).

A influência da cultura

[...] As pressões culturais são realmente fatores de grande importância na determinação dos papéis sexuais. Mas não podemos ignorar os fatores biológicos.

Nas Olimpíadas, por exemplo, mulheres e homens não competem juntos. Quem você acredita que obtém os melhores índices em atividades que exigem esforço muscular? O homem pode amamentar os filhos no peito? Pode engravidar?

Depois de pensar a respeito de tudo isso, produza um pequeno texto expondo suas ideias sobre a relação entre a biologia, a cultura e a sociedade na determinação dos papéis sexuais (LD 1, 2008, p. 167).

Identidade sexual

Os papéis sexuais são os padrões característicos de comportamento do homem e da mulher numa determinada cultura; as funções que se espera que um homem ou uma mulher representem na família e na sociedade. Dentro dos limites biológicos, esses papéis são determinados pelo modo como o indivíduo foi criado. E se modificam de acordo com mudanças culturais na sociedade (LD 1, 2008, p. 167).

Permanecemos em dúvida: para o livro 1, a cultura tem poder para provocar mudanças nas relações de gênero ou a biologia é força indestrutível?

O livro 10 explicita sem rodeio mudanças nas normativas de gênero, porém, como se ocorressem em “bloco”, por período, sem conflito.

Em diversos períodos históricos e em várias culturas, homens e mulheres ocuparam papéis diferentes dos que conhecemos hoje. Houve épocas em que, no grupo social, providenciar o alimento – plantar, colher, coletar (e não só preparar) – era considerado um papel feminino (LD 10, 2009, p. 57).

O livro 8 é o único que contextualiza historicamente mudanças nas relações de gênero, resultantes de conflitos sociais, como por exemplo, na estrutura da sociedade, na organização das famílias e o rompimento com normas de comportamento sexual que teria mudado principalmente a vida de mulheres.

Neste livro, o texto intitulado “A conquista da liberdade sexual no século XX” contém ilustrações e legendas. Transcrevemos, abaixo, as legendas que indicam protesto, atividade política associados a jovens e mudanças domésticas e no corpo relacionadas às mulheres.

Anúncio de máquinas de lavar da década de 1950. Máquinas ajudaram na libertação da mulher no mundo doméstico (LD 8, 2010, p. 95).

Jovens hippies em um concerto em Londres, Inglaterra, em 1970 (LD 8, 2010, p. 96).

Manifestantes protestam contra o governo Nixon e a Guerra do Vietnã, em 1972 (LD 8, 2010, p. 96).

Leila Diniz na praia, 1971. Nessa época não se viam grávidas usando biquíni. Leila Diniz foi defensora do amor livre e do prazer sexual em uma época em que a repressão dominou o país. É lembrada como símbolo da mudança feminina ocorrida na década de 1960 (LD 8, 2010, p. 96).

Manifestação estudantil contra a ditadura militar no centro de São Paulo, em 1977. A ditadura militar foi um período da política brasileira (1964 a 1985) em que os militares governaram o Brasil. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime (LD 8, 2010, p. 96).

No referido texto, os termos destacados remetem a situações já comentadas e ausência do termo homem: “população jovem, força social, mulheres, pílula anticoncepcional, virgindade sexual feminina, tabu, mudanças culturais, sociais e políticas, Aids, proteção à vida” (LD 8, 2010, p. 95 a 97).

O foco nas mudanças são os jovens e as mulheres, apenas breve menção à homossexualidade e à masculinidade.

[...] Já para os homens se fazia vista grossa para o início sexual com prostitutas antes do casamento, e depois de casados a infidelidade era amplamente tolerada pela sociedade. Por outro lado, o amor livre significava para os jovens de ambos os sexos, mas principalmente para as mulheres, ter condições de escolher com quem, quando e como fazer sexo com alegria e prazer, desde o início de sua vida sexual, atendendo aos seus desejos, sem a necessidade de casamento. Essa bandeira era nova na sociedade, era modernizante [...] (LD 8, 2010, p. 96).

[...] Maior vivência da liberdade sexual para as mulheres ocorre ao mesmo tempo que há mais tolerância com a homossexualidade. Casais do mesmo sexo têm sido mais bem-aceitos pela sociedade, até porque a sexualidade faz parte da história de vida de cada um. É tarefa de cada um **construir** sua feminilidade ou masculinidade, buscando **autonomia** para ser livre e viver em paz consigo e com os outros. Isso ajuda as pessoas a serem mais saudáveis e equilibradas, mais próximas da felicidade (LD 8, 2010, p. 151, grifos do livro).

Nos outros dois livros, os homens continuam não sendo mencionados, ocorrendo breves e “cuidadas” menções à homossexualidade.

VOCÊ SABIA...

... que homossexuais são pessoas que se sentem atraídas sexualmente por pessoas do mesmo sexo?

... que, segundo a Organização Mundial de Saúde, a homossexualidade não é doença e, portanto, não deve ser tratada?

... que embora existam várias hipóteses, até hoje não se sabe a verdadeira causa da homossexualidade?

... que ninguém deve ser discriminado por demonstrar preferências sexuais por pessoas de seu próprio sexo? (LD 1, 2008, p. 167).

Professor, atenção ao discutir a homossexualidade em sala de aula. Atitudes que demonstrem preconceito e discriminação, ainda que velados, não devem ser de modo algum estimulados ou ignorados (LD 10, 2009, p. 56).

Nos três livros apreende-se uma noção de socialização em consonância com concepções contemporâneas de um sujeito ativo, melhor dizendo, por um “indivíduo”: conforme se pode apreender nos excertos transcritos do livro 1.

[...] Dentro dos limites biológicos, esses papéis são determinados pelo modo como o indivíduo foi criado. E se modificam de acordo com mudanças culturais na sociedade.

Mas, diferente da representação de um papel sexual, é a consciência que cada indivíduo tem de si mesmo. É o sentimento que tem sobre **ser homem** ou **ser mulher**. Esse **sentir-se como** é o que se chama de identidade sexual. Muito já se disse sobre como se forma a identidade sexual das pessoas, mas ainda não existe nada comprovado sobre esse assunto. De acordo com Masters & Johnson (1986), a identidade sexual básica parece solidificar-se aos 3 anos e, provavelmente, exercem influência nesse processo os fatores biológicos, as relações familiares e outros laços sociais (LD 1, 2008, p. 167, grifos do livro).

Descompasso entre o que a sociedade impõe e o que o sujeito sente, entre o esperado pela sociedade e as próprias convicções se transformam em perguntas no livro 8, que defende que “é tarefa de cada um construir sua feminilidade ou masculinidade, buscando autonomia para ser livre e viver em paz consigo mesmo e com os outros” (LD 8, 2010, p. 151).

A admiração pelo sexo oposto ocorre desde a infância, quando as crianças socializam e brincam juntas. No entanto, em fase posterior, os interesses das meninas e dos meninos se opõem claramente. As brincadeiras se tornam diferentes; no âmbito intelectual, há competição pela esperteza ou pela inteligência. Essas vivências vão desenvolvendo valores colocados pela cultura: comportamentos esperados e permitidos para os meninos podem não ser facilmente aceitos para as meninas e vice-versa. Na puberdade, quando os interesses novamente se aproximam, o comportamento de jovens de ambos os sexos pode ser carregado de tabus e de preconceitos. Entre o esperado e suas próprias convicções, os jovens podem se perguntar: Quais são as vantagens de ser homem ou de ser mulher? Quais as desvantagens de ser homem ou de ser mulher? [...] Nossa convicção íntima sobre os papéis que cabem ao homem e à mulher é compatível com os **modelos esperados** pela sociedade? E quando há desejo pelo mesmo sexo, expressando-se a homossexualidade? Os papéis tradicionais definidos para o homem e para a mulher vêm sendo questionados desde o início do século XX. **Valores** novos estão sendo colocados, mesmo que muita tradição se mantenha [...] (LD 8, 2010, p. 149 e 151, grifos do livro).

Ao mesmo tempo que somos afetados, interferimos é a concepção que apreendemos no livro 10.

É comum sermos induzidos desde pequenos a assumir vários papéis, inclusive a adotar padrões de comportamento e beleza. No entanto, nem sempre nos adaptamos a isso. O importante é saber que viver em sociedade exige o cumprimento de regras básicas de respeito ao outro; exige solidariedade e a consciência de que somos parte de um grupo [...] [...] Assim, é importante buscar informações corretas e realizar debates que possibilitem a troca de ideias e estimulem o senso crítico para podermos desempenhar – de maneira consciente – o nosso papel na construção da sociedade que desejamos. Conhecer o próprio corpo e as possibilidades de interação com o mundo, expressar as nossas ideias e os nossos sentimentos, ter consciência de que interferimos e ao mesmo tempo somos afetados pelo que acontece ao nosso redor, tudo isso contribuirá para que desempenhemos os nossos papéis sociais, desenvolvendo ao máximo as nossas potencialidades (LD 10, 2009, p. 56 e 57).

A sociedade e a cultura são consideradas pelos três livros como agentes de socialização de “papéis sexuais”: a família e a escola são também agentes nomeados pelos livros 1 e 10, sendo que este último amplia seu número, sendo o único que menciona o grupo religioso, a mídia e os(as) amigos(as).

A família, os amigos, a escola, o grupo religioso e, atualmente, com grande influência, a mídia (televisão, rádio, cinema, revistas etc.) são formadores de opinião, isto é, estabelecem valores e “indicam” o que é certo ou errado, bonito ou feio, bem como os papéis que cada um deve desempenhar (LD 10, 2009, p. 57, aspas do livro).

Os três livros propiciam aos(às) estudantes possibilidades de questionamentos e reflexões que contribuem para mudanças nas relações de gênero na sociedade. Identificamos 11 atividades que envolvem professores(as) e estudantes em trabalhos em grupos e apresentação de seminários que abrem para debates sobre “questões de gênero” e/ou “o masculino e o feminino na cultura brasileira”.

Eles (os anúncios publicitários) quase sempre, fazem uso de estereótipos masculinos e femininos para vender algum produto. Você é capaz de criar uma propaganda que não faça uso dos estereótipos sexuais? [...] O presente dado aos meninos é o mesmo dado às meninas? Será que, ao dar o presente, o adulto não indica às crianças os papéis que, em sua opinião, deveriam exercer na sociedade? Meninos e meninas são tratados da mesma forma na escola? O que você pensa? A turma se organiza em grupos. Cada grupo escolhe um dos temas abaixo para pesquisar. [...] As questões de gênero (masculino e feminino) na cultura brasileira. Os resultados podem ser discutidos num seminário (LD 1, 2008, p. 166 a 169, grifo nosso).

Imagens com apelo sexual ocupam a TV, as revistas, a propaganda, a internet. De olho no consumo, a sexualidade é muitas vezes estimulada de forma impessoal, não necessariamente vinculada ao afeto e ao respeito entre pessoas. Cercados de carros, restaurantes, refrigerantes, roupas, os corpos sensuais têm se mostrado vendedores eficientes de produtos. Esse é um dos assuntos polêmicos sobre os costumes da atualidade. Diante desse quadro, deve-se refletir sobre algumas questões e discuti-las [...] por que o apelo sexual é tão constante e intenso? (LD 8, 2010, p. 94).

[...] Debatam se fisicamente os modelos masculinos e femininos (em novelas e revistas dirigidas ao público juvenil) são bem diferentes entre si ou se obedecem a certos padrões, nas revistas dirigidas ao público juvenil em geral. Se possível, sente-se ao lado de um colega de sexo diferente do seu para fazer a atividade. Escrevam, individualmente, em uma folha à parte, uma lista de vantagens que veem em ser homem e em ser mulher. Depois comparem as duas listas e conversem sobre o que encontraram em comum e sobre o que tiveram percepção diferente (LD 10, 2009, p. 76, grifo nosso).

3.2.5 Ilustrações

Os livros são profusamente ilustrados, usando variedade de recursos iconográficos, desde fotografias até reprodução de obras de artes. No conjunto de 332 páginas dedicadas ao tema sexualidade humana contabilizamos 725 ilustrações, o que significa uma média de 66 ilustrações por livro e duas por página.

A análise das ilustrações procurou captar referências às “etapas da vida”, às idades e ao masculino e feminino.

Três observações preliminares são necessárias: uma sobre a terminologia adotada no parágrafo anterior que estabelece uma distinção entre etapas da vida e idades; uma segunda que se refere à origem das fotografias; outra mais metodológica que se refere às unidades de enumeração adotadas. Começamos por esta, lembrando o que fora informado anteriormente, isto é, que a análise das ilustrações elegeu duas unidades de enumeração: a totalidade da ilustração e as “personagens” contidas nas ilustrações. Como boa parte das ilustrações contém mais de uma “personagem” (figura humana ou parte da figura humana) o número de “personagens” extrapola o número de ilustrações analisadas.

Por outro lado, as ilustrações são variadas: mapas, símbolos, preservativos e contraceptivos, células, animais, plantas, insetos, répteis, humanos, estruturas e órgãos internos e externos dos corpos. Assim, do conjunto de 725 ilustrações, analisamos apenas aquelas que comportam representações de corpos humanos, inteiros ou parcialmente, em sua configuração externa. Observamos um conjunto de 282 ilustrações, entre as quais incluímos também aquelas referentes ao embrião/feto para um primeiro conjunto de análise sobre as etapas da vida humana³⁶. Optamos, judiciosamente, pela expressão etapas da “vida humana” e não do “ser humano”, posto que reservamos a expressão “ser humano” para a etapa após o nascimento.

Quadro 21 - Síntese recapitulativa das fases da análise das ilustrações e respectivas operações e totais (N).

Fases	Operação	Total
1	identificar as etapas da vida humana	725 ilustrações
2	caracterização das etapas da vida humana	282 ilustrações
3	exclusão da etapa da vida intrauterina	213 ilustrações
4	enumeração e análise das "personagens" nas 213 ilustrações	461 personagens

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A terceira observação preliminar se refere aos tipos de ilustração e origem de um dos tipos, as fotografias. Enumeramos diferentes “tipos” de ilustração que, talvez,

³⁶ Observamos, na maioria dos livros analisados, referências à vida intrauterina em que foram usados os termos embrião, feto, bebê, criança, novo ser, ser humano. Adotamos os termos científicos “embrião” e “feto” para a etapa da vida intrauterina. A configuração externa considerada foi o limite de seu corpo.

pudessem também ser denominadas de técnicas de produção: desenhos, representação artística científica, fotografia, reprodução de obra de arte.

O tipo de ilustração mais frequente (gráfico 2) é a fotografia, representando 61% das ilustrações analisadas.

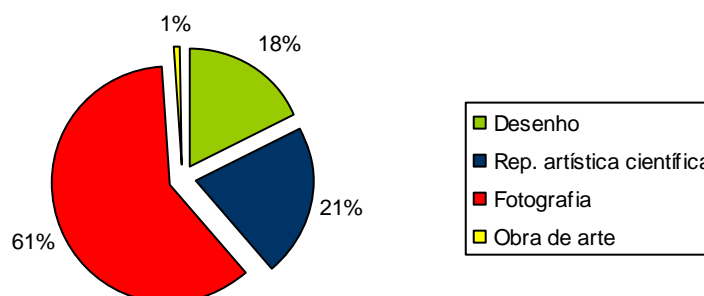


Gráfico 2 - Distribuição das ilustrações, por tipo.

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A distinção entre os diferentes tipos de ilustração fez-se necessária por duas razões expostas a seguir.

1) Nem todas as características, particularmente, cor/etnia, podem ser analisadas em todas elas. Por exemplo, nas ilustrações que denominamos representações artísticas científicas, a convenção institui que as cores são fantasia e não correspondem às reais (figuras 5 e 10). Embora seja possível analisar a caracterização de cor/etnia em algumas dessas ilustrações, vamos considerar a identificação “não se aplica”, considerando a convenção.

2) As fotografias, além de constituírem o conjunto mais numeroso de ilustrações, apresenta uma particularidade notável: 82% delas provém de fonte internacional (gráfico 3).

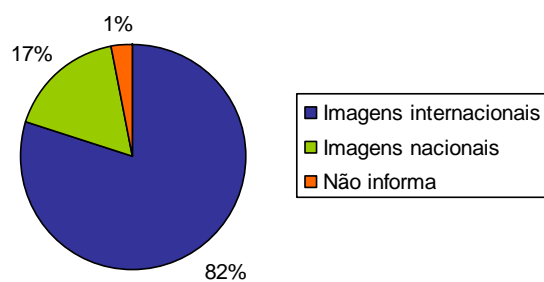
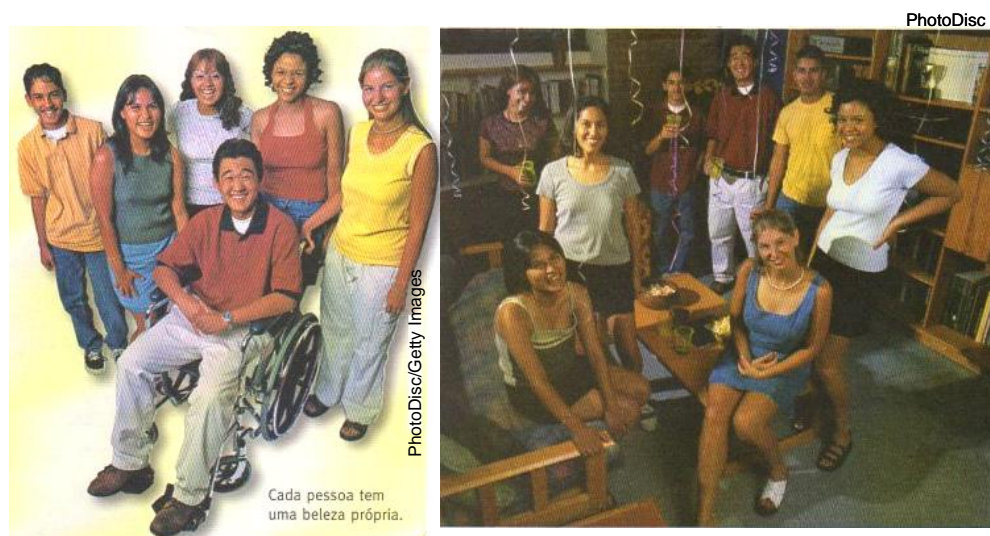


Gráfico 3 - Distribuição das fotografias, organizada por fonte, nacional ou internacional.
Fonte: Banco de dados da pesquisa

Alguns exemplos da tipologia das ilustrações:



Da esquerda para a direita LD 4 e LD 6

Figura 2 - Exemplos de ilustração do tipo “Fotografia”.
Fonte: (LD 4, 2009, p. 191; LD 6, 2002, p. 122).



Figura 3 - Exemplo de ilustração do tipo “Desenho”.
Fonte: (LD 1, 2008, p. 158).

Leonardo da Vinci - Estudo sobre fetos c.1510.
 Biblioteca Real, Castelo Windsor, Windsor (detalhe)



Leonardo da Vinci - Estudo sobre fetos c.1511.
 Biblioteca Real, Castelo Windsor, Windsor.



Figura 4 - Exemplo de ilustração do tipo “Obra de arte”.
Fonte: (LD 7, 2009, p. 252).

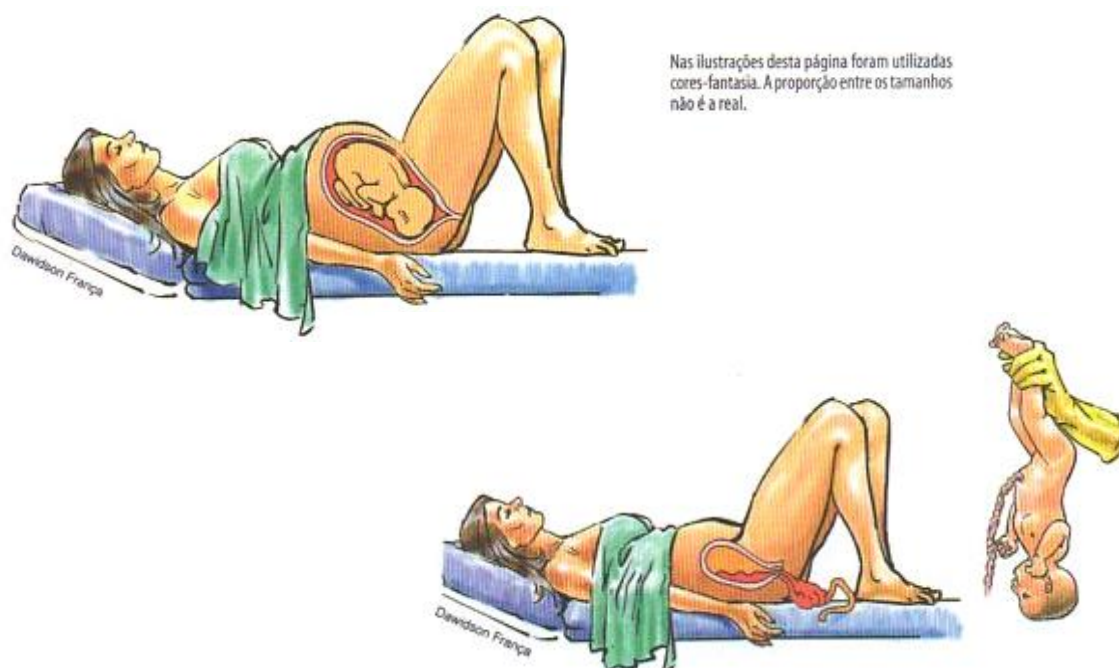


Figura 5 - Exemplo de ilustração do tipo “Representação artística científica”³⁷.
Fonte: (LD 10, 2009, p. 85).

Conforme anunciado antes, tal investigação foi feita por meio de levantamento específico dos créditos de assinaturas. Identificamos nas 170 fotografias, 96 créditos diferentes. Desse conjunto de informações, sobre a autoria das fotografias identificamos 58 créditos (50 homens e oito mulheres). Desses, 11 são brasileiros e 03 são brasileiras. Apenas Renato Xavier e Sandra Franzeres são profissionais independentes, pois os(as) demais têm suas produções vinculadas a instituições de mídia, como por exemplo, os bancos de imagens.

Um banco de imagens é composto por um conjunto de imagens em arquivo, ou seja, em estoque, e que podem ser utilizadas para fins de publicidade, ilustração, conteúdo de documentos etc. A empresa administradora do banco de imagem

³⁷ É considerada ilustração científica toda representação gráfica ou artística que se relacione estreitamente com a Ciência. A ilustração médica é uma modalidade da ilustração científica. Já, arte ou pintura rupestre, são termos utilizados para se referir às mais antigas representações artísticas conhecidas, por isso é considerada precursora da ilustração científica. Comum em livros de Ciências Naturais, esse tipo de ilustração serve para esclarecer o texto científico e, em sua confecção, leva rigorosamente em conta as informações proporcionadas pela Ciência, ou seja, o foco está na precisão da informação. Uma característica importante desse tipo de ilustração é que o tamanho e as cores não correspondem às reais. Nesta dissertação optamos pela denominação representação artística científica. As Obras de arte diferem das ilustrações científicas, pois são criadas ou avaliadas por sua função artística ao invés de prática. Por função artística, se entende a representação de um símbolo, do belo (FRANCO, 2009; JUTTEL, 2007).

capta, cataloga e distribui as imagens de fotógrafos(as) nacionais e internacionais. O(a) cliente recebe a imagem da qual necessita, pela internet, digitalizada e adequada às suas aplicações (BORGES; BOTENHO, 2008).

Segundo Borges e Botelho (2008), um dos serviços oferecidos por bancos de imagens é o sistema de assinaturas. Na maioria dos casos, essa modalidade de comercialização é usada, principalmente, pelo mercado editorial e de livros didáticos. Frente à evolução das produções fotográficas e às formas de aquisições oferecidas pelos bancos de imagem, as assinaturas são uma opção de baixo custo para clientes que necessitam de volume de imagens, mas reservam um orçamento reduzido para adquiri-las. No entanto, as assinaturas oferecem um acervo limitado, com qualidade inferior e ausência de exclusividade, o que pode explicar a presença de um único “modelo” jovem como cadeirante em fotografia publicada no LD 4 (2009, p. 191) e de pé em outra fotografia publicada no LD 6 (2002, p. 122) (figura 2).

Identificamos 23 bancos que forneceram imagens às editoras, sendo que 16 deles são internacionais, alguns resultantes de aquisições e fusões, com presença ativa no mercado global de mídia: AbleStock; Corbis Images; Digital Vision; EyeWire Images; LatinStock; Dynamic Graphics; Getty Images; Keystone; MediaBlitzImages; Other Images; PhotoDisc; Photos.com; Purestock; Science Photo Library; Stock Photos. Apenas seis são genuinamente brasileiros: Criar Imagem; Folha Imagem; Imagem Brasil; Olhar Imagem; Opção Brasil Imagens; Pulsar Imagens, além da Editora Abril. A identificação consistiu de investigação nos sites dos referidos bancos. Assim, podemos sugerir que a maioria das fotografias (139 em 170) provém de bancos de imagens internacionais e que são de autoria de fotógrafos homens.

Feitas as observações preliminares podemos, então, prosseguir com a apresentação dos resultados a partir das etapas da vida humana.

Etapas da vida humana e idades:

Conforme dados transcritos na tabela 5, observamos que as etapas da vida mais frequentemente presentes nas ilustrações foram a adolescência/juventude (29%) das ilustrações seguida da vida intrauterina (25%).

Tabela 5 - Distribuição da frequência das ilustrações, por etapa da vida.

Etapas da vida humana	N=282	
	Total	%
Intrauterina	69	25
Primeiríssima infância / bebês e recém-nascidos	14	5
Infância	15	5
Adolescência / juventude	81	29
Adulta	47	17
Velhice	6	1
Mista	44	16
Indeterminada	1	0
Não se aplica	5	2

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Tal distribuição de frequência parece estar em consonância com a destinação ou receptor principal usado pela mensagem – o(a) aluno(a) adolescente – e o foco da mensagem, a reprodução humana, particularmente a gravidez.

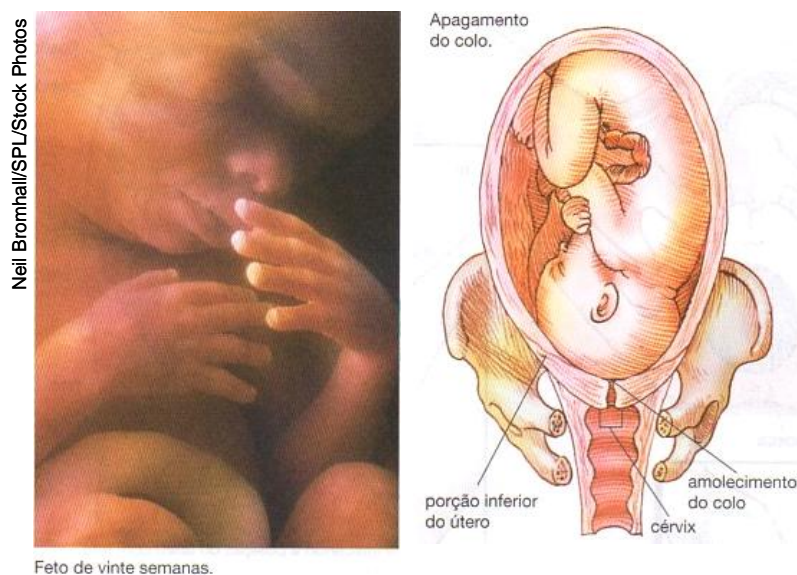


Figura 6 - Etapa intrauterina da vida humana.

Fonte: (LD 6, 2002, p. 109 e 113).

Uma outra particularidade das ilustrações é a frequência relativamente alta da categoria “mista”, isto é, envolvendo diferentes etapas da vida, em consonância com o modelo predominante de reprodução humana envolvendo mais de uma pessoa (pai, dupla, casal, família) e da presença da dupla mulher/feto, como por exemplo na figura 5.

Conforme mencionado anteriormente, nas fases seguintes da análise das ilustrações descartamos as ilustrações da etapa intrauterina e mantivemos apenas ilustrações contendo “personagens” humanas, ou seja, 213 ilustrações.

Sexo, idade, cor/etnia:

Neste subtópico o foco da análise das ilustrações incidiu sobre as variáveis sexo, idade, cor/etnia das “personagens” ilustradas, processadas de duas maneiras complementares: considerando-se a ilustração como unidade de enumeração; considerando-se a “personagem” como unidade de enumeração.

Apesar de o foco de análise dessas variáveis incidir sempre sobre a “personagem”, as diferentes unidades de enumeração permitem enumerar mais o conjunto (unidade de enumeração ilustração) ou as partes (unidade de enumeração “personagem”).

Quando adotamos a ilustração como unidade de enumeração, é de particular interesse a análise das categorias grupo (mais de uma “personagem”) e mista. Assim, observamos que 61% das ilustrações contam com grupo (59%) ou multidão (2%), sendo mais raras aquelas compostas por uma única personagem (39%). Isto é, as ilustrações privilegiam pares, duplas, casais, díades de sexo oposto: 43% das ilustrações apresentam grupos compostos por “personagens” de ambos os sexos, em consonância com a ênfase que vem sendo apontada de privilegiamento da reprodução humana das perspectivas biológica e da heterossexualidade.

A par da alta frequência da categoria mista, particularmente para a variável sexo (quadro 22), nota-se, ainda, em conformidade com a literatura (SILVA, 2005), um alto percentual de ilustrações (54,5%) contendo exclusivamente “personagens” brancas.

Quadro 22 - Informações seletas sobre as ilustrações que contêm “personagens”.

Categorias	(N=213)	
	N	%
Composição		
Pessoa isolada	83	39
Grupo	125	59
Multidão	5	2
Idades		
Bebê	14	6,5
Criança	15	7
Adolescente/jovem	81	38
Adulto(a)	47	22
Idoso(a)	6	3
Mista	44	21
Indeterminada	1	0,5
Não se aplica	5	2
Sexo		
Homem	46	22
Mulher	64	30
Misto	92	43
Indeterminado	11	5
Cor/etnia		
Branca	116	54,5
Negra	19	9
Amarela	16	7,5
Povos tradicionais	2	1
Mista	36	17
Indeterminada	2	1
Não se aplica	22	10

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No caso da cor/etnia o percentual relativamente alto (10%) de “não se aplica” decorre do fato de que 20 ilustrações são representações artísticas científicas. Porém, diferentemente do que outros(as) colegas do NEGRÍ observaram para literatura infanto-juvenil (ESCANFELLA, 1999; 2006; NOGUEIRA, 2001) e livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do Ensino Fundamental (SILVA, 2005; MOURA, 2007), as ilustrações que comportam mulheres (30%) e adolescentes/jovens (38%) são mais frequentes (quadro 22 e Apêndice B).

Analisando a presença de mulheres e homens e adolescentes/jovens e adultos, no conjunto de ilustrações obtivemos os seguintes índices: uma ilustração contendo exclusivamente “personagens” adultos para 1,7 contendo exclusivamente “personagens” adolescentes/jovens; uma ilustração contendo exclusivamente “personagens” homens para 1,4 contendo exclusivamente “personagens” mulheres.

Nossa sugestão de interpretação vai no sentido de destacar a ênfase das ilustrações (e dos livros) na chamada de atenção dos(as) adolescentes à identificação e das mulheres em importância na esfera da reprodução, particularmente gravidez, parto, cuidado com o(a) filho(a).

Notamos significativa presença de profissionais da área da Saúde e “Reprodução Humana”: nove mulheres e quatro homens.



Figura 7 - Presença de profissionais da área da Saúde.

Fonte: (LD 10, 2009, p. 97).

Quando adotamos como unidade de enumeração as “personagens” (461) continuamos a observar o predomínio de adolescentes/jovens (50%), de sexo feminino (51%) e brancas (64%), conforme quadro 23.

Quadro 23 - Frequência de “personagens” por idade, sexo e cor/etnia.

Variáveis	(N=461)	
	N	%
Idades		
Bebê	31	7
Criança	51	11
Adolescente/jovem	230	50
Adulto	129	28
Idoso(a)	19	4
Indeterminada	1	0
Não se aplica	0	0
Sexo		
Homem	208	45
Mulher	237	51
Indeterminado	16	4
Cor/etnia		
Branca	298	65
Não-branca	104	23
Indeterminada	3	0
Não se aplica	56	12

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A organização das “personagens” em grupos integrando as três variáveis (idade, sexo, cor/etnia) resulta em configuração bastante interessante, conforme transcrito no quadro 24 para os dez grupos mais frequentes.

Quadro 24 - Dez grupos de “personagens” mais frequentes nas ilustrações.

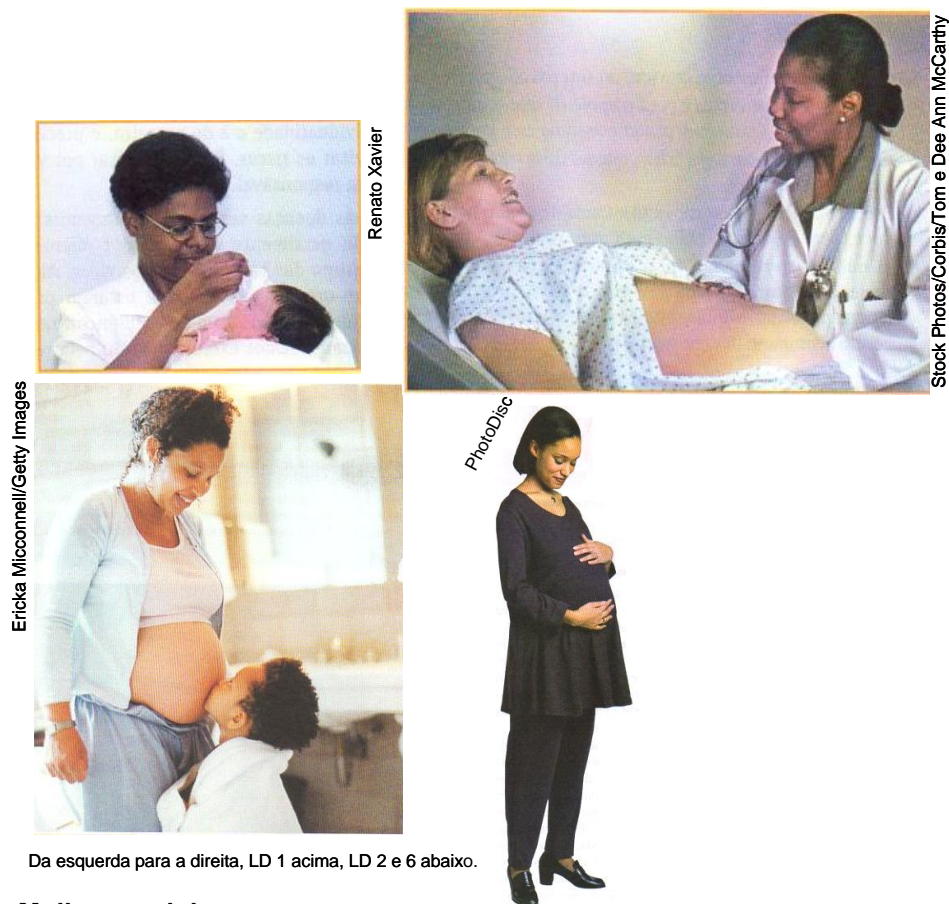
Posição	Personagens	(N=461)	
		N	%
1	Adolescente/jovem, branca, homem	81	17,6
2	Adolescente/jovem, branca, mulher	72	15,6
3	Adulto, branca, mulher	52	11,3
4	Adolescente/jovem, não-branca, mulher	42	9,1
5	Adulto, branca, homem	33	7,1
6	Adolescente/jovem, não-branca, homem	24	5,2
7	Criança, branca, homem	16	3,5
8	Criança, branca, mulher	12	2,6
9	Idosa, branca, mulher	11	2,4
10	Criança, não-branca, homem	9	1,9

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A despeito de a maioria da população brasileira jovem³⁸ ser não-branca e a feminina equiparar à masculina, as ilustrações dos LD contemplam em primeiro lugar “personagens” adolescentes/jovens brancas de sexo masculino (17,6%) seguidas de mulheres também brancas e adolescentes e jovens (15,6%), sendo que as personagens nessa etapa da vida e não-brancas aparecem em 4ª posição (mulheres) e 6ª posição (homens).

Apesar do elevado número de mulheres, notamos a quase total ausência da mulher negra adulta. Elas aparecem em apenas quatro ilustrações nos livros (1, 2 e 6), sendo que apenas uma fotografia (a 1ª) é brasileira, fotografada por Renato Xavier (figura 8).

³⁸ Cf. Apêndice C.



Da esquerda para a direita, LD 1 acima, LD 2 e 6 abaixo.

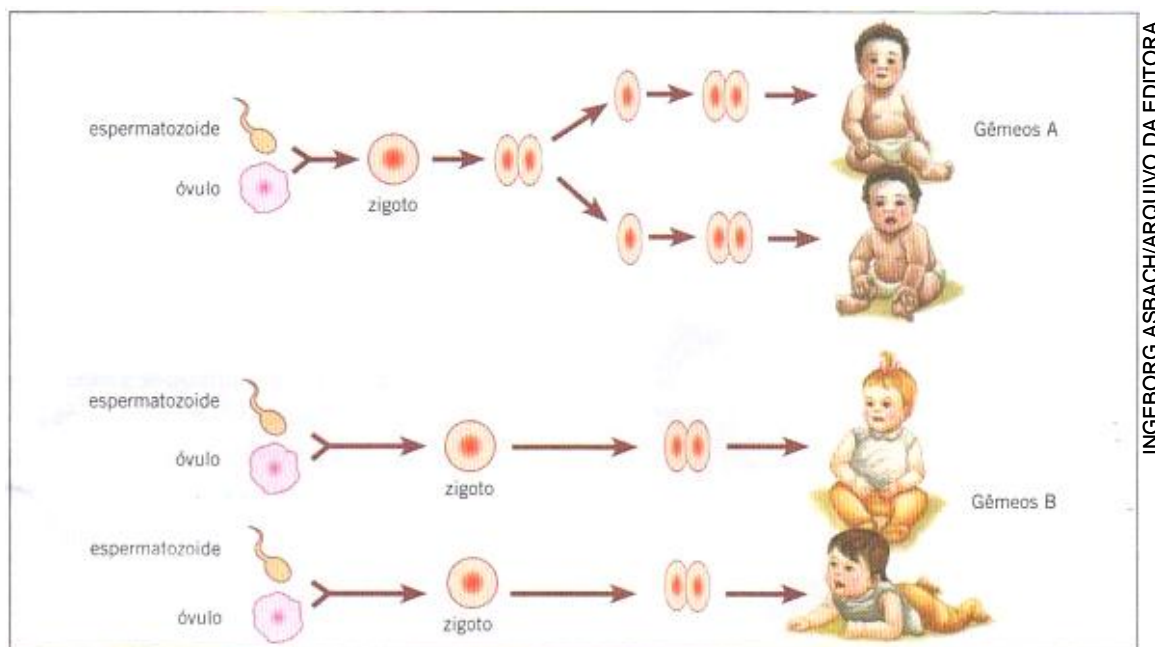
Figura 8 - Mulheres adultas negras.

Fonte: (LD 1, 2008, p. 172 e 181; LD 2, 2009, p. 47; LD 6, 2002, p. 105).

Entre os dez grupos mais frequentes observa-se, ainda, uma representação paritária de grupos de “personagens” masculinos e femininos, majoritária de grupos de personagens brancas (sete em dez) e de adolescentes/jovens (quatro em dez).

Uma análise que temos recorrentemente feito nas pesquisas do NEGRI incide sobre a categoria indeterminação, na busca de “fazer falar o silêncio”. Considerando-se o conjunto de 461 “personagens” encontramos: 16 casos de indeterminação para sexo, 14 sendo para “personagens” bebês; três para a categoria cor/etnia; um para a categoria idade.

Do conjunto de 31 “personagens” bebês, para 14 (45%) não foi possível identificar o sexo. A identificação do sexo dos(as) bebês se fez pela decodificação de adereços: roupas cor-de-rosa, bordados e babados para elas; camisetas e macacões azuis para eles. A ilustração de um casal de gêmeos fraternos (indicado na legenda) sugere a diferenciação da “personagem” menina por um laço de fita rosa no cabelo (figura 9).

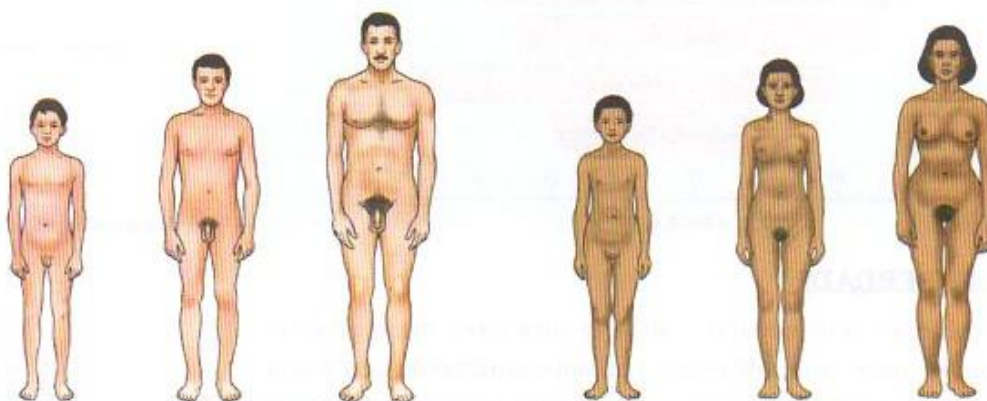


INGEBORG ASBACH/ARQUIVO DA EDITORA

Figura 9 - “Casais de gêmeos idênticos e fraternos”.

Fonte: (LD 2, 2009, p. 58).

Não são raras as ilustrações de corpos nus (29). No tipo de ilustração “representação artística científica” a ênfase recai sobre as “características sexuais secundárias”, que pode interpretar as etapas da vida até seu “apogeu” físico.



O aumento dos pêlos no corpo é um dos sinais do início da puberdade, contudo, as mudanças nos corpos de homens e mulheres são muito variáveis de pessoa para pessoa.

Figura 10 - “Características sexuais secundárias”.

Fonte: (LD 3, 2005, p. 226).

Esse tipo de ilustração é utilizado para explicar mudanças que ocorrem nos corpos na “puberdade”. O ápice humano, como se pode notar, é o(a) adulto(a), o ser humano completo no auge da vitalidade produtiva e reprodutiva.

A velhice é retratada nas fotografias, em atividades esportivas (LD 4, 6 e 8) e sempre vestida (figura 11).



Figura 11 - “O envelhecimento”

Fonte: (LD 4, 2009, p. 195).

Entre crianças, adolescentes/jovens, adultos(as) e idosos(as) a identificação sexual raramente (em dois casos apenas) foi ambígua, usando-se o mesmo repertório de indicadores “convencional”: anatomia, estatura, estética, adereços. Cabelos longos versus cabelos curtos; brincos, colares etc versus ausência de adereços.

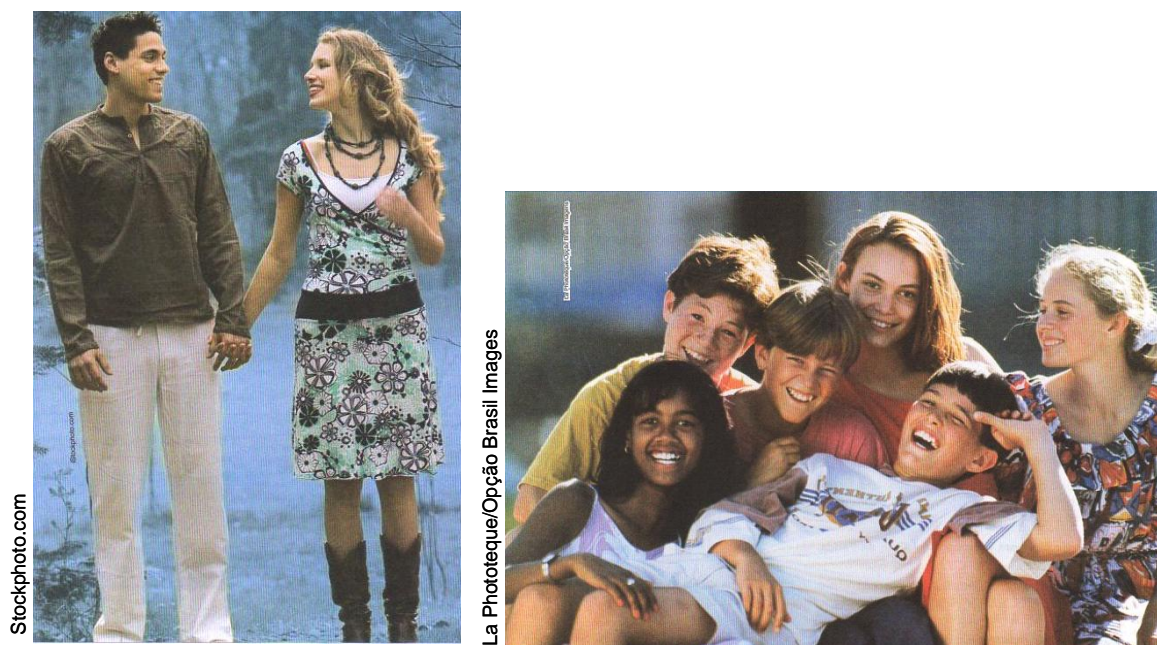


Figura 12 - Bipolaridade visual.

Fonte: (LD 10, 2009, p. 52 e 53).

No conjunto de “personagens” mulheres identificamos 22 grávidas, 12 adultas e 10 adolescentes/jovens, a maioria não-brancas. Importante assinalar que na maioria

das ilustrações em que aparecem as “personagens” grávidas, estão sozinhas, isto é, desacompanhadas de parceiro.



Patrícia Santos / Folha Imagem

Figura 13 - Gravidez entre adolescentes.

Fonte: (LD 3, 2005, p. 226).

Relações entre “personagens”:

A análise das 213 ilustrações procurou localizar configurações de relacionamentos/relações entre “personagens”. Neste conjunto não identificamos representação de ato sexual.

A configuração mais frequente foi a que denominamos “casais” (42 ou 20% das ilustrações), com predomínio quase absoluto (95%) de ilustrações com casais heterossexuais. Com efeito, em apenas duas ilustrações identificamos uma possível alusão a relações homoafetivas (LD 1 e 8).

No livro 1 a ilustração é composta de dois desenhos, usada para discutir sobre “identidade sexual”: “diferente da representação de um papel sexual, é a consciência que cada indivíduo tem de si mesmo. É o sentimento que tem sobre **ser homem** ou **ser mulher**. Esse **sentir-se como** é o que se chama de **identidade sexual**” (LD 1, 2008, p. 167, grifos do livro).

No livro 8 a discussão é sobre o “comportamento sexual” que, “nos últimos quarenta anos, ficou mais visível na cultura dos países ocidentais, inclusive no Brasil”. O livro chama a atenção para a sexualidade, a qual “é muitas vezes

estimulada de forma impessoal, não necessariamente vinculada ao afeto e ao respeito entre pessoas” (LD 8, 2010, p. 94).

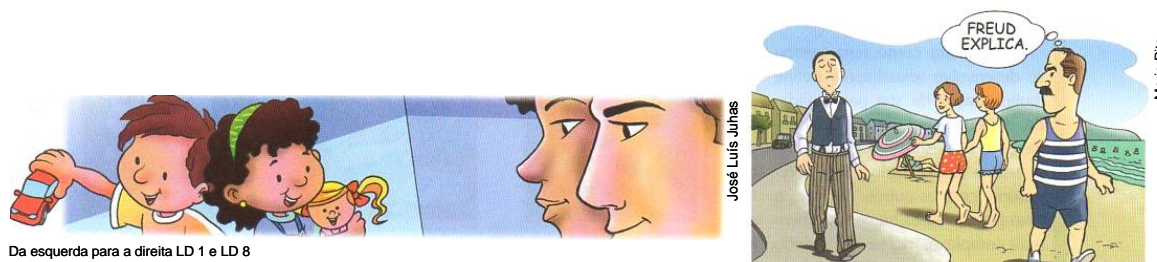


Figura 14 - Possível alusão a relações homoafetivas.

Fonte: (LD 1, 2008, p. 167; LD 8, 2010, p. 94).

Além dessas 42 ilustrações cujas configurações remetem a “casais”, identificamos mais 28 (13%) nas quais localizamos relações identificáveis como familiares.

A organização familiar no formato tríade é constantemente ilustrada (57% de 28 ilustrações que veiculam configuração familiar), mesmo sincreticamente, como ocorre no LD 4: trata-se de uma pintura rupestre (pré-histórica) usada para evidenciar a “convivência familiar”, a “formação de famílias” e o “planejamento familiar” nesse modelo tríade, heterossexual (LD 4, 2009, p. 207).



Figura 15 - “Inscrição rupestre no Sítio Arqueológico Talhada do Gavião, Carnaúba do Dantas, RN, 2007”.

Fonte: (LD 4, 2009, p. 207).

Esse modelo heterossexual é identificado principalmente nas fotografias. Por exemplo, na atividade “Sexo e amor na atualidade” (LD 8, 2010, p. 157), a proposta é observar as fotos e criar legendas que expressem opiniões dos(as) alunos(as), procurando usar palavras-chave: “fidelidade, respeito, dignidade, prazer, amor, romance, casamento, namoro, presente e futuro”. A atividade é composta de oito fotografias e uma obra de arte (homens e mulheres, casais e famílias), porém nenhuma retrata outra relação que não a heterossexual.

De modo geral foram reduzidas as ilustrações que apresentam “personagens” com alguma expressão de mal estar (choro, susto, solidão). Isto é, se é difícil, para nós, caracterizar “felicidade”, foi possível não identificar “infelicidade” ou “mal estar” (6 ou 3% das ilustrações), bem como pobreza (2 ou 1% das ilustrações) entre os(as) “personagens” ilustradas.

Uma outra busca efetuada nas ilustrações focalizou a “bipolaridade de papéis sexuais” conforme a bibliografia tem apontado: ele lê, ela costura; eles fora, elas dentro. Não localizamos ilustrações nessa categoria.

“Papéis sexuais”:

Por fim, identificamos algumas ilustrações que remetem aos “papéis sexuais”, nas seções que abordam o tema “comportamento sexual” e/ou “identidade sexual”. Duas fotografias retratam mulheres dividindo o espaço de trabalho com homens nos segmentos da construção civil e industrial (LD 8, 2010, p. 151; LD 10, 2009, p. 90). Em outras duas, homens participam da vida doméstica: em uma ilustração ele limpa a casa (LD 8, 2010, p. 51) e em outra ele cuida de um(a) bebê (LD 10, 2009, p. 89). Nos jogos e brincadeiras, adolescentes formam equipes mistas e dividem a quadra e a bola de basquete (LD 1, 2008, p. 171). Nos desenhos crianças trocam brinquedos fogões, panelinhas e carrinhos; a mãe lê um livro, o pai lê o jornal; ela fala; ele pára a leitura para ouvi-la; ela conserta o carro, ele olha pensativo (figura 15).

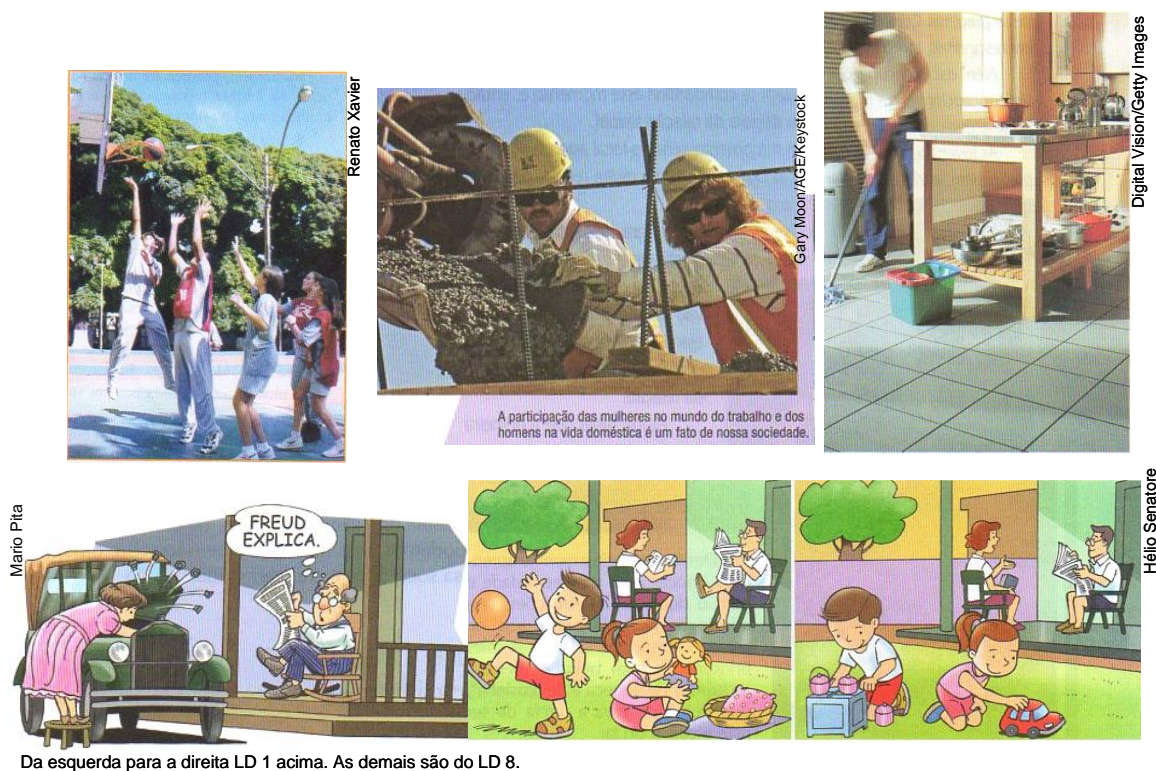


Figura 16 - “Papéis sexuais”

Fonte: (LD 1, 2008, p. 171; LD 8, 2010, p. 94, 149 e 151).

3.3 Diferenciações entre os livros

Não era objetivo da pesquisa diferenciar livros, mas eles foram se demarcando ao longo da análise sob diversos aspectos, a começar pelas capas, as quais consideramos que podem atuar como “embalagem” de seu conteúdo.

De modo geral, no mercado editorial, conforme a atribuição da posição privilegiada na capa, uma obra tende a ser considerada para o público feminino ou masculino, adulto ou infanto-juvenil. Embora quatro livros tenham privilegiado personagens atletas, jovens, brancos e brancas, homens e mulheres, observamos a tendência das editoras a veicularem imagens neutras que perseguem uma imparcialidade. Sobre esse aspecto os livros 1 e 8 se diferenciam entre os demais, pois anunciam o tema sexualidade/reprodução na capa, sem se valer de seres humanos e sem perder de vista a natureza da vida: a polinização das plantas e a fecundação do óvulo.

A identificação do tema sexualidade pode ser feita no sumário, principalmente via presença do termo reprodução. Observamos que os únicos que mencionam a

sexualidade são os livros 1, 8 e 10³⁹. Embora nenhum mencione gênero no sumário, esses três livros são os únicos que correspondem às orientações dos PCN com relação à concepção de corpo e sexualidade, abordando os três eixos norteadores.

A literatura didática, ao adotar um certo conceito de criança, de adolescência, de adulto, de socialização, de gênero e de sexualidade, não está apenas pregando um modelo. Ela está agindo de acordo com uma imagem, um modelo e uma concepção. Como vimos, os livros estão dirigidos aos(às) estudantes do Ensino Fundamental II. Isto indica, de certa forma, a faixa etária considerada adequada para tal estudo e que coincide com a fase denominada “adolescência”. Sobre esse aspecto, os livros buscam a proximidade com esse público e valorização de seu conhecimento prévio.

Entendemos que valorizar o conhecimento prévio não se limita à sondagem daquilo que o(a) estudante sabe, mas se refere à oportunidade para que ele(a) possa expressar o que pensa sobre determinado assunto. Sobre esse aspecto os livros 1, 8 e 10 são os únicos que seguem a perspectiva de sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. São eles que mais dão voz aos(às) estudantes, interagindo, questionando-os(as), propondo reflexões e convidando-os(as) para debaterem e expressarem livremente suas opiniões acerca dos assuntos abordados. Também são os que mais promovem atividades em grupo e valorizam as trocas de conhecimento e experiências de aprendizagem entre as gerações e entre os gêneros masculino e feminino de mesma idade.

Esses livros são os únicos que chamam a atenção das adolescentes para os prejuízos à sua formação escolar e à profissionalização, bem como o risco de perdas de oportunidades em bons empregos que podem comprometer a conquista da independência quando da gravidez nessa etapa da vida. Também são os únicos que incluem uma longa discussão sobre “papéis sexuais”, nos textos e nas ilustrações.

Eles se demarcam, ainda, pelo pouco sucesso de público: não chegam a atingir o grau máximo de qualificação no “Quadro comparativo das coleções”; são os menos escolhidos e menos adquiridos pelo FNDE.

³⁹ Vale ressaltar que após a realização desta análise localizamos outro livro da editora Scipione, dirigido a estudantes do 8º ano, da “Coleção construindo consciências”. Nele identificamos abordagem da sexualidade humana conforme os PCN e em consonância com o PNLD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as considerações finais retomaremos a proposta desta dissertação: analisar, à luz da teoria de ideologia, dos estudos de gênero e dos estudos sociais da infância, discursos sobre relações de gênero e de idade captados em tópicos sobre sexualidade humana veiculados em livros de Ciências Naturais.

Em nossa perspectiva, gênero, sexualidade e infância são construções sociais, culturais e históricas, conceitos que vêm sendo discutidos por diversas correntes teóricas. Entendemos que refletir sobre saberes que circulam na escola e nas práticas educativas que convergem para a formação de conceitos contribui para a compreensão das relações entre educação escolar, gênero, sexualidade e infância, o que nos colocou diante de uma importante questão que se refere ao processo de socialização: a construção social das relações de gênero e de idade e a produção e reprodução de desigualdades que essa construção pode gerar.

Para selecionar os livros que versam sobre sexualidade humana partimos dos postulados pelos PCN, que consideram que a abordagem do tema deve prover informações e discussões básicas sobre sexualidade, abrangendo diferentes assuntos e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade. Supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade, buscando coerência com a concepção de sexualidade adotada (BRASIL, 1998).

As orientações dos PCN para a disciplina de Ciências Naturais assinalam que a abordagem da sexualidade humana tem um significado mais amplo que reprodução, considerando-se fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, norteadas pelos três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade” considerando os fatores que intervêm na construção da percepção do corpo e inclui as dimensões biológica, psicológica e social; “Relações de Gênero” referindo-se à equidade entre os sexos, à flexibilização dos padrões de comportamento estabelecidos para homens e mulheres apontando para sua transformação e o questionamento das estereotípias ligadas ao gênero; “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids”, cujo enfoque precisa ser coerente, desvinculando a sexualidade dos tabus e preconceitos, ligando-a ao prazer e à vida, com vistas à prevenção.

Tais eixos estão em consonância com a proposta do PNL D, com relação ao processo de avaliação das obras, em que uma das categorias está relacionada à

prática de posturas de respeito às diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero e de religião, considerando as contribuições de todos(as) na produção cultural (BRASIL, 2007).

Nossas análises apontam a predominância do tema reprodução, eixo central ao redor do qual a sexualidade é abordada na maioria dos livros. O que prevalece são conteúdos “tradicionais” do ensino de Ciências Naturais, focado nas funções do corpo humano, cujos discursos ressaltam os cuidados com a saúde e a reprodução humana, sendo que o eixo “Relações de Gênero”, proposto pelos PCN, não foi abordado na maioria deles. Isto implica dizer que discussões sobre gênero estão fora da maioria dos livros didáticos e das salas de aula.

Outro aspecto desse foco da análise recai sobre o uso da linguagem no masculino, o qual prevalece em território envolvendo mulheres, pois, como se sabe, a educação é um campo que envolve mais mulheres que homens.

Identificamos que os livros, cujo conteúdo segue uma linha mais “tradicional” de ensino de Ciências Naturais são os mais adquiridos pelo FNDE, em detrimento daqueles que propõem conteúdo mais abrangente, que vai além da discussão sobre gravidez na adolescência, DSTs/Aids.

A literatura didática, ao adotar um certo conceito de criança, de adolescência, de adulto, de socialização, de gênero e de sexualidade, não está apenas pregando um modelo. Ela está agindo de acordo com uma imagem, um modelo e uma concepção. Nesse sentido, a criação e circulação de textos é uma ação concreta.

Os livros analisados, em sua maioria, consideram como legítima a socialização em mão única – do adulto para a criança – adotam esse modelo unidirecional, sem uma discussão mais ampla a respeito de socialização, poder e desigualdade.

Apreendemos afirmações que apontam para uma noção de criança e de adolescência como depositária de informações, valores, normas e condutas e de gênero como desempenho de “papéis” pré-determinados.

Entendemos que a análise do livro didático, como agente no processo de socialização, envolve também a manutenção ou não das diversas desigualdades que constituem a sociedade brasileira (classe, gênero, raça e idade).

Confirmam-se, por meio da análise realizada, as assimetrias de idade, assim como as de gênero e de cor/etnia nos discursos apreendidos nos livros analisados. Isso se dá pelos elementos que estruturam o conteúdo (textos e imagens) e por meio das estratégias ideológicas que universalizam, fragmentam, diferenciam,

racionalizam, eufemizam, dissimulam, estigmatizam e a-historizam a supremacia adulta, heterossexual e branca.

As definições apreendidas de infância e adolescência carregam conceitos construídos durante o século XX, que enfatizam mudanças corporais. Dessa perspectiva, a adolescência é vista como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural, entre a infância e a vida adulta.

A adolescência é definida em oposição ao adulto. Ela é apresentada por meio de características negativas, desvalorizadas socialmente. Na maioria dos livros analisados, adolescentes são econômica, social e emocionalmente dependentes do adulto e a relação entre adultos e não-adultos aparece marcada pelo conflito entre gerações. O adulto é definido como ser humano completo, modelo para a humanidade, apto para o pleno exercício das funções de produção e reprodução da vida.

Observamos que a maioria dos livros analisados, com base em visões naturalizantes de adolescência, delineia uma cadeia de raciocínios cuja ideologia opera via várias estratégias que desembocam na desqualificação e estigmatização dos sujeitos que se encontram nessa faixa etária. Ao mesmo tempo em que os livros usam da estratégia de diferenciação, que enfatiza as distinções entre adolescentes e adultos, unificam a adolescência em uma única identidade, ignorando as várias diferenças entre sujeitos.

Ao distinguir adultos e não adultos, os livros analisados, de maneira geral, tomam os adultos como seres humanos completos, detentores do conhecimento e de experiências, com acesso livre a todas as informações que dizem respeito à sexualidade humana. Nesse sentido, na maioria dos livros, a ideologia opera via estratégia da dissimulação, em que temas “difíceis” de serem tratados são omitidos.

Nas categorias etapas da vida, esta análise aponta o predomínio de imagens de adolescentes e jovens, seguida de embriões e fetos. Nossa interpretação é que os discursos direcionados a esse público visam, predominantemente, à redução de gravidez na adolescência, por isso, o elevado número nessas subcategorias. O que prevalece é um discurso focado na reprodução humana, cujo efeito é a identificação da mulher destinada à maternidade, como algo intrínseco, instintivo, natural e inevitável, cuja base são as diferenças anátomo-fisiológicas dos sexos, ficando de fora discussões sobre a participação da mulher na esfera social, no mercado de trabalho, bem como no sistema político.

Alusões à família, categoria estreitamente ligada às relações de dominação, são uma constante. No entanto, os livros não estabelecem correlação com a sociedade atual, a não ser sob o aspecto do planejamento familiar, em que predomina o formato da tríade (pai, mãe, filhos). O modelo hegemônico é a norma, tido como universal, comum e inalterável, também reforçado nas imagens cujo contexto é de relações afetivas entre casais.

Com relação à etnia, notamos a ausência de povos tradicionais brasileiros e a predominância de brancos e asiáticos. Quanto à cor, mesmo quando agrupamos preta/parda, amarela, mista e indeterminada, numa categoria não-branca, ainda prevalece a branca. Apesar de a maioria da população brasileira jovem ser não-branca e a feminina equiparar à masculina, as ilustrações contemplam em primeiro lugar “personagens” adolescentes/jovens brancas de sexo masculino, seguidas de mulheres também brancas e adolescentes e jovens, sendo que as personagens nessa etapa da vida e não-brancas aparecem em 4ª posição (mulheres) e 6ª posição (homens).

Por falar em imagens, observamos que o processo de produção dos livros segue o propósito das editoras, voltado para a imparcialidade e a universalização; serve a um modelo global de sociedade que dissimula a igualdade e a inclusão das diferenças, mas também a penetração de imagens que favorecem conglomerados da mídia internacional, dos quais as maiores editoras fazem parte.

Assim como apontam outros estudos, também neste notamos algumas mudanças ou fraturas nesse padrão predominante. Na análise aqui empreendida, constatamos a tentativa de algumas editoras de corrigir desigualdades, como preconizam as políticas de livros didáticos. No entanto, permanências e mudanças no conteúdo dos livros didáticos convivem num espaço de disputa acirrada no âmbito de vendas ao PNLD. Se por um lado, as mudanças indicam transformações no modo de produção de discursos sobre sexualidade nos livros didáticos, por outro provocam tensões e persistem poderosas permanências.

Apesar dos avanços e das mudanças que se contrapõem às permanências e acenam para outras possibilidades, os três únicos livros que problematizam questões de gênero, propiciam aos(as) alunos(as) a possibilidade de questionamentos e reflexões, contribuindo para mudanças nas relações de gênero na sociedade e adotam uma concepção de sujeitos ativos em seu processo de ensino e aprendizagem, bem como na construção das identidades de gênero.

Há, no entanto, que reconhecer que quatro editoras absorveram as críticas apontadas nas pesquisas e empreenderam mudanças no conteúdo. Essa é uma constatação de que as mudanças são possíveis e estão acontecendo. Talvez seja este o momento desta pesquisa se voltar para a compreensão de processos que sustentam tais mudanças e permanências e ir à escuta dos atores sociais que produzem, constroem e recebem discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos, ou seja, autores(as), professores(as) e alunos(as).

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistema de ensino' por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU-FAPERJ, 2001, p. 69-92.
- ALONSO. Olívia. Saiba o que são private equity, venture capital e capital semente. **Economia**, Mercados, São Paulo, 10 set. 2010. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/mercados/saiba-o-que-sao-private-equity-venture-capital-e-capital-semente/n1237772600206.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- ANDRADE, Cristiane Pinto. **Concepções sobre diversidade de orientações sexuais veiculadas em livros didáticos, paradidáticos de Ciências e Biologia**. 2004. 225f. Dissertação (Mestrado) – Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- ANDRADE, Leandro Feitosa. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. 2001. 266f. Tese (doutorado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
- ANDRADE, Marcelo Pereira de. **A categoria “meninos de rua” na mídia: uma interpretação ideológica**. 2005. 249f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 6023: informação e documentação / referências / elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 6024: numeração progressiva das seções de um documento**. Rio de Janeiro, 1989.
- _____. **NBR 6027: sumário**. Rio de Janeiro, 1989.
- _____. **NBR 6028: resumos**. Rio de Janeiro, 1990.
- _____. **NBR 10520: informação e documentação / citações em documentos / apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **NBR 14724: informação e documentação / trabalhos acadêmicos / apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.

- BAZILLI, Chirley. **Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil contemporânea**. 1999. 201f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.
- BECSKEHÁZY, Ilona; LOUZANO, Paula. **Sala de aula estruturada: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo**. Fundação Lemann, 2010. Apresentação em Power Point. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20\(Ilona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano\).pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20(Ilona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano).pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- BIZZO, Vanessa Monteiro. **Infância associada ao tema aborto voluntário em peças jornalísticas publicadas no jornal online da Folha de S.Paulo (1997-2005)**. 2008. 280f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. II, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.
- _____.; LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, Sérgio (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BORDINI, Santina Célia; SOARES, Edimara Gonçalves. O currículo de Ciências e a construção de fronteiras sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008, Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/943_690.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.
- BORGES, Camila de Moraes Barbosa; BOTENHO, Delane. Processo de Escolha de Bancos de Imagens: Aplicação no Marketing Business to Business. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 15-29, mai./ago. 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 02 nov. 2011.
- _____. [Estatuto da Criança e do Adolescente (1996)]. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- _____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais: orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 abr.2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2008: Ciências. Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Ciências. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Dispõe sobre as metas e estratégias para a educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Evolução PNLD Ensino Fundamental 2003 a 2012. Livro Didático: **Dados Estatísticos**-. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FUNDEB**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD 2012 – Valores de aquisição por editora – Ensino Fundamental e Médio (inclui EJA). Livro Didático: **Dados Estatísticos**. – 2003 a 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CEB nº 38**, de 07 de julho de 2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: <<http://bib.prazis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/134/Parecer%20CNE%20CEB%20N%2038%20-20%obrigatoriedade%202006.pdf?>>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **CONSULTAS**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Gestão (Orçamentário e Financeiro) – Exercício 2008**. MEC/SEB. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 07 jun. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução **RE nº 60**, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- _____. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **CONSULTAS**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **CONSULTAS**. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010: Ciências. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Dispõe sobre as metas e estratégias para a educação. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>.
Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **CONSULTAS**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Prestação de Contas Ordinárias – Exercício de 2010. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Brasília, mar. 2011. Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../44-relatorios-de-gestao?...556%3Arelatorio-de-...>. Acesso em: 07 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Evolução PNLD Ensino Fundamental. Livro Didático: **Histórico**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **CONSULTAS**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2012.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2012.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: 4º Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília: Ipea, mar. 2010. Disponível em: <http://agencia.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1061&Itemid=9>. Acesso em: 07 jun. 2012.

_____. Observatório Brasil da igualdade de gênero. **II Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres**. Disponível em:
<<http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/politicas-publicas/pnpm/comite-de-monitoramento-do-ii-pnpm/>>. Acesso em: 08 mai. 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Emprego e Renda. **Políticas de Juventude**. Disponível em:
<http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_apresentacao.asp>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal. **Textos para Discussão 92**. Disponível em:
<<http://www.senado.gov.br/conleg/centroaltosestudios1.html>>. Acesso em: 05 jun. 2012.

CALAZANS, Gabriela Junqueira. **O Discurso Acadêmico sobre Gravidez na Adolescência: uma produção ideológica?** 2000. 150f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARVALHO, Isaiane da Silva. et al. A sexualidade em livros didáticos de Ciências do 8º ano do ensino fundamental: uma abordagem satisfatória? **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 299-36, jul./set. 2012.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Publicação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA). Brasília (DF), 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

DANTAS, Josué Cláudio de Melo. **A abordagem da questão de gênero a partir do livro didático de Ciências no Ensino Fundamental**. 2008. 263f. Dissertação (Mestrado) - Educação e Ensino de Ciências, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.

DIAS, Zaida Barros. Imagens no livro didático de Ciências: discutindo relações de gênero. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA – TENDÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, (12)., 2010, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em:
<<http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br/anais/GT12/Zaida%20Barros%20Dias.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

- DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. **A percepção sobre relações de gênero em alunos de terceira e quarta séries a partir de gravuras contidas em livros didáticos**. 2003. 111f. Dissertação (Mestrado) – Ciência da Motricidade Humana. Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2003.
- EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critério. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, jun. 2005.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e instituição escolar**. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 2000.
- ESCANFELLA, Célia Maria. **Construção social da infância e literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. 1999. 298f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.
- _____. **Literatura infanto-juvenil brasileira e religião: uma proposta de interpretação ideológica da socialização**. 2006. 164f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- FRANCO, Filipe. A história da ilustração científica. 2009. 1 post (37m.23s). Postado em: 2009. **Workshop Darwin e a ilustração científica**. Pavilhão do Conhecimento Ciência Viva. Disponível em: <http://www.cvtv.pt/imagens/index.asp?id_video=286&id_tag=81>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- FRAYSSINET, Fabiana. Muitas cientistas brasileiras, poucas na chefia. **IPS/Envolverde Revista Digital**, São Paulo, 04 mar. 2011. Disponível em: <http://observatoriodamulher.org.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=2599&Itemid=59>. Acesso em: 02 mar. 2013.
- FREITAS, Rosângela Ramos. **O tema trabalho infanto-juvenil na mídia: uma interpretação ideológica**. 2004. 289f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- GOVERNO de SP manda recolher 500 mil livros de geografia com 2 Paraguais. **Folha de S.Paulo** [online], Saber, São Paulo, 17 mar. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u536044.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- GOVERNO do Estado compra livros de adultos para crianças. **Folha de S.Paulo** [online], Saber, São Paulo, 19 mai. 2009. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u568059.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultados do universo: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

- JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood**. New York: Routledge Falmer, 2003.
- JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Portugal, n.17, p. 185-216, 2002.
- JUTTEL, Luiz Paulo. Ilustrações ainda têm seu lugar nas ciências, mostra exposição. **Com Ciência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Notícias, Campinas, 06 jun. 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id_article=432>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- LELLIS, Marcelo. **Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento**. In: Abrale – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos. 2012. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2012.
- LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: _____; _____ (Orgs.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Vivas: EdUnB, 2009, p. 9-13.
- MACEDO, Elisabeth. Um discurso sobre gênero nos currículos de ciências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 32 (1): 45-58 jan./jun. 2007.
- MAYALL, Berry. **Towards a Sociology of Childhood: Thinking from children's lives**. Londres: Ed. Open University Press, 2002.
- MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **Direitos da criança e do adolescente: marcos legais e mídia**. 2010. 265f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MARINHEIRO, Vaguinaldo. Financial Times estuda imprimir versão no Brasil. **Folha de S.Paulo** [online], Mercado, São Paulo, 26 jul. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/950665-financial-times-estuda-imprimir-versao-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- MARTINS, Eliecília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 106-120, jan./abr. 2007.
- MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, out. 2003.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, mai./ago. 2005.

- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- _____. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, mai./ago. 2005.
- MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças**. 2007. 219f. Tese (doutorado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva sociologia de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.
- NAZARETH, Leila. **O discurso da mídia sobre a adolescente grávida: uma análise de ideologia**. 2004. 121f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. **Discursos sobre a creche na revista Pais e Filhos: análise da ideologia**. 2011. 200f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- NOGUEIRA, Dione Maria Sousa. **Um olhar sobre discriminações sexuais na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. 2001. 263f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- PELLICER, Carla. **Discursos sobre creche no jornal Folha de S.Paulo on line (1994-2009)**. 2012. 186f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.
- PEREIRA, Zilene Moreira. Gênero e sexualidade na pesquisa na área de ensino: análise da produção acadêmica. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012, Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2860p.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2013.
- PINHO, Maria José Souza. **Gênero em Biologia no Ensino Médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- PIOVEZAN, Gustavo. **Determinismo biológico e educação sexual: análise retórica da concepção de sexualidade em livros didático**. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado) - Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

- PIZA, Edith. **O caminho das águas**: estereótipos de personagens femininas negras na obra para jovens de escritoras brancas. 1995. 195f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.
- PRADO, Renata Lopes Costa. **O tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos(as)**: uma interpretação ideológica. 2009. 243f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1, (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.
- _____. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.
- REHDER, Marcelo. Brasil já importa até livro didático. **O Estado de S.Paulo** [online], Economia & Negócios, São Paulo, 19 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,brasil-ja-importa-ate-livro-didatico-,837912,0.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- RIBEIRO; Maria Sílvia; PELLICER, Carla; TORRES, Maria Eduarda Abrantes; TEMPERINI, Carlos Augusto Teixeira; FERREIRA, Alciene. **Os estudos sociais da infância**: uma revisão, 2011 (em mimeo).
- ROSENBAUM, Sílvia Fernanda Rosemblum. **Permanência e transformação**: a paternidade na revista Pais e Filhos. 1998. 215f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. Campinas, n. 28, v. 12, p. 1.466-1.471, dez. 1976.
- _____. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, 1981.
- _____. O adulto e a literatura infantil. **O Estado de S.Paulo** [Acervo], Cultura, São Paulo, p. 5-7, 17 out. 1982.
- _____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.
- _____. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, mai.1985.

- _____. et al. Debate – livros didáticos: análises e propostas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, pg. 103-105, nov. 1987.
- _____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 7 n. 3 [21], p. 17-23, nov. 1996.
- _____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____.; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**, Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 390-434.
- _____.; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.
- SÁ, Nelson. EDUCAÇÃO básica atrai grupos de mídia. **Folha de S.Paulo** [online], Mercado, São Paulo, 03 set. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/969807-educacao-basica-atrai-grupos-de-midia.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. **Com a palavra o autor**: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 20(2): 71-99 jul./dez. 1995.
- _____. Prefacio a la edición revisada en inglés. In: **Género e historia**. Tradução de Consol Vilà I. Boadas. México: FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, p. 11-15.
- SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. 2011. 227f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

- SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2005. 241f. Tese (doutorado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.
- SIQUEIRA, Elcio. Questões relacionadas à adoção do ensino apostilado na rede escolar. **Tribunal de Contas do Estado de São Paulo**. Disponível em: <www.tce.sp.gov.br/artigos/questao_ensino_apostilado.pdf 2007>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
- SOARES, Ricardo Pereira. Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo. **Textos para Discussão nº 1307**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007.
- SPOSITO, Marília Pontes (Coord.); et al. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- SP distribui a escolas livros com palavrões. **Folha de S.Paulo** [online], Saber, São Paulo, 19 mai. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u568059.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. 155f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- URRA, Flávio. **Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia**. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
- VIANNA, Cláudia. et. al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.
- _____. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, mai./ago. 2012.

_____.; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Vivas: EdUnB, 2009, p. 73-97.

_____.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **O ensino das ciências no Brasil e o PISA**. São Paulo: Sangari do Brasil, 2009.

APÊNDICE

Apêndice A - Títulos de livros didáticos de Ciências adquiridos pelo MEC/FNDE, para o Ensino Fundamental II, no período de 1998 a 2010.

EDITORA	TÍTULO	STATUS
ÁTICA	CIÊNCIAS - A VIDA NA TERRA	Localizado livro 7º ano-não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS - FÍSICA E QUÍMICA	Localizado livro 9º ano-não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS - MATÉRIA E ENERGIA	Não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS - NOSSO CORPO	Publicação de 1996-aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS - O CORPO HUMANO	Aborda o tema-selecionado
ÁTICA	CIÊNCIAS - O CORPO HUMANO - PROGRAMAS DE SAÚDE	Publicação de 1996-aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS - O MEIO AMBIENTE	Localizado livro 6º ano-não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS - O PLANETA TERRA	Não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS - OS SERES VIVOS - PROGRAMAS DE SAÚDE	Publicação de 1997
ÁTICA	CIÊNCIAS & EDUCAÇÃO AMBIENTAL - O CORPO HUMANO	Publicação de 1996-aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS & EDUCAÇÃO AMBIENTAL - O MEIO AMBIENTE	Publicação de 1996-não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS & EDUCAÇÃO AMBIENTAL - OS SERES VIVOS	Publicação de 1996-não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS & EDUCAÇÃO AMBIENTAL - QUÍMICA E FÍSICA	Publicação de 1996-não aborda o tema
ÁTICA	CIÊNCIAS E VIDA	Não localizado
BRASIL	CIÊNCIAS (Atual COLEÇÃO PERSPECTIVA)	Aborda o tema-selecionado
BRASIL	CIÊNCIAS BJ	Aborda o tema-selecionado
BRASIL	CIÊNCIAS CRÍTICA E AÇÃO	Publicação de 1996-aborda o tema
DIMENSÃO	CIÊNCIAS E VIDA	Não localizado
DIMENSÃO	CIÊNCIAS NATURAIS NO DIA-A-DIA	Localizado livro do 7º ano-não aborda o tema
ESCALA	PROJETO EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI - SÉRIE LINK DA CIÊNCIA	Localizado livro do 8º ano-não aborda o tema
FTD	APRENDENDO CIÊNCIAS	Publicação de 1993-aborda o tema
FTD	CIÊNCIAS - NOVO PENSAR	Localizado livro do 8º ano-não aborda o tema
FTD	CIÊNCIAS, NATUREZA & COTIDIANO: CRIATIVIDADE, PESQUISA, CONHECIMENTO	Localizados livros dos 6º, 7º e 8º anos-não abordam o tema
FTD	CIÊNCIAS: ATITUDE E CONHECIMENTO	Aborda o tema (incluído posterior a 2010)-selecionado
FTD	NATUREZA E VIDA	Publicação de 1996-aborda o tema
FTD	VIVENDO CIÊNCIAS	Aborda o tema-selecionado
IBEP	INVESTIGANDO A NATUREZA	Aborda o tema-selecionado
LÊ	CIÊNCIAS DA ESCOLA PARA VIDA	Publicação de 1996-aborda o tema
MODERNA	CIÊNCIAS NATURAIS - APRENDENDO COM O COTIDIANO	Aborda o tema-selecionado
MODERNA	PROJETO ARARIBÁ - CIÊNCIAS	Localizados livros dos 6º e 7º anos-não abordam o tema
MODERNA	PROJETO EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI - SÉRIE LINK DA CIÊNCIA	Localizado livro do 8º ano-não aborda o tema
MÓDULO	CIÊNCIAS - UMA PRODUÇÃO HUMANA	Não localizado
NACIONAL	A ESPÉCIE HUMANA	Não localizado

Apêndice A - Títulos de livros didáticos de Ciências adquiridos pelo MEC/FNDE, para o Ensino Fundamental II, no período de 1998 a 2010 (continuação)

NOVA DIDÁTICA	CIÊNCIAS NATURAIS NO DIA-A-DIA	Localizado livro do 7º ano-não aborda o tema
NOVA DIDÁTICA	SER HUMANO E SAÚDE	Não localizado
NOVA DIDÁTICA	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	Não localizado
NOVA DIDÁTICA	TERRA E UNIVERSO	Não localizado
NOVA DIDÁTICA	VIDA E AMBIENTE	Não localizado
POSITIVO	CIÊNCIAS E INTERAÇÃO	Localizado livro do 6º ano-não aborda o tema
POSITIVO	CIÊNCIAS INTEGRADAS	Aborda o tema (incluído posterior a 2010)-selecionado
POSITIVO	CIÊNCIAS NATURAIS NO DIA-A-DIA	Localizado livro do 7º ano-não aborda o tema
POSITIVO	SER HUMANO E SAÚDE	Não localizado
POSITIVO	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	Não localizado
POSITIVO	TERRA E UNIVERSO	Não localizado
POSITIVO	VIDA E AMBIENTE	Não localizado
SARAIVA	CIÊNCIAS - ENTENDENDO A NATUREZA - O HOMEM NO AMBIENTE	Aborda o tema-selecionado
SARAIVA	CIÊNCIAS E VIDA	Não localizado
SARAIVA	CIÊNCIAS NATURAIS	Localizado livro do 8º ano-não aborda o tema
SCIPIONE	CIÊNCIAS - CORPO HUMANO	Não localizado
SCIPIONE	CIÊNCIAS - PROJETO RADIX	Aborda o tema (incluído posterior a 2010)-selecionado
SCIPIONE	CONSTRUINDO CONSCIÊNCIAS - CIÊNCIAS	Localizado livro do 5º ano-não aborda o tema
VIGÍLIA	CIÊNCIAS A CAMINHO DO FUTURO	Publicação de 1996-aborda o tema

Fonte: Adaptado do MEC/FNDE (2011).

Apêndice B - Distribuição da frequência de “personagens” nas ilustrações, por idade, cor/etnia sexo.

Personagens nas ilustrações	(N=461)				
	Sexo				
	Homem	Mulher	Indeterminado	Total	%
Idade / Cor/etnia					
Bebê / branca	5	4	5	14	3
Bebê / não-branca	4	2	1	7	1,5
Bebê / indeterminada	0	0	2	2	0,4
Bebê / não se aplica	1	1	6	8	1,7
Subtotal	10	7	14	31	7
Criança / branca	16	12	0	28	6
Criança / não-branca	9	5	0	14	3
Criança / indeterminada	0	0	0	0	0
Criança / não se aplica	5	4	0	9	2
Subtotal	30	21	0	51	11
Adolescente/jovem / branca	81	72	0	153	33,2
Adolescente/jovem / não-branca	24	42	0	66	14,3
Adolescente/jovem / indeterminada	0	0	0	0	0
Adolescente/jovem / não se aplica	6	5	0	11	2,3
Subtotal	111	119	0	230	49,8
Adulta / branca	33	52	0	85	18,5
Adulto / não-branca	7	8	1	16	3,5
Adulto / indeterminada	0	0	0	0	0
Adulto / não se aplica	9	19	0	28	6
Subtotal	49	79	1	129	28
Idoso / branca	7	11	0	18	4
Idoso / não-branca	1	0	0	1	0,2
Idoso / indeterminada	0	0	0	0	0
Idoso / não se aplica	0	0	0	0	0
Subtotal	8	11	0	19	4,2
Indeterminada / indeterminada	0	0	1	1	0,2
Subtotal	0	0	1	1	0,2
Total	208	237	16	461	100
%	45	51	4	100	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Apêndice C - Informações seletas sobre a população residente por cor, raça, sexo, segundo os grupos de idades de 10 a 24 anos.

Grupos de Idade	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	S/Declaração	Não Brancos	Preta + Parda
Total	51 402 825	22 282 960	3 801 332	538 521	24 527 565	250 713	1 734	29 119 865	28 328 897
10 a 14 anos	17 166 761	7 196 738	1 155 472	161 453	8 557 952	94 826	320	9 970 023	9 713 424
15 a 19 anos	16 990 872	7 311 734	1 264 183	177 008	8 155 126	82 500	321	9 679 138	9 419 309
20 a 24 anos	17 245 192	7 774 488	1 381 677	200 060	7 814 487	73 387	1 093	9 470 704	9 196 164
Grupos de Idade Homens	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	S/Declaração	Não Brancos	Preta + Parda
Total	25 914 510	11 065 476	2 015 041	243 855	12 461 687	127 239	1 212	14 849 034	14 476 728
10 a 14 anos	8 725 413	3 621 859	612 340	78 357	4 364 599	48 089	169	5 103 554	4 976 939
15 a 19 anos	8 558 868	3 623 918	670 899	78 454	4 143 806	41 617	174	4 934 950	4 814 705
20 a 24 anos	8 630 229	3 819 699	731 802	87 044	3 953 282	37 533	869	4 810 530	4 685 084
Grupos de Idade Mulheres	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	S/Declaração	Não Brancos	Preta + Parda
Total	25 488 315	11 217 484	1 786 291	294 666	12 065 878	123 474	522	14 270 831	13 852 169
10 a 14 anos	8 441 348	3 574 879	543 132	83 096	4 193 353	46 737	151	4 866 469	4 736 485
15 a 19 anos	8 432 004	3 687 816	593 284	98 554	4 011 320	40 883	147	4 744 188	4 604 604
20 a 24 anos	8 614 963	3 954 789	649 875	113 016	3 861 205	35 854	224	4 660 174	4 511 080

Fonte: Adaptado do IBGE (2011). Censo Demográfico 2010.