

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE  
GRUPO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - GPEA

**IMAGÉTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS NAS RELAÇÕES DE GÊNERO  
E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

REJANE CONCEIÇÃO ARRUDA E SILVA CATHARINO

Cuiabá/MT  
2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

REJANE CONCEIÇÃO ARRUDA E SILVA CATHARINO

**IMAGÉTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS NAS RELAÇÕES DE GÊNERO  
E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre em Educação, na linha de pesquisa em Educação e Meio Ambiente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michèle Sato

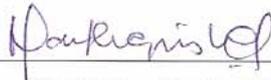
Cuiabá/MT  
2007



## Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

REJANE CONCEIÇÃO DE ARRUDA E SILVA CATHARINO



---

**Prof. Dra. Martha Tristão**  
Examinadora Externa (UFES)



---

**Prof. Dra. Artemis Augusta Mota Torres**  
Examinadora Interna (UFMT)



---

**Prof. Dra. Michèle Tomoko Sato**  
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 23 de março de 2007.

## DEDICATÓRIA

À minha filha Marina.

Que a sua capacidade de sonhar, de inventar, criar, construir, conhecer, aprender, amar, não se esgote nunca!

Que você seja uma profetiza corajosa para anunciar, denunciar, realizar, reinventar o hoje e o amanhã!

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Mato Grosso – lugar onde aprendi amar a Educação.

À minha Mãe Geanete, ao meu Pai Juca (*in memoriam*) e aos meus irmãos Nicola e Josiane, pela existência no Amor.

Ao Mauricio, pelo incentivo e pela aprendizagem diária na nossa história de Amor.

À Banca Examinadora pela troca de saberes.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação pela oportunidade em compartilhar de seus conhecimentos.

Aos colegas da caminhada, em especial à Michelle Jaber, Sônia e Ilza, pela amizade.

A querida professora orientadora Michèle Sato, que me proporcionou este vôo, o primeiro de muitos, através da Educação Ambiental!



## EPIGRAFE

**Os profetas não são homens ou mulheres  
Desarrumados, desengonçados, barbudos,  
Cabeludos, sujos, metidos em roupas  
Andrajosas e pegando cajados.**

**Os profetas são aqueles ou aquelas que  
Se molham de tal forma nas águas da sua  
Cultura e da sua história, da cultura e da  
História de seu povo, dos dominados do  
Seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu  
Agora e, por isso, podem prever o amanhã  
Que eles mais do que adivinham, realizam...**

**Eu diria aos educadores e educadoras,  
Ai daqueles e daquelas, que pararem com a  
Sua capacidade de sonhar, de inventar a sua  
Coragem de denunciar e anunciar.**

**Ai daqueles e daquelas que, em lugar de  
Visitar de vez em quando o amanhã, o futuro,  
Pelo profundo engajamento com o hoje,  
Com o aqui e com o agora, se atrelem a um  
Passado, de exploração e de rotina.**

**Paulo Freire**

## RESUMO

O surgimento da Educação Ambiental e as suas perspectivas acompanham o histórico das concepções de desenvolvimento e ambiente, e nestas perspectivas gênero e educação ambiental têm profundas relações sociológicas como alternativa pedagógica no campo da Educação. Estes temas estão fundamentados no respeito entre os seres humanos e deles com os demais seres do planeta. Buscam formar pensamentos críticos, reflexivos, capazes de analisar, compreender e transformar as complexas relações da realidade integrando ser humano/sociedade/natureza. Diante disso, a educação centrada na lógica da acumulação de conhecimento e de competição deve abrir espaço para uma educação que promova a vida, que seja solidária, crítica, transformadora, que promova a consciência planetária para que possamos reconhecer e compreender a diversidade existente em nosso meio. É nesse contexto que abordamos a discussão sobre gênero e meio ambiente. Nossa pesquisa tem o livro didático como objeto de estudo, mas especificamente suas ilustrações. Evidenciamos as imagens como forma de linguagem que expressa ideologia, preconceito. A importância da proposta desta pesquisa é que a partir das análises das ilustrações contidas nos livros didáticos poderemos refletir e compreender como as relações de gênero e meio ambiente estão sendo veiculadas nos mesmos, permitindo adotarmos uma postura mais crítica e libertadora diante deste material educativo, que se não questionado, determina conceitos, padroniza o ensino e a prática pedagógica dos educadores.

Palavras Chave: Educação Ambiental; Gênero; Livro Didático

## ABSTRACT

The appearance of Environmental Education and its perspectives follow the description of the conceptions of development and environment, and these perspectives gender and environmental education have deep sociological relations as an alternative pedagogical in the field of the Education. These subjects are based on the respect between the humans beings and other livings beings of the planet. They search to form critical and, reflective thoughts, capable to analyze, to understand and to transform the complex relations of the reality integrating human being/society/nature. Ahead of this the education centered in the logic of the accumulation of knowledge and of competition must open space for an education that promotes the life that is solidary, critical, transforming that it promotes the global conscience so that let us can recognize and understand the existing diversity in our way. It is in this context that we approach the discussion on gender and environment. Our research has the text books as study object, but specifically its illustrations. We evidence the images as language form that express ideology, preconception. The importance of the proposal of this research is that from the analyses of illustrations contained in text books, we will be able to reflect and to understand as the gender relations and environment is being propagated in the same ones allowing ahead to adopt a more critical and liberating position of this educational material that, if does not questioned, determine concepts, conditions and it standardizes the practical pedagogical educators.

Key words: environmental education; gender; text books.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CNLD – Conselho Nacional do Livro Didático  
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante  
INL – Instituto Nacional do Livro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Menina e Boneca – página 64
- Figura 2 – Meninos e Bola – página 66
- Figura 3 – A rainha do Lar – página 67
- Figura 4 – Time de futebol feminino – página 68
- Figura 5 – A Professora – página 69
- Figura 6 – A dona de casa – página 71
- Figura 7 – O Porcalhão – página 73
- Figura 8 – A árvore – página 76
- Figura 9 – O homem predador – página 78
- Figura 10 – Desmatamento – página 80

## SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT .....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS .....	x
Capítulo I – ICONOGRAFIA INICIAL .....	12
1.1 Apresentação.....	13
Capítulo II – FOCANDO AS LENTES NA PESQUISA .....	19
2.1 – A imagem como recurso educativo.....	20
2.2 – O Livro Didático.....	25
2.3 – Gênero.....	33
2.4 – Educação Ambiental .....	43
Capítulo III – AJUSTANDO O FOCO NA MIRADA FENOMENOLÓGICA .....	51
3.1 – Conectando Pontos de pesquisa .....	52
3.2 – A Metodologia de Pesquisa .....	56
Capítulo IV – O OLHAR FENOMENOLÓGICO NA AVALIAÇÃO DAS IMAGÉTICAS .....	59
4.1 – A leitura das imagens.....	60
Capítulo V – ICONOGRAFIA FINAL .....	83
5.1 – Tecendo algumas considerações .....	84
BIBLIOGRAFIA .....	88

## Capítulo I – ICONOGRAFIA INICIAL



Cambará – Arquivo Pessoal de Mário Friedlander

Fazer pesquisa é caminhar do conhecido para o desconhecido.  
Fazer pesquisa é revelar uma realidade.  
O desafio maior para o pesquisador não é descrever, mas compreender.

Hanna Arendt

## 1.1 Apresentação

A qualidade do livro didático vem sendo discutida há muitos anos. Existem vários estudos que tratam do assunto apontando a dimensão ideológica das linguagens por ele veiculadas, seja através de seus textos ou ilustrações. Sabemos que o ensino nas escolas está diretamente vinculado ao livro didático e que a construção do conhecimento dos/as estudantes recebe grande influência dos mesmos. E, em consequência disto, o saber se constrói de forma padronizada e carregada de estereótipos. Para Freitag; Motta e Costa (1993, p.129), “professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar”, tornando-se não só seus escravos, mas pobres pesquisadores. Os/as professores/as podem garantir o uso adequado do livro didático nas aulas, fazendo dele um acessório e não o centro do planejamento das aulas devendo tecer críticas aos seus textos e imagens, desconstruindo todas as formas de preconceito que possam levar a conceitos errôneos e desvinculados da realidade.

Sabemos da importância em tratarmos do assunto não somente nos espaços escolarizados, mas em todos os lugares onde possamos refletir sobre uma melhor maneira de viver, respeitando as diferenças entre os homens e as mulheres. Este trabalho tem a finalidade de questionar como as relações de gênero e meio ambiente estão sendo veiculadas nos livros didáticos, através de suas ilustrações. Como amostra, nos centramos, especificamente, nos livros da 4ª. Série do ensino fundamental, tomando como parâmetro três coleções de livros didáticos de 4ª Série: Viver e Aprender, Coleção Curumim da Saraiva Editora, e De olho no futuro da Quinteto Editorial. Nos centramos na 4ª. Série pelo fato de ser uma etapa de ensino que está mais diretamente relacionada com o livro didático, pois tanto professores/as e estudantes o utilizam em sala de aula.

Os livros didáticos estão recheados de ilustrações que tendem a reproduzir estereótipos. Nele, encontramos ilustrações que demonstram preconceito racial, desenhos de plantas e animais que estão longe da realidade dos/as estudantes que o utilizam. Por isso, é preciso saber indagá-los e saber contextualizá-los para que possamos apropriar-nos criticamente deles e usá-los metodologicamente em nossa prática pedagógica.

Segundo Martins (2001, p. 147) “tradicionalmente o papel das imagens tem sido de ilustrar o texto escrito com a linguagem sendo o principal meio de comunicação”, mas observamos, em uma rápida inspeção nos livros didáticos, que as imagens representam o cerne da comunicação e o texto que as acompanham são subjacentes à imagem, contrariando a afirmação da autora.

Entendemos que as imagens podem servir a várias funções distintas: podem atrair interesse, motivar, reforçar uma idéia positiva ou negativamente, enfim, elas não possuem neutralidade, interferem no texto possibilitando várias leituras, interpretações e sensações. No caso específico deste estudo, daremos foco nas ilustrações.

O objeto deste estudo, neste contexto, é evidenciar as imagens como uma forma de linguagem que expressam estereótipos, erros, inadequação de gênero, tendências, política, ideologia. Partimos do interesse em refletir sobre o que as ilustrações presentes nos livros didáticos querem na verdade nos transmitir. Indagamos se, ao olharmos criticamente as mensagens por elas veiculadas, poderemos descobrir outras verdades, falsos conceitos, estereótipos.

Dentro do universo das imagens buscamos selecionar um item que pudéssemos questionar. Escolhemos o tema gênero por acreditarmos ser algo que necessita de mais investigação no meio educacional. Como a educação ambiental está bem próxima deste tema, pois, também busca integrar as três esferas – o ser humano, a sociedade e sua relação com a natureza, entrelaçamos as duas temáticas.

A importância da proposta desta pesquisa está no fato de que, a partir das interpretações das ilustrações contidas nos livros didáticos, poderemos refletir e compreender como as relações de gênero e meio ambiente estão sendo veiculadas nos mesmos, permitindo adotarmos uma postura mais crítica e libertadora diante deste material didático, que se não questionado determina conceitos, condiciona e padroniza o ensino e a prática pedagógica dos/as educadores/as.

O método qualitativo justifica esta pesquisa em Educação Ambiental, pois tal método não aceita padronizações, não busca verdades, mas interpretações (GIL, 2002). No contexto qualitativo, privilegiou-se a pesquisa bibliográfica de cunho

diagnóstico-avaliativo. Compreendemos que a pesquisa imbricou com um diagnóstico dos livros didáticos mais utilizados nas séries iniciais e o estudo revelou que a 4ª. Série é a etapa que mais utiliza tais livros.

O procedimento adotado para a interpretação qualitativa foi a análise sobre os dados decorrentes da observação, estabelecendo as relações necessárias entre os dados obtidos e a revisão literária.

Buscamos fazer um entrelaçamento entre as temáticas gênero e educação ambiental. Acreditamos que ambas caminham juntas, pois tratam do respeito à diversidade existente no meio em que vivemos. Buscam refletir sobre uma melhor maneira de viver no mundo e com o mundo, diminuindo a distância que existe entre homens e mulheres, ciência e saber popular, público e privado, enfim, entre as polaridades que foram criadas no meio da sociedade moderna e antropocêntrica. A complexidade ambiental abre espaços para múltiplos saberes, considerando a diversidade existente no meio. Graças à dimensão ambiental é possível, também, inserir a relação de gênero, pois as relações sociais, culturais e políticas entre homens e mulheres estabelecem um diálogo possível na construção de uma nova ordem econômica, mais justa e sustentável.

As discussões tratando a relação da mulher com o meio ambiente e o desenvolvimento de políticas públicas que sejam capazes de garantir a participação das mulheres num modelo de desenvolvimento, que garantam igualdade nas relações humanas para a construção das medidas estratégicas com o meio ambiente, vem aumentando consideravelmente. Isso se deve ao reconhecimento de que as políticas, em matéria de desenvolvimento, devem conter a participação tanto de homens como de mulheres para que tal desenvolvimento seja realmente democrático e sustentável.

Para Storey (2003), abordar as relações de gênero no tema Meio Ambiente pode contribuir, nos processos de sensibilização, sobre as inter-relações e as interdependências ambientais no meio ambiente, na desconstrução dos dualismos e na construção de novas éticas que promovam a aceitação das diferenças.

A questão de gênero, assim como a educação ambiental, impôs-se nas últimas décadas como nova emergência educativa. Os movimentos feministas

puseram a questão no centro dos debates sobre educação, questionando o modelo educacional separatista, sexista (GADOTTI, 2000).

Gênero tem sido, desde a década de 1970, o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas, com vistas a acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Segundo Soihet (1997, p. 101), “a palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ”sexo” ou “diferença sexual” . O gênero sublinha o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente separados. Autores possuem diferentes olhares sobre o assunto que foram implementados pelos movimentos de mulheres que amadureceram sua visão sobre essa questão ao longo dos anos, a começar pelo movimento feminista nas décadas de 60 e 70, onde as mulheres saíram às ruas reivindicando direitos iguais àqueles concedidos aos homens. E foi um marco na ruptura do modelo hierárquico em que a referência era o homem. Foi a partir da década de 80 que o conceito de gênero ganhou notoriedade e passou a ser utilizado por vários estudiosos feministas onde os estudos da mulher transformaram o conceito de gênero em sinônimo de mulheres. Gomes & Sato (2003, p. 12) comentam que essa ênfase nos estudos sobre as mulheres é compreensível, “uma vez que a elas foram negadas espaços sociais de tomadas de decisão e tempos de igualdade”.

Compreender como ocorreu e ocorre essa dominação de homens sobre mulheres é essencial para que possamos construir novas formas de nos relacionarmos uns com os outros e com tudo o que nos rodeia.

A análise de gênero contribui para explicitar não só as desigualdades sociais, políticas e econômicas entre homens e mulheres, mas possibilita novas perspectivas de compreensão da hierarquia existente entre os mundos da produção e reprodução, e entre cultura e natureza, no atual modelo de desenvolvimento (CASCINO, 1998, p. 89).

A educação ambiental está muito próxima da temática gênero como já dissemos. Ela propõe o desenvolvimento de uma reflexão crítica, e também convida a todas/os a repensar e des-construir conceitos do passado, aprisionadores, discriminatórios, buscando compreender as relações que se estabelecem no meio em que vivemos, para assim poder construir uma nova realidade. Sua tarefa é permitir o diálogo entre os diferentes, construir novas racionalidades, incentivar novos saberes, espiritualidades, em afinação com a promoção da vida, entretecendo uma perspectiva de acesso à felicidade e paz para todos/as.

O nosso trabalho é composto por cinco capítulos, incluindo esta introdução e o capítulo das considerações finais. No capítulo II, focamos as lentes na pesquisa refletindo sobre a imagem enquanto recurso educativo, pois acreditamos que ela pode ser um elemento valioso no processo de ensino-aprendizagem. Questionamos o porquê a imagem é pouco valorizada pelos/as educadores, sendo que a partir dela podemos desconstruir falsos conceitos superando o pensar e agir desconectados da realidade. Fazemos também um aporte teórico para as temáticas, livro didático, gênero e educação ambiental. Buscamos através dos dados teóricos entender como foi construído o processo histórico de cada temática dando-nos suporte para compreendermos a realidade.

No capítulo III, ajustamos o foco na mirada fenomenológica, descrevendo como foi a nossa caminhada respaldada na pesquisa qualitativa. Utilizamos a pesquisa qualitativa, pois tal método permite que vislumbremos a realidade questionando, construindo e desconstruindo os saberes, os valores, os sentimentos para então des-cobrir, des-velar, des-mistificar o que há por trás das imagens que fazem parte do nosso cotidiano. Baseamo-nos também na fenomenologia onde não existe o distanciamento entre sujeito-objeto, o que existe é o entrelaçamento de ambos, e destes com tudo o que os rodeia. Assim, mergulhamos na tensão de ver as imagens sob uma perspectiva ampla tomando o cuidado em não ser reducionista. Com o olhar investigativo analisamos as imagens, buscando entender por que na maioria das vezes, relacionam a mulher como a pessoa que preserva o meio ambiente e o homem como a pessoa que depreda o meio em que vive.

No capítulo IV, apresentamos nosso olhar sobre a avaliação das imagéticas, descrevendo as nossas interpretações de cada imagem selecionada. Buscamos

conhecer um pouco mais do universo da imagética para podermos interpretar as imagens indo além da sua beleza. Neste capítulo refletimos sobre a relação das mulheres e dos homens com o meio ambiente utilizando as imagens para interpretação dos sentidos produzidos na linguagem imagética e para o entendimento dessa relação.

Trazemos as considerações finais no último capítulo lembrando que a realidade é dinâmica e que o nosso conhecimento se renova a cada dia, por isso devemos estar atentos e questionar o que vemos, ouvimos e, sobretudo a nossa prática educativa, para que não sejamos presas das armadilhas dos falsos conceitos, da estética que cega. Ressaltamos que não temos a pretensão de qualificar os livros didáticos como bons ou ruins, sabemos que ele é um instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem. O que defendemos é a necessidade da crítica diante das mensagens que trazem e a superação dos/as educadores/as que muitas vezes se encontram dependentes deste material que não percebem que, ao seu redor existem tantos outros recursos que mereceriam sua atenção, como por exemplo, as imagens. Elas são um meio por onde podemos questionar, aprender, a termos visões diferenciadas sobre a nossa realidade e a do/a outro/a.

## Capítulo II – FOCANDO AS LENTES NA PESQUISA



A vida será essencialmente uma aprendizagem.

R. Theobald

## 2.1 – A imagem como recurso educativo

Costumamos dizer que a escola é um espaço de aprendizagem. Entretanto, muitas vezes, a escola desconsidera a vida cotidiana, como um espaço privilegiado de aprendizagem, deixando-se levar pelo paradigma da escrita, que sempre dominou e ainda domina o espaço escolar, privilegiando o texto escrito e a leitura, se fechando para outros universos que perfazem a escola. As imagens, os sons, o tato, a emoção, enfim, são tantos os universos que são deixados à margem e que deveriam ser utilizados como ferramentas educativas. Muito se têm discutido sobre a vida cotidiana dos/as estudantes, em se valorizar o saber que trazem para dentro da escola e também na importância de se utilizar a imagem, a música e a arte como recursos no processo de ensino e aprendizagem.

Costa (2005, p. 55) comenta que é possível utilizar imagens nas práticas pedagógicas: “é necessário e possível fazer uso da leitura de imagens como fonte de informação ou como elemento de sensibilização para a apresentação de conteúdos educativos”. Diante disso, o/a professor/a pode selecionar as imagens, fazer o recorte teórico e ideológico das mesmas e ter claro o objetivo que se quer atingir. O/a professor/a possui um vasto repertório de imagens a sua disposição. Pode-se encontrar imagens interessantes em revistas, jornais, catálogos, embalagens de produtos, obras de arte, e ainda nos próprios livros didáticos. É necessário que ele/a passe a ver as imagens com olhar mais crítico, procurando selecioná-las para suas atividades.

Todos nós possuímos uma relação muito forte e antiga com as imagens. Desde crianças aprendemos a conviver com elas – a nossa primeira impressão do mundo é sempre uma interpretação de sua visualidade (op. cit.). Dessa forma, ao longo da nossa vida, vamos criando um repertório de imagens que nos são próximas por terem povoado o nosso imaginário familiar. Esse repertório fica, muitas vezes, distante da nossa prática pedagógica pela cultura letrada da escola e pelo isolamento das atividades artísticas.

Diante disso, pensamos que ler as imagens com olhares investigativos e críticos pode se tornar um elemento enriquecedor no processo de ensino-

aprendizagem. Então indagamos: por que não utilizar a imagem como ferramenta educativa e através dela desconstruir falsos conceitos? Como por exemplo, os conceitos de que a mulher está reservada aos cuidados com o meio ambiente, com a vida privada, e que ao homem, ao contrário dela, é reservado a vida pública e a depredação ambiental. Como fazer compreender a linguagem visual de maneira que ela seja um elemento transformador?

Tristão (2004, p.165) utiliza os Estudos Culturais<sup>1</sup> como referência em pesquisas para entender e aprofundar o papel da cultura na educação. Para a autora, a mídia e sua linguagem visual podem ser utilizadas como uma “oportunidade de relativizar as nossas formas de pensamento cartesiano para entrar numa concepção mais ampla de conhecimento”. Assim, entendemos que a leitura das imagens dos livros didáticos para a interpretação das relações de gênero pode contribuir para um alfabetismo crítico sobre as imagens no cotidiano, para a interpretação dos sentidos produzidos na linguagem imagética e para o entendimento da relação sociedade/natureza.

O objetivo desta pesquisa é verificar as imagens existentes no livro didático, e mais especificamente, buscamos fazer uma leitura dessas imagens relacionando-as com as temáticas gênero e educação ambiental. Como amostra, analisamos os livros de 4ª. Série de três coleções e de todas as áreas do conhecimento, ou seja, português, matemática, história, geografia e ciências. A escolha pelas coleções se deu a partir da constatação de que são as mais utilizadas nas escolas públicas municipais de Cuiabá.

As imagens veiculadas nos livros didáticos são compostas, na maioria das vezes, por fotografias, figuras e desenhos. Percebemos excesso de imagens que poluem visualmente os livros e que existem páginas com ilustrações pesadas, como por exemplo, retratos de guerra, crianças com armas em punho. Ao nosso ver, tais imagens, apesar de reproduzir a realidade de algumas localidades, inclusive a nossa, causam um impacto nas crianças e podem, se não forem exploradas criticamente, transmitir a idéia de que são posturas corretas e verdadeiras. Também,

---

<sup>1</sup> Os estudos culturais são um campo de pesquisa sobre comunicação e cultura. Os pressupostos fundamentais dos estudos culturais são a análise da ação da mídia, atentando sobre as estruturas sociais e o contexto histórico como fatores essenciais para a compreensão da ação desses meios. Ocorre o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas.

os livros didáticos trazem imagens distantes do universo dos/as educandos/as, como por exemplo, de animais e plantas que não fazem parte da fauna e da flora de sua região. Existe também o predomínio em retratar a raça branca na maioria das ilustrações, menosprezando as demais existentes no mundo. Há um maior número de imagens de pessoas do sexo masculino do que feminino, demonstrando que os livros didáticos ainda não discutem a inclusão social. O ideal seria que seus textos, bem como imagens, refletissem sobre as diferenças existentes no meio em que vivemos, no que se refere às relações humanas e destas com o planeta Terra. Assim, poderíamos acreditar em uma possível mudança.

Por outro lado os/as professores/as trabalham de forma superficial a educação ambiental nas escolas, na maioria das vezes, priorizando as disciplinas tidas como básicas e essenciais: português e matemática. Dessa forma, a educação ambiental é tratada de forma fragmentada, com atividades pontuais, especificamente como datas comemorativas: dia da árvore, dia da água, dia dos animais, dia do índio. Professores/as não exploram a temática em sua totalidade. Os livros didáticos apresentam sugestões aos/as professores/as de aulas diferenciadas: aulas de campo, trilhas ecológicas, caminhadas, aulas-passeio. Contudo, acreditamos que o tema gênero ainda é pouco questionado. Alguns estereótipos em relação à mulher veiculados nos livros passam despercebidos. Dessa forma, perde-se a oportunidade em refletir juntamente com os/as alunos/as a origem de pensamentos e posturas opressoras, que por muitos anos existiram (e existem) em nossa sociedade e de desconstruir essa lógica de pensamento excludente.

O nosso objetivo, como já dissemos, é lançar um olhar crítico sobre as ilustrações e interpretá-las relacionando-as com os temas gênero e educação ambiental. Buscar, a partir das interpretações, desconstruir os falsos paradigmas existentes, compreendendo a lógica do pensamento que sempre dominou a sociedade patriarcal e androcêntrica para, a partir de então, enxergar o que as imagens querem realmente transmitir.

Para melhor compreender como os falsos conceitos e estereótipos surgiram e por que perduram após décadas, buscamos aporte teórico que nos permitiu refletir sobre o passado para que pudéssemos descobrir, afinal, qual é a lógica que sustenta a manutenção desses obstáculos.

Descobrimos que há uma lógica profundamente enraizada na cultura. São reflexos de estruturas sociais profundas, construídas ao longo de processos históricos, que definiram comportamentos e atitudes considerados próprios a homens e a mulheres, estabelecendo, além disso, uma hierarquia entre eles. São estruturas tão profundas que faz-nos pensar que o mundo sempre foi e será assim: o mundo da política e dos grandes negócios é, “por natureza”, um espaço de homens e o mundo do cuidado, da casa e da afetividade é, “por natureza”, um espaço de mulheres. Mundos absolutamente apartados e detentores de valores bastante diferenciados. A lógica que sustenta essas estruturas tem diferentes efeitos na vida social, e se concretiza na forma de estereótipos, preconceitos e discriminações dos mais diversos tipos.

Belmiro (2003) comenta a diferença entre o olho e o olhar, dizendo que é preciso desconfiar dos olhos que captam uma realidade por vezes enganosa, distorcida pela ilusão ótica. Reforçando que só o hábito, a atenção e a experiência poderão nos auxiliar no conhecimento da verdade, e todo este processo se realizará com o auxílio das diferentes faculdades humanas concretizadas através dos sentidos. Assim sendo, pensamos que não basta a contemplação para compreender a mensagem que uma imagem tem a nos transmitir, é preciso decifrar, interpretar, compreender a ação que ela exerce sobre as pessoas.

A seguir apresentamos a nossa revisão teórica das temáticas: livro didático, gênero e educação ambiental sendo que cada qual nos possibilitou um novo olhar sobre cada tema, permitindo maior suporte para interpretarmos as imagens dos livros didáticos.



Mas os livros que em nossa vida entraram são como a radiação de um corpo negro apontado para a expansão do Universo. Porque a frase, o conceito, o enredo e o verso (e, sem dúvida, sobretudo o verso) é o que pode lançar mundos no mundo.

CAETANO VELOSO

## 2.2 – O Livro Didático

As primeiras preocupações com os livros didáticos surgiram após a Segunda Guerra Mundial, quando grupos pacifistas reivindicaram que o espaço dedicado às propagandas militares deveria ser reduzido. As primeiras manifestações internacionais sobre os livros didáticos ocorreram em 1946, com a publicação da UNESCO: “Looking at the world through textbooks (Analisando o mundo através dos livros didáticos). Desde então, tem sido possível verificar grandes avanços em pesquisas de livros didáticos em todo o mundo (SATO, 1992).

Segundo Freitag; Motta e Costa (1993, p. 12), o livro didático no Brasil não tem história própria. Sua história não passa de decretos, leis e medidas governamentais que se sucederam de forma desarticulada, pois não contou com a participação de setores da sociedade diretamente relacionadas com a educação (professores, alunos, pais e sindicatos, etc). Para a autora foi somente a partir de 1930 que se desenvolveu no Brasil uma política educacional “consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”. É nesse contexto que surgem as primeiras discussões em relação ao livro didático. As primeiras intenções eram mais de ordem econômica e política, com interesse no comércio livreiro que fazia, e faz, girar muito dinheiro aos cofres do governo. No princípio, as decisões eram centralizadas ao órgão competente, mas, aos poucos, críticas foram surgindo denunciando o caráter centralizador e o interesse em utilizar o livro didático como veículo para controle ideológico.

Em 1938, surgem as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado brasileiro para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro) órgão subordinado ao MEC (Ministério de Educação) que possuía uma coordenação para tratar apenas de assuntos relacionados ao livro didático. Tal Comissão tinha como função: planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático (op. cit, 1993).

Nesse mesmo ano foi definido, pela primeira vez, o que devia ser entendido por livro didático:

Compêndios são livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em sala; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993).

Após um ano criou-se o Decreto-Lei 1.177, de 29/03/39, aumentando o número dos membros do CNLD (Conselho Nacional do Livro Didático) e regulamentando sua organização e seu funcionamento. Tal Comissão tinha como função exercer um controle político ideológico do que propriamente uma função didática. A partir daí, o que ocorre são recriações de comissões e acordos sendo um deles, o que foi firmado entre o governo brasileiro e o governo americano na década de sessenta, que tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993, p. 25). Tal acordo foi denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático, e também um controle ideológico do processo educacional brasileiro. Na opinião da autora, “até mesmo fundamentação psicopedagógica seguiam as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implementação desse programa de ajuda”. Percebemos que o nosso país ao invés de criar o seu próprio modelo educacional, baseado na sua realidade, buscava modelos de outros países, especialmente o americano.

A década de 60 foi palco de movimentos contraculturais, que reivindicavam contra o modelo hegemônico, contra a política impositiva, contra a sociedade machista. Sindicatos se uniram, somaram forças para exigir mudanças, respeito, inclusão de sujeitos marginalizados pela política castradora dos militares. Mulheres se uniram, exigindo reconhecimento. Nessa mesma onda, os intelectuais da educação clamavam por uma educação mais libertadora, mais crítica e transformadora. Nesse contexto, surgiram vários estudos sobre a produção didática brasileira, denunciando a falta de qualidade dos livros didáticos, seu caráter ideológico e discriminatório, incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Surgiu a preocupação com os livros, que muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores/as e aluno/as. A partir deste período, o

livro didático se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta para professores/as e estudantes. Tornou-se, sobretudo, “um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (BATISTA, 2003, p.28).

Em 1983, é criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) que incorpora o plano do livro didático da educação fundamental. Esse programa propõe a participação dos/as professores/as na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Vemos que, a partir daí, buscou-se uma descentralização da política em torno do livro didático, até então, centralizada em mãos de representantes do governo.

O Decreto 91.542, de 19/8/85 é editado, criando-se o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), que traz várias mudanças, entre elas, a garantia da participação do professor na escolha do livro, a abolição do livro descartável e a implantação de livros reutilizáveis, extinguindo a participação financeira dos estados e passando o controle do processo decisório para a FAE.

O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do Ministério da Educação. Seus principais objetivos são a aquisição e a distribuição – gratuita e universal – de livros didáticos para os/as estudantes das escolas públicas do ensino fundamental. A partir de 1996, o Programa desenvolve um processo de avaliação dos livros nele inscritos, com o intuito de debater com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, as suas características, funções e qualidade.

Somente a partir do início dos anos 1990 o MEC passa a participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar. Em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), o MEC assume como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil. Também nesse mesmo ano, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais

solicitados ao Ministério e estabelecer critérios para a avaliação das novas aquisições. Essa comissão apresentou os resultados desse trabalho avaliativo publicado em 1994 (FAE, 1994), evidenciando as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros didáticos e estabelecendo os requisitos mínimos que devem preencher um manual escolar de boa qualidade.

As repercussões desse estudo somente surgiram a partir de 1996, quando o Ministério instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Os critérios foram estabelecidos no sentido de verificar a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Definiu-se que os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação e também não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais.

No decorrer desses anos, o livro didático passou a ser um modelo de manual escolar (BATISTA, 2003, p. 47). Esse modelo teria como principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula. Buscando assumir essa função, os livros didáticos pareciam mais um caderno de atividades para expor, desenvolver e fixar o conteúdo. Desse modo, “eram mais um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra”.

Para Oliveira et al. (1984), o surgimento dessa concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes está associado com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docentes mais amplos e menos seletivos. Essa visão do livro didático como estruturador, levou os/as educadores/as a desenvolverem enorme dependência por este material.

Soares (1996, p. 84) comenta que a intensidade da presença do material didático na escola e na sala de aula sempre existiu, se pensarmos em termos históricos.

O livro didático existe desde que existe a escola e foi se tornando mais presente na medida em que a clientela da escola se amplia e que, correspondente a isto, a formação dos professores e as condições de trabalho do professor vão se tornando mais difíceis. Então, surge a necessidade do material pedagógico, e entre eles o livro didático, para apoio ao professor e ao ensino.

Amâncio (2002) comenta, em sua pesquisa sobre o uso da cartilha na alfabetização, a sua preocupação com o espaço ocupado por esta na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Apesar de seu trabalho estar voltado para a cartilha, material didático utilizado para a alfabetização, que difere do nosso objeto de estudo que é o livro didático de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, achamos interessante a abordagem que ela faz no que diz respeito a dependência do/a professor/a a este material. A autora pôde concluir das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras que, ao se referirem à cartilha apenas como um meio ou um suporte, são contraditórias, pois ao observar a prática pedagógica das mesmas, constatou que elas seguem rigorosamente tal material.

Essa dependência traz resultados negativos para o processo ensino aprendizagem. Além do/a professor/a perder o seu espaço para a cartilha, ele/a deixa de ser pesquisador/a, de criar seu próprio caminho.

O professor deixa de exercer, o seu papel de organizar, selecionar, intervir, conduzir, enfim, as atividades, porque tudo está definido a priori pela cartilha que absorve este espaço, tudo gira em torno de suas propostas. Os educandos por sua vez, perdem a oportunidade de vivenciarem aulas mais dinâmicas e próximas à sua realidade, deixando de questionar, emitir opiniões, relatar sua própria vivência uma vez que o conteúdo da cartilha já está pronto (AMÂNCIO, 2002, p. 180).

Para compreender esta forte ligação existente entre o/a educador/a e o livro didático, faz-se necessário refletir sobre a construção social e histórica das diferentes identidades dos/das mesmos/as. Em Geraldi (1991) encontramos referência à formação do/a professor/a, que até os inícios da modernidade, eram os/as responsáveis pela produção e transmissão do conhecimento. Nos primórdios do mercantilismo é que surge uma nova identidade, em função da divisão social do

trabalho: “o mestre não se constitui pelo saber que produz, mas por um saber produzido que ele transmite” (p. 87).

Essa nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino, uma nova realidade: a produção, em alta escala, de material didático posto à disposição dos professores para sua tarefa de transmissão - de produtor do conhecimento a repassador, de repassador a controlador da aprendizagem, ditado pelo livro didático (AMÂNCIO, 2002, p. 191).

O que não podemos nos esquecer é de que o livro não pode ser analisado isoladamente, é preciso levar em consideração as condições sociais, políticas e econômicas. Aí está a complexidade do livro didático! Por isso entendemos que não basta julgá-los ou qualificá-los como bons ou ruins. Ao conhecermos o seu processo histórico, percebemos que ele tem vários significados, dependendo de quem o utiliza. Para uns (editoras, governo), ele é visto como mercadoria; para outros (professores), refúgio e, para outros (estudantes), o livro é o único material escolar possível, que esperam ansiosamente, desde o primeiro dia de aula, no qual eles/as verão/lerão textos e imagens que podem levá-los/as a mundos desconhecidos, na maioria das vezes, tão distantes da sua realidade.

Os livros didáticos podem determinar os métodos, os conteúdos e as dimensões do processo educacional, dependendo da decisão do/a professor/a em como utilizá-lo, atribuindo valor aos textos e imagens nele veiculados. O livro didático é um poderoso instrumento, que pode disseminar as informações necessárias quando utilizado corretamente. Entretanto, seu uso excessivo reflete uma metodologia centralizada no/a professor/a, tornando o sistema educacional autoritário e sem criatividade, sendo esta essencial no processo ensino-aprendizagem.

Para Sato (2004, p. 36) “o livro didático representa a principal ferramenta (tanto no potencial como na limitação) e seu uso é condicionado pelo/a professor/a”. Para a autora, oferecer suporte ao/à professor/a, subsidiando-o/a em como melhorar o uso dos livros didáticos, tornando-o/a livre e capaz de estruturar os conteúdos, modificar seus objetivos e introduzir novas idéias, é fundamental para implementar a

Educação Ambiental nas escolas. É no/a professo/a que se deve investir e acreditar, se realmente consideramos que a Educação tem o maior compromisso para melhorar as condições de subsistência e promover um mundo mais sustentável.



A mulher só se torna mulher sob o olhar de um homem; o homem só se torna homem sob o olhar da mulher (Simone Beauvoir). Isto expressa a reciprocidade dos sexos. É mediante a reciprocidade que um se descobre por meio do outro.

LEONARDO BOFF

## 2.3 – Gênero

Os dualismos hierárquicos privilegiando a Mente (isto é, o masculino) e seus preconceitos contra o corpo e a matéria (isto é, o feminino) estão baseados na epistemologia ocidental. Tal epistemologia valoriza mais o conhecimento científico do que outras formas do saber, e se eleva a uma posição de primazia e de independência em relação aos outros saberes. Esse modelo de conhecimento teve origem na Grécia Antiga, onde a razão era algo de maior valor, porque é elevada, mental, ordenada, moderada, controlada e objetiva – todos fatos positivos, associados a idéias, à masculinidade (WILSHIRE, 1997).

Aristóteles escreveu que o conhecimento racional é a mais alta conquista humana e, portanto, os homens são superiores e mais divinos do que as mulheres. Para ele, as mulheres grávidas deveriam tomar conta de seus corpos, mas manter sua mente quieta. Considerava a inferioridade da mulher como algo natural. O mundo de Aristóteles é caracterizado por dualismos, em torno dos quais se agrupam tantas atitudes e práticas da modernidade e da pós-modernidade, onde há sempre o domínio de um sobre o outro: a alma tem domínio sobre o corpo, a razão sobre a emoção, o masculino sobre o feminino...(BOFF, 2002).

A história da civilização ocidental exalta e mantém no centro de sua teorização, o dualismo hierárquico que despreza o corpo humano, considerando o corpo feminino pecaminoso, culpando Eva e todas as mulheres subseqüentes, pela queda do Homem, pelo pecado original e tudo mais.

Durante a revolução científica ainda percebemos a visão dualista, onde a alma e a mente só podiam se realizar em seres masculinos. Foi Descartes, na Idade Moderna, que no contexto filosófico da episteme separou corpo e mente. Para ele, a mente humana era um espírito que nada tem a ver com a matéria ou o corpo. Associava a mente masculina à divindade, e a alma a qualidades que o humano partilha com Deus. Foi a primeira tentativa em libertar o conhecimento e a razão de qualquer contaminação corporal, da Mãe-Terra e de todas as coisas femininas (GEBARA, 1997).

Dessa forma, foram se formando o sistema de pensamento excludente, sexista, dualista e preconceituoso que perpetuou posturas degradantes durante séculos.

A sociedade testemunhou a dominação masculina que sempre existiu sobre as mulheres. Para Boff (2002, p. 43), o desafio atual consiste em desmontar a lógica de pensamento que perdura há séculos: a dominação dos homens sobre as mulheres.

Tal atitude desumanizou a ambos, mas principalmente, as mulheres, mediante símbolos, linguagens, formas de exercício de poder, instituições, visões de mundo, valores e religiões que levam a marca do antifeminismo e da continuada exclusão da mulher nos processos de decisão.

Para pensar na complexa relação social de homens e mulheres, é necessário refletir a condição pessoal, a pensar na relação com o/a outro/a. É necessário uma nova forma de olhar o mundo, fundamentada na complexidade das relações sociais de homens e mulheres. Ou seja, os estudos de gênero para a construção das identidades do masculino e do feminino, mediante a diversidade biológica da terra e também da diferença cultural.

Sato, Tamoio e Medeiros (2001), consideram que, se há um consenso quase total na defesa da diversidade biológica, há um certo vazio escamoteado às diferenças culturais nos discursos ecologistas. Propõem, assim, começar esta inclusão social através do enfoque de gênero, cujo olhar fenomenológico situa o ser (identidade), o outro (alteridade) e as relações com o mundo (complexidade). Clamam por espaços plurais de homens e mulheres situados no mundo, acreditando que, mais do que carga genética de corpos vazios, a Educação Ambiental deve revelar as expressões culturais de corpos transbordantes. É possível que até hoje apenas um olho seja utilizado para o mundo – o olho masculino. Mas o uso dos dois olhos (masculino e feminino) possibilita melhor visão do mundo, seus impactos, seus desafios e também suas esperanças.

A epistemologia feminina, segundo Jaggar e Bordo (1997, p. 10), procura discutir e desconstruir o pensamento opressor, sexista, excludente, compartilhando a

idéia de que o sistema cartesiano é fundamentalmente inadequado. Tal sistema possui:

Uma visão de mundo obsoleta e auto-ilusória, necessitando urgentemente de reconstrução e revisão. Rejeitando essa estrutura, o feminismo vale-se de conceitos de outras tradições, incluindo o historicismo marxista, a teoria psicanalítica, a teoria literária e a sociologia do conhecimento.

O termo gênero foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico (que justificava as diferenças entre homens e mulheres, tomando os aspectos biológicos de cada, como por exemplo, o fato de que a mulher tem a capacidade para dar à luz e de que o homem tem uma força muscular superior) implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual.

Feministas preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres referia-se a elas de maneira isolada, procuraram introduzir uma noção relacional das definições normativas da feminilidade, buscando compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Surge o pensamento de que seria necessário não somente reconstruir uma nova história de mulheres, mas também uma nova história, incluindo a experiência das mulheres e ampliando as discussões para a política e a economia.

O termo gênero também foi utilizado como sinônimo de mulheres. Os livros e artigos que tinham como tema a história das mulheres, substituíram o termo mulheres por gênero, com uma conotação mais neutra dissociando-se assim da política, onde as mulheres são sujeitos históricos e representavam ameaça para o modelo em que a figura masculina é que dominava os espaços públicos. Percebe-se a existência de uma preocupação em desvincular a política do movimento feminista, e ao mesmo tempo procurando ajustar-se à terminologia científica das ciências sociais. “Esse uso do termo gênero constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80” (SCOTT, 1990, p.75). A partir daí, ocorre uma mudança significativa no olhar sobre a questão da mulher, no sentido de dar maior visibilidade a ela enquanto sujeito social e histórico. Os textos acadêmicos começavam a ensaiar explicações,

“a promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos clássicos ou emergentes, a propor novos paradigmas” (LOURO, 1997, p.103).

Para Scott (op. cit.), existem três posições teóricas na análise de gênero que apresentamos a seguir:

- teoria do patriarcado – as feministas desta corrente acreditam que a subordinação das mulheres é explicada por uma necessidade masculina de dominar as mulheres, como o efeito do desejo dos homens de transcender sua alienação dos meios de produção da espécie. A reprodução era a chave do patriarcado, mas para algumas a resposta às diferenças se encontra na sexualidade. Para elas, a sexualidade está para o feminismo assim como o trabalho está para o marxismo, “é aquilo que nos pertence e o que, todavia nos é mais subtraído” (MC KINNON apud SCOTT, 1990). A mulher, segundo a teoria do patriarcado, é submissa e deve permanecer em espaços privados, sem direito de sentir prazer e de possuir postura política. A sua tarefa é cuidar de filhos e de afazeres domésticos. A crítica em relação a essa corrente teórica é que ela se baseia em uma variável única: a diferença sexual. Assume um caráter universal e imutável. Pressupõe um significado permanente para o corpo humano, desconsiderando a construção social ou cultural.

- teoria das feministas marxista - apresentam uma teoria da história tratando o termo gênero como um sub-produto de estruturas econômicas. A relação entre os sexos opera de acordo com e através das estruturas sócio-econômicas. A crítica a essa corrente é que o caráter social era mais enfatizado do que o caráter sexual e era concebido em termos de relações econômicas de produção, portanto a-histórico, ao desconsiderar as relações que se estabelecem além das estruturas sociais.

- teoria psicanalítica - as feministas que se baseiam na teoria psicanalítica apresentam diferentes abordagens. Algumas baseiam-se nos processos pelos quais a identidade do sujeito é criada e centram nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança, a fim de encontrar pistas sobre a formação do gênero. Outras feministas enfatizam a influência da experiência concreta. Baseiam-se na produção de identidade de gênero e a gênese da transformação em estruturas de interação, limitando-as à esfera da família e à experiência doméstica. Percebe-se a limitação ao romper tais experiências com outros sistemas sociais (políticos, econômicos, culturais), restringindo-as ao espaço doméstico. Outras feministas, já enfatizam o

papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero. Tomam o falo (representação do pênis, adorado pelos antigos como símbolo da fecundidade da natureza) como o significante central da diferença sexual. Essa corrente considera que o sujeito está em constante processo de construção, mas esse processo é generificado, previsível, pois essa teoria não introduz uma noção de especificidade e de variabilidade histórica entre homens e mulheres, já que o falo é o único significante.

Até então, o termo gênero apresentava caráter descritivo, referindo-se à existência de fenômenos ou de realidades sem nenhuma interpretação mais concreta. A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica, só emergiu no fim do século XX. Como categoria analítica, busca-se compreender a realidade, rever antigas formulações e promover mudanças.

Surgem outras vertentes que buscam algumas reflexões para o estudo de gênero. Entre elas, o ecofeminismo, que supõe que as mulheres e a natureza possuem características semelhantes, desde que ambas foram exploradas e dominadas pelos homens. Baseia-se na aceitação de que é uma nova forma política de identidades que contesta as identidades fixas. Na opinião de King (1997, p. 146), no ecofeminismo, a natureza é a categoria central de análise.

Uma análise das dominações inter-relacionadas da natureza, psique e sexualidade, opressão humana e natureza não humana e da posição histórica das mulheres em relação a essas formas de dominação são o ponto de partida da teoria ecofeminista.

Ainda nestas abordagens, há aqueles/as que consideram que a natureza e a mulher sempre foram exploradas pelo poder masculino. Desta identidade oprimida, este enfoque busca a liberdade alegando que as mulheres “cuidam” melhor da natureza por compreender a opressão.

No Brasil, os estudos sobre gênero surgiram no contexto da luta de mulheres, na década de 60 e 70 que saíram às ruas, invadiram espaços de direitos públicos e reivindicaram reconhecimento e direitos até então legados apenas aos homens. Assim como as mulheres, os negros, homossexuais e estudantes foram um marco

referencial na ruptura do modelo hierárquico de mundo, em que o homem, adulto e branco era a referência. A discussão sobre gênero carrega as marcas dessa luta política, do debate e da crítica, indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria (LOURO, 2002). A partir de então, novas trilhas nas relações de gênero foram abertas para construção da idéia de que temos que aceitar as diferenças existentes entre as mulheres e os homens, sem pensá-las como oposição, nem procurando justificá-las como tratamento desigual. Nessa mesma onda, o ambientalismo surge também como um movimento de ruptura com a racionalidade economicista.

O movimento feminista colaborou para um avanço sobre as discussões que se firmavam sobre a diferença entre os sexos e os princípios masculino/feminino. Feministas também se propuseram a criar grupos de consciência, por intermédio da qual as mulheres rompem as barreiras da privacidade nas relações de gênero, quando trocam experiências com as demais participantes.

Uma das bases do movimento era que ao tornar público aquilo que fica oculto na subjetividade, ou recluso entre as quatro paredes da vida cotidiana, institui uma proposta de construção de nova identidade da mulher brasileira, não apenas como perspectiva individual, mas também como projeto coletivo (AGUIAR, 1997, p. 12).

Como um movimento social organizado o movimento feminista é usualmente remetido ao século XIX. Entre os séculos XVIII e XIX, as manifestações contrárias à discriminação feminina adquiriram uma visibilidade maior no chamado “sufragismo” (LOURO, 1997). Esse movimento ficou conhecido como “primeira onda do feminismo”, e tinha como maior objetivo de luta o direito do voto às mulheres. Nessa época predominava o modelo de sociedade patriarcal, onde a mulher era vista como ideal de feminilidade passivo, um ser maternal, submisso e assexuado.

Encerradas no espaço doméstico e no cuidado com os filhos, elas simplesmente não podiam passar pela experiência da paixão sexual e encontrar palavras e imagens próprias para exprimir seus sentimentos (NUNES, 1998, p. 238).

Na visão da autora (op. cit.) o instinto maternal era relacionado com uma vocação biológica da mulher para a maternidade. A ela era reservada uma vida de renúncia, aceitação, sacrifício, já que sua existência estava condicionada aos cuidados maternos e domésticos, sendo-lhe negada a participação em assuntos políticos, econômicos, sociais, ou seja, sua participação a assuntos da esfera pública não era permitida. Tal forma de pensar e agir refletiam as idéias do modelo patriarcal vigente na sociedade. Boff (2002, p. 77), ao refletir sobre tal modelo, comenta:

O drama da cultura patriarcal reside no fato de ela ter usurpado o princípio masculino somente para o homem, fazendo com que este se julgasse o único detentor da racionalidade, do mando e da construção da sociedade, relegando para a privacidade e para tarefas de dependência a mulher, não raro considerada um apêndice, objeto de adorno e satisfação. Ao não integrar o feminismo em si, o homem se enrijeceu e se desumanizou. Por outra parte, o patriarcado identificou o feminismo como a mulher, impedindo-a de uma realização mais completa, com a inserção do masculino e dos seus valores no seu processo de personalização e socialização.

Percebe-se que essa forma de pensar e agir fez com que homens e mulheres vissem um ao outro como seres opostos, negando-lhes uma convivência democrática, cooperativa, já que podem estabelecer laços de “con-vivência”, de “co-operação” e de “sin-energia” entre eles (op. cit.).

A idéia de que, por natureza, o homem pertence ao mundo exterior e a mulher ao mundo interior e que existe uma superioridade de um sexo sobre o outro vem impregnando fortemente muitas gerações. As idéias difundidas e reforçadas pela teoria do patriarcado, pela Igreja e até mesmo pela educação, contribuíram fortemente para que isso acontecesse.

A Igreja apresentando um discurso religioso e pregando os méritos de que ser professora seria a profissão ideal para as mulheres, pois, tal profissão equivalia ao papel de ser mãe, considerando o magistério como uma conseqüência natural da mulher. “O cuidado com crianças representava a continuação da missão maternal da mulher, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX” (ALMEIDA, 1998, p.87). Esse pensamento deu origem ao movimento chamado

“feminilização do magistério”, uma vez que a atividade docente passa a ser exercida por mulheres.

A educação por sua vez, também apresentava reflexos da teoria do patriarcado. Era comum a existência de escolas para estudantes do sexo masculino e escolas para estudantes do sexo feminino, separando meninos e meninas, negando-lhes a oportunidade de conviverem e de aprenderem uns com os outros. Existiam também disciplinas específicas para homens e mulheres. Enquanto os meninos tinham no currículo a disciplina técnicas de práticas agrícolas, em que aprendiam técnicas de cuidado com o cultivo de hortas e plantas, as meninas possuíam a disciplina práticas do lar, onde aprendiam noções de como cuidar de casa, cozinha, bordados, pintura, etc.

Com o movimento feminista discutindo sobre as diferenças entre os sexos masculino e feminino, com as correntes filosóficas mais contemporâneas (ecofeminismo, a educação ambiental, e outros) que surgiram com o pensamento voltado para o respeito a essas diferenças, e com as mudanças que ocorreram na educação, passando a valorizar o/a educando/a, o seu meio, a sua história de vida, e constantes debates que se seguiram na sociedade como um todo, podemos perceber uma mudança nas relações de gênero e até mesmo em seu conceito.

Autores contemporâneos como, Boff (2002), Gomes e Sato (2003), Castro e Abromovay (1997), entre outros, discutem gênero considerando o ser humano e todas as relações que se estabelecem no meio em que ele vive, o que demonstra a ruptura com o pensamento opressor da teoria do patriarcado que muito influenciou/influencia os modos de ser e agir de homens e mulheres, por muitas gerações.

Gomes e Sato (2003, p. 120) acreditam que a identidade de gênero vai sendo construída através da prática social, e de seus múltiplos referenciais teóricos. Para os autores,

Gênero é uma construção histórica formada pelos papéis e pelas relações culturais entre homens e mulheres, que não são determinados pelo sexo com o qual nascemos, mas pelo contexto social, político e econômico em que vamos crescer, ser educado, trabalhar, amar e sentir tesão.

Para Castro e Abramovay (1997, p. 18), o enfoque de gênero está centrado em vivência e incorporação de ações de homens e mulheres nas políticas e programas de onde possam “apontar diferenças e semelhanças e realizar propostas concretas de como garantir a participação mais efetiva quer na modelagem, quer nos frutos de um desenvolvimento que se deseja sustentável”. Isto significa que tanto mulheres como homens podem lutar igualmente para realizar plenamente seus direitos e que possuem potencial para contribuir com o desenvolvimento político, econômico, social e cultural, bem como para se beneficiar dos resultados dessas conquistas.

Ao tratar a questão, Boff (2002, p. 43) comenta que, apesar de diferentes, homens e mulheres podem conviver complementando-se mutuamente, aprendendo um com o outro. Com isso, na visão do autor, “potencializamos a lei básica do universo que é exatamente a relação de todos com todos e a cooperação de uns com os outros”.



Pôr do Sol:Arquivo Pessoal de Mário Friedlander

Deus disse: vou ofertar a você um dom.  
Vou pertencer você para uma árvore.  
E pertenceu-me.  
Escuto o perfume dos rios.  
Sei que a voz da águas tem sotaque azul.  
Sei botar cílios nos silêncios.  
Para encontrar o azul uso pássaros.  
Só não desejo cair em sensatez.  
Não quero a boa razão das coisas.  
Quero o feitiço das palavras.

Manoel de Barros

## 2.4 – Educação Ambiental

As demandas e ações de Educação Ambiental pela sociedade vêm aumentando no Brasil e no Mundo. A questão ambiental transformou-se em uma causa social cidadã e convoca todas as pessoas de níveis local, nacional, regional e global a mudar o seu modo de vida e a repensar seus valores. Sua força política conseguiu chamar a atenção de outros atores sociais relevantes, tais como: líderes políticos, associações, camponeses, trabalhadores, jovens e mulheres, entre outros. No entanto, percebe-se que a prática tem muito pouco a ver com a teoria por ela sustentada. As pessoas continuam agindo de maneira isolada, sem comprometimento com a vida sustentável do nosso planeta Terra. Para Gutierrez e Prado (1999, p. 14), existe uma incoerência entre as teorias defendidas e o comportamento cotidiano dos indivíduos, “que manifesta com clareza que a consciência cidadã e a educação referente à questão ambiental não têm sido suficientemente pedagógicas e transformadoras”. Por isso, em encontros, seminários, conferências, muito têm se discutido sobre a educação ambiental, especialmente aquela que é tratada, ou a que deveria ser tratada nas escolas.

As pessoas ligadas à educação procuram, cada vez mais, informações sobre a Educação Ambiental. O que é, como introduzi-la na sala de aula, são algumas das perguntas que permeiam o universo de professores/as. Mais do que isso, elas estão buscando caminhos para inserir a Educação Ambiental em sua prática pedagógica. Muitos ainda não sabem como fazê-lo, ou, fazem sem saber que estão fazendo Educação Ambiental.

O grande desafio para todos que estão preocupados com as questões ambientais e que acreditam que a educação tem um papel importante neste processo é: como tratar destas questões também no cotidiano escolar. É buscar maneira, metodologias, que nos possibilitem incorporar em nosso fazer pedagógico cotidiano, a discussão sobre as questões ambientais e a ecologia (BARCELOS, 2004, p. 72).

Há diversos olhares sobre a educação ambiental, inclusive no que se refere ao seu nome. Alguns a denominam como educação para o desenvolvimento sustentável, educação para sociedades sustentáveis, educação para o meio ambiente, educação sobre o meio ambiente. Ela recebeu muitas definições ao longo da sua trajetória, algumas com objetivos essencialmente econômicos, outras com embasamento biológico e outras traduzem o caráter educativo que a mesma deve ter. Isto demonstra que ela foi se aprimorando, crescendo e fortalecendo seus princípios, passando de uma visão naturalista, humanista, reformista à uma educação ambiental socialmente crítica.

A Educação Ambiental não é uma educação qualquer, nem uma educação para uma coisa específica (SATO E SANTOS, 2003). A educação ambiental é uma identidade que precisa ser constantemente repensada e avaliada, para não permanecer estática diante de um mundo tão dinâmico. Ela não é um tema, “mas uma realidade cotidiana e vital, que está situada no centro de um projeto de desenvolvimento humano” (ZAKRZEWSKI, 2004, p. 21). Realidade cotidiana e vital, que não está fora da escola, do nosso bairro, da nossa cidade, da nossa casa, do nosso país, do nosso planeta e de nós mesmos/as. Ela é a realidade do dia-a-dia, aqui e acolá. Não está distante, pelo contrário, faz parte de nosso cotidiano e permeia todos os nós desta grande rede da qual fazemos parte.

A educação ambiental precisa ser uma educação crítica e inovadora e deve acontecer nos níveis formal e não formal. Segundo Jacobi (2003, p. 431), a educação ambiental “deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento, e formar cidadãos com consciência local e planetária”. Deve ser, acima de tudo, um ato político, voltado para a transformação social que seja determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos.

Para Mamede e Fraissat (2003, p. 498), pensar em educação ambiental implica em falar em educar e ensinar. “Educar é buscar a inteligência, o coração e o espírito do educando. Já o ensino coaduna-se com treinamento ou com a reprodução de ação e/ou comportamentos”. Tais autores justificam essa diferença conceitual entre ensinar e educar para fazer compreender o termo Educação Ambiental, reforçando a palavra educação. “Por isso, é Educação Ambiental e não

ensinamento ambiental”, demonstrando que a educação ambiental vai muito além de um aprendizado temporal ou de um treinamento.

Sato (1997, p. 136) ao comentar sobre a educação ambiental, diz que ela é de natureza interdisciplinar, que busca um diálogo epistemológico entre as diferentes áreas de conhecimento. A educação ambiental propõe um novo modelo pedagógico nos currículos escolares, legitimando a dimensão ambiental num processo de transformação dos relacionamentos entre os/as alunos/as, os/as professores/as, as escolas e a sociedade como um todo.

O maior objetivo da EA é estabelecer uma compreensão integral na interface das diversas ciências, desenvolvendo mecanismos eficientes que possam sensibilizar a comunidade aos problemas ambientais, promovendo o entendimento dos mecanismos ecológicos que regem a natureza, bem como o desenvolvimento das responsabilidades e da busca da cidadania, para a resolução dos dilemas ambientais.

Sabemos que a educação ambiental é trabalhada nas escolas de maneira isolada, praticamente é envolvida somente nas atividades relativas a datas comemorativas: dia da árvore, dia do índio, dia da água, dia dos animais. Os professores/as ainda não percebem o seu caráter educativo, e essa dificuldade em implementá-la no cotidiano das atividades escolares é resultante de um processo de fragmentação do ensino. Por isso, é difícil vermos a educação ambiental sendo trabalhada de maneira interdisciplinar. Para Noal (2003), “a interdisciplinariedade, na sua essência, deve pressupor e propor novas configurações societárias” (p. 375), conduz a necessidade de mudanças e fugas de esquemas pré-estabelecidos, condicionadores. O que a escola precisa é sentir essa necessidade de romper com bases já fracassadas do ensino aprisionante, alienante.

As questões socioambientais devem estar presentes no cotidiano escolar, pois fazem parte da vida de todos/as. E tais questões são de natureza multi, inter e transdisciplinares, pois perpassam além das questões sociais e ambientais, questões econômicas, políticas, estéticas e culturais. A escola trata dessas questões através de conteúdos fragmentados e isolados, com isso, perde a oportunidade de refletir junto com os educandos/as os problemas concretos e emergentes e “se

afasta cada vez mais da realidade que está em um processo constante de mutação através da sua evolução” (NOAL, 2003, p.377).

Para Segura (2001, p. 22), “a escola representa um espaço de trabalho fundamental para iluminar o sentido da luta ambiental e fortalecer as bases da formação para a cidadania”. A escola, sozinha, não irá resolver os problemas socioambientais e a educação ambiental não se limita ao cotidiano escolar, pelo contrário, cada vez mais se expande para os diversos setores sociais envolvidos na luta pela qualidade de vida. O papel dos/as educadores/as é o de desenvolver o conhecimento e a capacidade de julgamento consciente dos indivíduos que partilham uma mesma realidade. Além da forma de lidar com o conhecimento, a matéria-prima da educação, a questão ambiental motiva a postura participativa, a cidadania. No âmbito da escola, o esforço de construir uma nova sociedade, implica adoção, por parte dos/as educadores/as e da comunidade escolar (pais, estudantes, funcionários), de uma postura crítica diante da realidade, sem a qual não é possível empreender a transformação social – horizonte da educação ambiental.

Concordamos com Tristão (2004, p. 48), que vê a escola como um espaço maior, não concebendo-a apenas sob o ponto de vista pedagógico. Para a autora, o cotidiano escolar é um “espaço/tempo de produções/enredamento de saberes, fazeres, imaginação, sentidos e representações, onde/quando estabelecemos/participamos de uma rede de relações e de significados”, ou seja ela é um espaço de um contexto que se relaciona com outros contextos. Nestes espaços, educação e cultura se entrelaçam formando uma rede de sentidos, de valores, emoções, práticas, ações...E nessa rede está também o/a educador/a!Ele/a é um elo que se remete aos outros continuamente.

Benevides (1996, p. 112), enfatiza a responsabilidade do/a educador/a como, um importante mediador na aprendizagem dos valores democráticos e um facilitador na introdução de práticas comprometidas com os interesses da comunidade na qual está inserido. Na visão do autor, “os educadores têm um poder implícito na sua ação, que pode desencadear mudanças de perspectiva em relação ao mundo ou simplesmente manter o status quo”.

Foi no final dos anos 60 e início dos anos 70, que ocorreram as primeiras manifestações no meio da sociedade brasileira a favor do meio ambiente. Na década

de 1970, a poluição e o alerta contra o esgotamento dos recursos naturais começam a trazer preocupações aos governantes. Paralelamente, os movimentos contraculturais (movimento hippie, feminista, estudantes, etc.) foram extremamente importantes para difundir a idéia de que os paradigmas dominantes não poderiam mais continuar regendo toda a sociedade. Buscavam caminhos, através da educação, ou dos meios de comunicação, da política, da música, para difundir idéias e sentimentos de inclusão social, respeito, solidariedade, igualdade, a fim de rebater as idéias e o agir antropocêntricos e discriminatórios. Nas lutas sociais, novos direitos foram reivindicados: direitos das mulheres, à livre escolha sexual, à educação e o direito ao meio ambiente. Aliado ao momento político pelo qual o país passava, o movimento ambientalista ganha força e surgem debates no meio da sociedade a respeito da temática meio ambiente com um caráter mais crítico do que naturalista.

Para Carvalho (2002, p. 147) as energias revolucionárias dos anos 70 migraram para um projeto de transformação, no qual os movimentos sociais foram os protagonistas da mudança social. Isto foi possível porque eram movimentos investidos de um poder político que lhes conferia o papel de sujeitos da revolução social. Estes sujeitos mediarão o restabelecimento da confiança e da lealdade dos cidadãos, através da promoção de uma ordem pública participativa e democrática. A autora comenta a importância desse momento para o movimento ecológico:

É em meio a essa dinâmica altamente produtiva de novos autores, formatos organizativos e também ações informais da sociedade civil voltadas para a construção de uma ordem democrática, que as ações ecológicas ganham força, seja pela via da expansão e valorização dos movimentos ecológicos, seja pela via da organização de entidades do tipo ONG's ambientais.

A educação nesta mesma época também passava por profundas mudanças. De um ensino tradicional centrado na acumulação e reprodução de conhecimentos, educadores como Paulo Freire, defendiam uma educação libertadora, crítica e transformadora.

Paulo Freire não se dedicou especificamente ao estudo da educação ambiental, mas suas idéias e sua práxis educativa demonstram que ele foi um grande educador ambiental, pois já dizia da importância do diálogo entre todos os seres vivos do planeta, da solidariedade, do respeito à diversidade, ao saber popular... Para Freire (1989, p. 59), o homem transformou-se em objeto ao perder a capacidade de decidir, de ser sujeito da história, pois foi sempre dominado, comandado pela força de uma minoria dominante. Pensava que para sair desse estágio, as pessoas precisavam de uma educação corajosa, que proporcionasse ao povo “uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre sua responsabilidade, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”. Ele difundiu a idéia de promover uma educação libertadora, não mais centrada na palavra (escrita), mas sim, no sujeito e no seu cotidiano. Valorizando as palavras do diálogo, que necessariamente deveria existir no fazer pedagógico. Paulo Freire desenvolveu sua prática pedagógica junto às classes populares, como uma tentativa de resposta aos desafios contidos na fase de transição pela qual a sociedade passava. Esse momento era, para o autor, a oportunidade das pessoas inserirem-se no processo, participando criticamente, resgatando sua dignidade, humanizando-se. A educação libertadora de Paulo Freire tem muita coisa em comum com a educação ambiental, pois ambas buscam pensamentos críticos e transformadores.

Em 1980, o termo “Educação Ambiental” popularizou-se apresentando uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, clamando por transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída. Tornou-se necessidade a implementação da educação ambiental para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes, como também para a população em geral, pela emergência da situação em que nos encontramos.

A Constituição Brasileira de 1988 trouxe, no capítulo referente ao meio ambiente, a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, demonstrando a necessidade de inserir a temática no espaço escolar. Um ano após, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação reitera a Constituição, incentivando o trabalho de pesquisa e realização de programas de capacitação para todos os professores. Em 1998 o Ministério da Educação e dos Desportos, instituiu os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais que, dentre outras temáticas, aborda a educação ambiental como tema transversal, visando contribuir para a construção da cidadania

dos/as educandos/as e a superação de compartimentalizações das áreas do conhecimento. Isso já se considera um avanço para a educação ambiental, mas essa discussão não contou com a participação de agentes importantes e que deveriam também ser sujeitos dessa construção: os/as professores/as e os representantes das escolas (pais, estudantes, comunidade, funcionários). Assim, a educação ambiental adentrou às escolas. Dessa forma foi se tornando, na maioria das vezes, uma atividade pouco reflexiva. Não por culpa do/a professor/a, mas dos pacotes pensados e elaborados por uma minoria representante, e pela falta de políticas que o valorize mais, proporcionando-lhe salários dignos, assim como oportunidade em buscar aprimorar seus conhecimentos. Em nossa opinião precisariam de muitas propostas para promover mudanças necessárias para que tenhamos uma prática educativa transformadora. As propostas deveriam ir além de uma listagem de competências, em que educadores/as devem se “enquadrar” dentro de um “perfil” traçado por uma minoria. Pensamos que o modelo de competências na formação de professores/as, sugerido pelo PCN, modifica o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para a constituição de competências. Acreditamos ser necessário a construção de um espaço público de diálogo e de formulação de alternativas curriculares para a formação de professores/as, capaz de responder às críticas ao currículo por competências. Entendemos que a crítica e o debate devem ser ampliados, não só no que diz respeito a esse assunto mas a todos os pacotes educacionais que nos são apresentados.

Alguns autores como Kramer (1997) e Macedo (1999), criticam os PCN desde a forma como se deu a sua construção, sem participação das entidades representativas da área educacional, até a forma pouco esclarecedora dos temas como interdisciplinariedade e temas transversais. Para tais autores as intenções explicitadas nos PCN tiveram pouco reflexo na prática pedagógica, inclusive no que se refere aos conteúdos trabalhados de fato, pois não sofreram mudanças significativas.

Zakrzewski (2004, p. 20) comenta que a maioria das reformas e pacotes propostos buscam introduzir temáticas de relevância social no currículo escolar. Entre estas temáticas a educação ambiental tem sido formalmente legitimada,

assim, como outras (Educação para a Saúde, para a Paz, para a Solidariedade Humana).

Acreditamos que a falta de políticas públicas de capacitação docente não tem levado a uma ampla legitimidade política e à construção de sólidas bases epistemológicas sobre a educação ambiental por parte dos educadores. A ação ambiental empreendida por educadores ambientais tem sido de natureza instrumental e raramente reflexiva.

Percebemos que existe uma ausência de programas que privilegie o educador/a, que é, assim como o/a educando/a, sujeito no processo de ensino aprendido. Assim como Paulo Freire, acreditamos que o/a educador/a deve ser um revolucionário/a de formação, superar o comodismo e lançar-se na liberdade. Liberdade necessária para romper com velhos paradigmas e trilhar novos caminhos!

## Capítulo III – AJUSTANDO O FOCO NA MIRADA FENOMENOLÓGICA



A pesquisa não se basta em ser princípio científico, pois precisa também ser princípio educativo. Não se faz antes pesquisa, depois educação, ou vise-versa, mas no mesmo processo.

PEDRO DEMO

### 3.1 – Conectando Pontos de pesquisa

A pesquisa proporciona ao/a pesquisador/a a construção do conhecimento. Através dela podemos refletir, investigar, questionar, criticar, compreender e transformar. A pesquisa também é um processo de desconstrução, pois permite que confrontemos outros valores e novos conhecimentos que trazemos impressos na nossa história de vida e de conhecimento. Na nossa opinião é isso que fortalece o princípio do fazer pesquisa: o confronto que estabelecemos entre o novo e o velho olhar já meio cansado das mesmas paisagens.

Nossa pesquisa corresponde a uma questão um tanto particular. Parte de uma realidade que não pode ser quantificada. Ela está imersa num universo de significados, valores e atitudes, por isso ela é denominada uma pesquisa qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da pesquisa qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Para os autores, os pesquisadores qualitativos buscam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, assim como descrever em que consistem estes mesmos significados para, a partir de então, construir o conhecimento e não simplesmente emitir opiniões sobre determinado assunto ou contexto. “A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (op. cit. p. 67). Os autores acreditam que o simples fato de determinado estudo conduzir à acusação de alguém por determinado estado de coisas ou à rotulagem como “bom” ou “ruim”, ou ainda, à apresentação de uma análise prejudicial, pode levar a considerá-lo superficial. Por isso, os pesquisadores qualitativos acreditam que as situações são complexas, e, deste modo, tentam descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação.

Como já comentamos no Capítulo I, esta pesquisa privilegia a pesquisa bibliográfica de cunho diagnóstico-avaliativo.

Toda pesquisa necessita de uma literatura, validada pela pesquisa bibliográfica.

Segundo Fachin (2001, p. 125), a pesquisa bibliográfica “tem como base fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa”. Tal pesquisa constitui o ato de ler, selecionar, organizar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta. Essas investigações podem trazer uma nova interpretação em determinadas situações, pessoas, temas e sociedades.

Como nossa pesquisa é de cunho diagnóstico-avaliativo, buscamos examinar o conteúdo de forma crítica e avaliar com cuidado, pois todo processo de avaliação requer ir além de um simples julgamento.

A avaliação oferece uma tentativa de explicar os fenômenos que, na realidade, expressam transbordamento de significados, símbolos, códigos, imagens, projetos, concepções de mundo, e identidades que toma por completo a dinâmica social contemporânea (TAVOLARO, 2000, p. 76).

Diante disso, avaliamos a partir de nossa compreensão, da nossa visão de mundo e de nossos valores, buscando interpretar os significados de cada imagem lançando sobre elas o nosso olhar, cheio de intenções, mas distanciado dos paradigmas clássicos que sempre norteou o nosso pensar e agir, para podermos desvelar os significados, compreendê-los e depois descrevê-los. A avaliação é:

Uma tentativa de romper com a partição binária do pensamento cartesiano (certo ou errado; encontros ou despedidas; homens ou mulheres), é a estratégia de perceber nossos passos, que muitas vezes se desviam do destino, se escondem nas matas ou quando perdemos o sorriso. Mas também é um renovar de esperanças...(SATO; TAMAIO; MEDEIROS, 2001, p.13).

A pesquisa diagnóstica-avaliativa, segundo Sato (2003, p. 42), parte da premissa que um banco de dados jamais se finaliza, desde que a realidade é dinâmica e mutável. Propõe avaliação com critérios participativos acerca de um fato, fenômeno de dados, além de uma ação pedagógica ao estado da arte. Seu caráter

avaliativo “não implica apontar culpados ou inocentes, mas fundamentalmente, é uma verificação dos processos desenvolvidos com seus resultados, na qual permite novas orientações das ações para superação dos limites visando a manutenção das potencialidades”.

Nossa pesquisa também trilhou o caminho da fenomenologia. Tal metodologia trata de um fazer comprometido, que precede o contemplar, o feito, para a partir dele, descobrir fenômenos que poderão vir se dar a conhecer. A Fenomenologia pressupõe uma intersubjetividade, uma epistemologia interacionista e o desafio de estar dentro, em se sabendo do “outro mundo” (PASSOS e SATO, 2005, p. 229). Não admite apenas contemplar um dado fenômeno, mas implica a tensão de ver o geral e o singular, sem ser genérico e reducionista. Nesta perspectiva homens e mulheres são concebidos como seres universais, cada qual com sua identidade e universos distintos.

A Fenomenologia, para os autores,

Requer compreender fenômenos – dos quais sou parte pessoal e coletiva, palpitante e viva – situados diante de um olhar carregado de intencionalidade. Pressupõe nossa assinatura e desvelamento de nossos interesses no que vimos. E a partir desta inserção e circunscrição geográfica, temporal e social, perguntar-se-á – sem medo -, que tipo de lentes usamos para ver o mundo assim, desse jeito, e descrevê-lo e contá-lo aos outros, dizendo por que ele também é assim...

Baseadas nesses pressupostos partimos para o desafio de compreender a tensão existentes nas relações de gênero e meio ambiente veiculados nos livros didáticos. Buscamos entender por que, na maioria das vezes, as imagens relacionam a mulher como a pessoa que cuida, preserva o meio ambiente e o homem como a pessoa que mata, depreda o meio em que vive. Para tanto, buscamos um aporte teórico que nos possibilitou esse entendimento e permitiu que vislumbrássemos uma mudança no sentido de que os livros podem e devem retratar imagens onde homens desempenhem tarefas relacionadas aos cuidados domésticos, preocupando-se com o meio ambiente e defendendo-o, assim como mulheres desempenhando atividades antes reservadas somente ao universo

masculino, como já encontramos em alguns livros didáticos. Pensamos ser esse o caminho que escritores/as e editoras deveriam considerar, mostrando que não existem mundos separados para homens e mulheres, e sim um só, onde todos/as podem viver respeitando-se mutuamente e contribuindo para a construção de um mundo melhor. Ou então, que professores/as ao utilizar livros em que as imagens reproduzem estereótipos em relação à mulher ou ao homem façam uma leitura crítica com os/as estudantes no sentido de desmistificar falsos conceitos, fazendo-os compreender como surgiram tais pensamentos opressores e discriminatórios levando-os a construir novos valores e atitudes mais solidárias.

Para SATO (2003, p. 53), toda pesquisa em Educação Ambiental “deve ter ecos, além de mares, ares, terras e fogos além de ser intensa em seus contrastes de formas, representações, volumes e composições”. Assim poderemos encontrar um plano dinâmico sob uma nova essência do conhecimento que “enraizado em sonhos, que permaneça no impulsivo criativo e crítico das diversas formas de existência e que, sobremaneira, consiga novas formas de ultrapassagens às violências vivenciadas pela nossa era”.

A busca por este ideal nos revela que não somos apenas testemunhas da história, mas sujeitos do processo de fazer e viver a história que todos/as nós de alguma forma ajudamos a construir a cada dia.

### 3.2 – A Metodologia de Pesquisa

Para este estudo utilizamos três coleções de livros didáticos da 4ª. Série. A escolha por esta etapa justifica-se pelo fato de ser a que mais utiliza os livros em sala, seja para leitura ou para fazer atividades. As coleções escolhidas para análise são: Viver e Aprender, Curumim – ambas da Saraiva Editora, e a Coleção De olho no futuro da Quinteto Editora. A escolha por tais coleções justifica-se pelo fato de serem as mais utilizadas nas escolas municipais de Cuiabá. Esse dado verificamos no setor responsável pelo livro didático na Secretaria Municipal de Educação no ano de 2004. Utilizamos os livros de todas as áreas do conhecimento, ou seja, de português, matemática, ciências, história e geografia. Exploramos os livros observando se suas imagens (ilustrações, gravuras, figuras, fotografias) reproduzem algum estereótipo em relação à mulher e como estes apresentam a relação de gênero e meio ambiente. Baseamos-nos no pensamento de que ambas temáticas buscam a inclusão de seres excluídos pela sociedade, o respeito pelas diferenças, pela diversidade social e cultural existente no meio e que procuram estabelecer um diálogo entre homens e mulheres de maneira a diminuir a distância existente entre eles.

Buscamos interpretar as imagens, levando em consideração o método qualitativo. Privilegiamos tal método, pois, ele evoca a subjetividade, não busca verdades, mas interpretações. Também não acredita em padronizações e permite que os resultados gerem novos conceitos (GIL, 2002).

Observamos as imagens, primeiramente de forma aleatória, sem buscar nelas algum significado e o que percebemos foram livros bem ilustrados. Encontramos imagens de todos os tipos: fotografias, desenhos, pinturas, recortes de jornais, imagens produzidas por computação gráfica.

Neste estudo direcionamos nosso olhar às páginas abertas do livro didático, para uma interpretação de suas ilustrações, aqui entendidas como fotografias, desenhos ou pinturas. Ao nosso ver, ilustrações são imagens produzidas através de fotografia, desenho ou pintura. São esses os tipos de imagem que apresentamos nesta pesquisa. Porém, também percebemos as imagens como linguagem, já que ela nos remete informações, assim como a fala, a escrita.

Costa (2005), agrupa as imagens como tradicionais e técnicas. A diferença está no predomínio dos fatores humanos sobre os mecanismos técnicos de produção. As imagens tradicionais são aquelas que resultam de atividades manuais, e as técnicas surgem do uso predominante de equipamentos técnicos.

Para Santaella (1997), existem três paradigmas no processo evolutivo de produção da imagem: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. De modo parecido com o apresentado por Costa, ela classifica as imagens partindo do processo de produção. As imagens que dependem da habilidade manual do homem para plasmar o visível, são classificadas como pré-fotográficas; as que são produzidas por captação física e que dependem de uma máquina de registro, são classificadas como fotográficas, e as imagens sintéticas ou infográficas (calculadas por computação gráfica), são pós-fotográficas.

Assim, podemos dizer que o desenho e a pintura são imagens tradicionais ou pré-fotográficas, que as fotografias são imagens técnicas ou fotográficas, e as gravuras podem também ser técnicas ou pós-fotográfica, uma vez que muitas delas são produzidas a partir de computação gráfica. No caso desta pesquisa iremos apresentar imagens técnicas ou fotográficas, pois são as que mais predominam nos livros didáticos analisados.

Ambos autores se baseiam na compreensão de que toda mudança no modo de produzir imagens provoca mudança no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo.

Com isso, buscamos interpretar as ilustrações selecionadas nos livros didáticos, considerando não só o aspecto visual, mas analisando o contexto no qual ela está inserida confrontando-as com os pressupostos teóricos apresentados neste estudo.

Logo na primeira impressão, as imagens causam diferentes sensações. Algumas despertam admiração, revolta, alegria e desprezo, outras parecem-nos pouco relacionadas com o conteúdo. Ao dar maior atenção às ilustrações, percebemos que elas não estão ali por acaso. Não possuem neutralidade. Assim sendo, aguçamos mais o nosso olhar, tornando-o mais crítico. Separamos os livros por área de conhecimento, por achar que dessa maneira poderíamos verificar

alguma imagem que estivesse desvinculada da temática proposta. Os livros de matemática são os que menos possuem imagens, enquanto os demais trabalham mais as imagens, principalmente os de português e de ciências.

O processo de análise das imagens se deu da seguinte forma: primeiramente escolhemos aquelas imagens que, ao nosso ver, estão imbuídas de falsos conceitos ou paradigmas e que achamos que, se não questionadas, serão mais reforçadas. Preferimos as ilustrações que passam mensagem ideológica que serve para naturalizar a mensagem conotada. Por isso, acreditamos ser preciso interpretá-la compreendendo a conotação das imagens, desmascarando esse processo de naturalização. Dessa forma, buscamos desmistificá-las, procurando os conhecimentos culturais e sociais que estão implicitamente embutidos na imagem.

Depois de selecionadas, buscamos perceber quais mensagens as imagens poderiam passar ou deixar de passar para as pessoas que utilizam os livros didáticos. Dentre as que selecionamos estão as que transmitem a idéia de que cuidar de casa e do meio ambiente é coisa de mulher. Que a profissão ideal da mulher é ser professora. Que menino brinca de bola e menina de boneca. Que o homem é porcalhão, é a pessoa que suja o ambiente e que mata os animais.

Estas imagens foram as que selecionamos e buscamos avaliá-las nos embasando nos conceitos históricos de gênero para entender a dominação masculina sob a vida das mulheres e nos pressupostos da educação ambiental que busca eliminar o pensamento excludente.

Baseadas nesses conceitos analisamos os livros didáticos sem a intenção de classificá-los como bons ou ruins. Acreditamos na dinamicidade do processo educativo e que sempre existirão diferentes olhares sobre este material. Buscamos nesta pesquisa, que é, além de tudo, reflexiva e questionadora, traçar novos caminhos superando os limites impostos pelo sistema social, cultural, educacional e econômico, que muitas vezes nos aprisionam em seus falsos paradigmas, condicionando o nosso modo de agir e pensar. Desse modo, esperamos que esta pesquisa nos possibilite uma mudança, não somente sobre o nosso olhar, mas sobre nossas atitudes e valores para que possamos contribuir para a construção de uma nova realidade.

## Capítulo IV – O OLHAR FENOMENOLÓGICO NA AVALIAÇÃO DAS IMAGÉTICAS



A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares.

Marcel Proust

## 4.1 – A leitura das imagens

Neste capítulo comentaremos as nossas interpretações sobre as imagens que retratam as relações de gênero e meio ambiente nos livros didáticos. Sabemos que as imagens não são neutras e que possuem forte poder de sedução sobre as pessoas. Buscamos, então, conhecer mais um pouco sobre o seu universo.

A imagem foi introduzida no mundo desde o período da pré-história, quando os homens das cavernas projetavam nas paredes o que viam e viviam. A partir de então, as manifestações visuais foram sendo produzidas tanto pela chamada “cultura erudita” quanto pela “cultura popular”, cada qual com seus valores. Costa (2005, p. 51) comenta que tanto uma como outra, “resulta de uma mesma competência e de um processo cognitivo de idêntica complexidade, sendo igualmente portadoras de conhecimento e valores”. Algumas dessas manifestações tiveram como referência preceitos eruditos e acadêmicos de arte, outras se orientaram pelas crenças religiosas, pelas comemorações festivas ou pela necessidade da produção material da sociedade.

Assim, foram surgindo as produções plásticas e a humanidade foi compartilhando significados, crenças e valores que se tornaram coletivos, cada cultura sentindo-se intimamente identificada com as imagens que produzia.

Ao final do século XIX e no início do século XX, a educação e a ciência foram se abrindo para a compreensão das imagens. Entretanto, foi o desenvolvimento dos meios de comunicação e em especial das tecnologias de registro de imagens, como a fotografia e o cinema, que abriu espaço para o estudo das imagens (op. cit.)

No Brasil, as imagens ganharam maior espaço a partir de 1920, com a produção do cinema brasileiro, das revistas em quadrinhos em 1960, e finalmente com a TV. Belmiro (2003, p. 307) comenta que, nas escolas as imagens só foram introduzidas nos fins dos anos 60 e predominantemente nos anos 70, “quando os livros didáticos dão visibilidade aos princípios da Teoria da Comunicação através da incorporação de toda sorte de imagem para diferentes práticas de leitura”.

Aliado a esses fatores, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização, ocorreu uma proliferação de imagens, surgindo uma cultura eminentemente audiovisual. Isso fez com que as pessoas se sentissem menos capazes e seguros diante da tarefa de interpretar as imagens.

Hoje, a imagem ocupa um espaço considerável em nosso cotidiano. Livros, revistas, televisão, cinema, outdoors, Internet, vídeo, são fontes que produzem imagens e todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira. Somos bombardeados pela grande quantidade de informação escrita, falada, mas acabamos estabelecendo uma relação mais íntima com as imagens. Para Buoro (2003, p. 34) nos tornamos “espectadores passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo”. A imagem tem forte poder de sedução e somos possuídos por ela e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão.

A nossa experiência como professora nos mostra o quanto a imagem seduz os/as estudantes. Ao receber o livro didático, a primeira atitude deles é “olhar” as figuras, menosprezando o texto escrito. Ficam encantados com as cores e com os diferentes mundos a eles/as apresentados através das ilustrações. Muitas delas distante de sua realidade. Na maioria das vezes o/a professor/a não percebe que seus alunos/alunas estão completamente seduzidos pelas imagens do livro e deixa de explorá-las. Isso acontece, talvez, pelo fato de estar sobrecarregado/a com tantas atividades, ou desmotivado/a pelo baixo salário. São fatores que sabemos interferir no processo de ensino e que isso é a realidade do ensino brasileiro. Diante destes fatores o/a professor/a não se sente estimulado a “ler imagens” e deixa-se levar pela cobrança imposta, tanto por pais, pela escola e pela sociedade, que exige uma escrita e leitura perfeita. Para Buoro (2003, p. 35), as imagens impõem presenças que não podem ser ignoradas ou subestimadas por educadores/as e nem por editores. Elas “devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional”.

Ao pesquisarmos sobre a historicidade da presença das imagens nos livros escolares no Brasil, percebemos que elas invadiram todas as áreas do

conhecimento sem que tivéssemos aprendido a tirar proveito de seus potenciais comunicativos.

As imagens, que aparecem majoritariamente com função intransitiva de mera decoração nos livros do ensino fundamental e da educação infantil, surgiu assim como que parcialmente emudecidas e, portanto, incapacitadas para fornecer significados a professores e crianças, e, mais ainda, para encaminhá-los no sentido de sua apropriação como poderoso recurso a serviço da prática pedagógica (BUORO, 2003, p. 34).

Por isso, torna-se necessário que a educação reveja seu paradigma letrado, que dominou/domina os espaços escolares privilegiando o texto escrito, e se preocupe com as mensagens veiculadas através das imagens. Costa (2005, p. 21) comenta sobre a necessidade da educação ultrapassar as barreiras que separam a cultura do texto escrito e a das imagens:

Uma, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle de conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais .

Sabemos que essa superação não é fácil, nem imediata. É um trabalho que envolve debates, experimentação, análise e avaliação. Além desses fatores, existe também o/a professor/a que utiliza os livros didáticos, que também dá maior valor para a escrita e a leitura, deixando que as imagens falem por si.

Do ponto de vista da comunicação, as linguagens visuais são mais universais do que as verbais e as sonoras. Costa (p. 32) explica que isso ocorre “porque nosso cérebro foi desenvolvido para processar as informações visuais, organizando-as em modelos que reconstroem internamente a realidade, dando-lhes sentido”. Além disso, a autora também coloca a importância da cultura no processo de interpretação de imagens. Para ela, “é a cultura que possibilita uma interpretação mais profunda e apurada da experiência visual”.

Citando Lacan, Costa (2005) diz que ele descobriu a importância da imagem no despertar da sensibilidade, da inteligência e da subjetividade ao observar que crianças se mostram capazes de reconhecer no espelho o reflexo de sua própria imagem – é a descoberta do eu. “O que se precipita na mente dessa criança é a noção de um “eu” ideal que servirá de modelo para todas as suas futuras experiências subjetivas” (op. cit.).

Ao comprovarmos que a leitura das imagens é importante para a cultura humana, pois é universal e aproxima diferentes culturas, e que possibilita o desenvolvimento de uma importante atividade cognitiva, percebemos a necessidade de lançar sobre ela um olhar crítico, extraindo dela não só o que ela possui de bonito, feio ou esquisito, mas o que ela quer nos transmitir, além disso.

Na análise verificamos a existência de algumas ilustrações que sugerem conceitos opostos da relação homem/mulher/natureza. São imagens que associam a mulher ao meio ambiente, como se elas fossem responsáveis em mantê-lo sempre limpo, saudável, relacionando-a com os cuidados da casa. Em relação ao homem encontramos imagens apresentando-o como o “vilão”, a pessoa que explora, depreda e polui o meio ambiente.

A figura 1 – Menina e Boneca, se refere a uma atividade que propõe construir uma frase usando verbos. Ela representa uma menina brincando com boneca. Na nossa opinião, ela sugere que os/as estudantes construam uma frase dizendo: A menina brinca com a boneca, ou coisa parecida. Dessa forma, se não houver uma leitura crítica por parte de quem utiliza o livro, permanecerá para os estudantes, a idéia de que boneca é somente brinquedo de menina, ou que menina só pode brincar com bonecas.

Essa idéia surgiu desde os primórdios do tempo, pois a história nos mostra que desde a pré-história, existia um mundo para homens e um mundo para as mulheres. Assim como, direitos, deveres, brinquedos diferenciados. Barros (2005, p. 44), em seu estudo sobre gênero, comenta sobre a missão maternal da mulher:

Seu destino, desde criança era brincar com bonecas, de casinha, de faz-de-conta que era a mamãe. Já vivificava o seu papel social – cuidar e educar crianças. Uma continuidade daquilo que era realizado no lar, cuja missão, vocação, doação, abnegação deveria ser voltada ao sonho (auto realização) de ser a rainha do lar.

Podemos refletir que, desde criança, a mulher brinca de boneca e casinha imaginando o seu futuro de ser mãe, esposa e dona de casa, cumprindo o seu papel social determinado pela sociedade patriarcal. A mulher era/é educada para desenvolver o seu lado afetivo (é meiga, passiva, pode chorar) enquanto o homem é educado para desenvolver seu lado racional (não chora, é dominador). São identidades pré-estabelecidas, que foram criadas culturalmente e que são tidas como naturais.



Figura 1 – Menina e Boneca

Chauí (1985, p. 47-48) afirma que a identidade feminina depende de outras pessoas antes de ser determinada por ela própria, sendo assim, ela não possui identidade própria.

Definida como esposa, mãe e filha (ao contrário dos homens, para os quais ser marido, pai e filho é algo que acontece apenas), são definidas como seres para os outros e não seres com os outros. Se amor, abnegação, espírito de sacrifício, generosidade são construídos como qualidade do “feminino”, se a dependência econômica e social e a menoridade política e cultural são postas como condição “feminina”, essas determinações, cremos decorrem da posição originária das mulheres como seres para outrem. Sua condição de sujeito tem, pois, a peculiaridade de criá-las pela heteronomia, pois o que são o são pelos outros (que definiram seus atributos) e para os outros (aos quais os atributos são endereçados).

A autora comenta ainda que, mesmo advindo de um olhar e de um discurso masculino, essa posição de dependência acaba sendo internalizada pelas mulheres, não porque vistos e falados por homens, mas porque são determinados por um inconsciente que “precisa fantasiar a diferença para torná-la suportável, diferença que a consciência repõe como desigualdade, preparando a violência subsequente” (p. 52).

É comum vermos nos livros didáticos ilustrações que separam os universos masculino e feminino: menino brincando de carrinho e menina com boneca. Percebemos a ausência de imagens de meninos e meninas brincando juntos, demonstrando que, apesar das diferenças existentes, é possível que homens e mulheres vivam juntos, dialogando, cooperando e compreendendo-se mutuamente.

A figura 2 – Meninos e Bola, apresenta meninos brincando com uma bola. Ela se contrapõe à figura anterior, da menina com a boneca, reafirmando o que acabamos de dizer.



Figura 2 – Meninos e Bola

O livro didático é um meio onde são repassados conceitos acerca de vários assuntos, às vezes desvinculados da realidade dos estudantes. Por isso, é preciso que o/a educador/a fique atento ao que o texto comenta e ao que as ilustrações querem transmitir. Para Lajolo (1996, p. 13), os livros didáticos “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos”, e devem se preocupar em difundir conceitos como a solidariedade, harmonia, cooperação, respeito pela diversidade e complexidade existente no meio, para que estudantes possam refletir sobre uma melhor maneira de viver e estar no mundo e com o mundo.

Concordamos com VIEZZER et al. (1996, p. 148) que diz que é:

Preciso fomentar nos textos e nas ilustrações imagens de igualdade, cooperação e associação entre homens e mulheres, meninas e meninos de raças, idades, religiões, posições sociais diferenciadas. Eliminar aquelas que contenham conteúdos estereotipados, desqualificadores ou discriminatórios.

A figura 3 – A rainha do lar, ilustra o poema Enchente, de Cecília Meireles, na parte gramatical do livro, onde se exercitam palavras com ch, já que no poema existem várias palavras com essas iniciais. Achamos que a figura possui pouca relação com o contexto do poema. Nela a mulher aparece na cozinha, ao lado do fogão e servindo chá ao marido, retratando muito bem a “rainha do lar”. Acreditamos

que os/as autores/as deveriam prestar maior atenção ao inserir imagens com o objetivo de ilustrar textos, poemas, atividades, para que não ocorra o fato de uma figura não apresentar nenhum sentido com o texto escrito, ou até mesmo contradizer o mesmo. Por isso, ressaltamos a importância do olhar crítico, que vê além da imagem.

Ao analisar a figura 3, o/a professor/a poderá refletir juntamente com os estudantes sobre a figura feminina, desconstruindo o pensamento de que lugar de mulher é na cozinha, que sua missão é servir, cozinhar, limpar. Propor sugestões para mudança, explicando o porquê, quando e como esse pensamento surgiu.

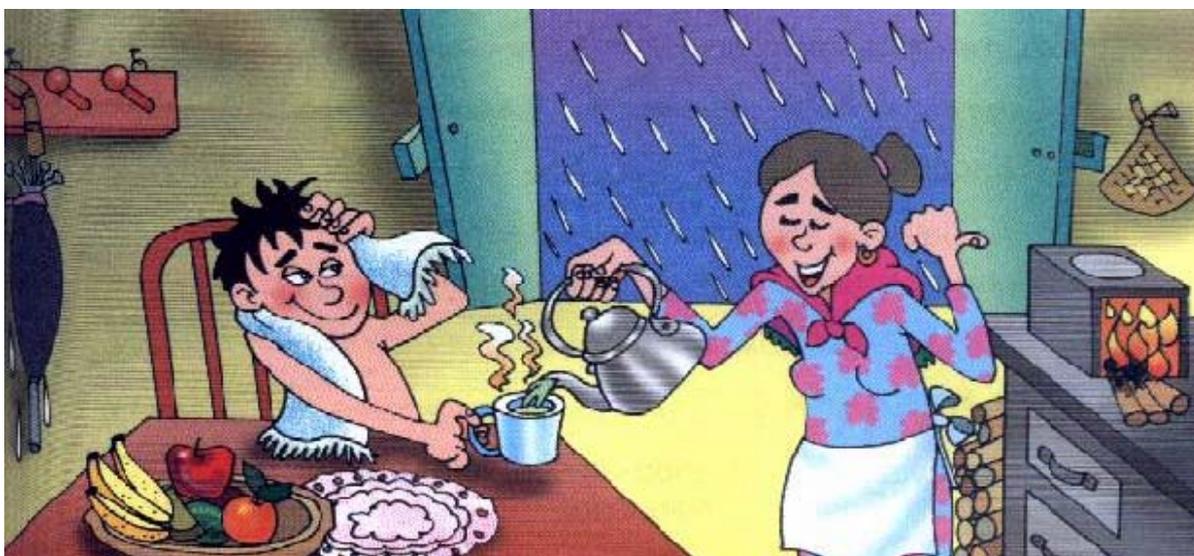


Figura 3 – A rainha do lar

No modelo de sociedade patriarcal a mulher era exemplo de feminilidade, cabendo a ela aceitar o que era imposto pela mesma. Assim sendo, a ela coube o cuidado da casa e dos filhos. A realidade nos dias atuais é bem diferente. As mulheres trabalham fora, são mais independentes, ganharam direitos e espaço no decorrer da sua trajetória de luta. A maioria delas fazendo jornada dupla: trabalham fora, e ao chegar em casa, realizam as tarefas “destinadas a elas”. Sabemos que muitas, ainda, carregam em seu interior os conceitos da sociedade machista. São conceitos que foram construídos ao longo do tempo e que foram internalizados, de maneira que muitas pensam ser normal tal estereótipo.

Nos livros didáticos analisados, percebemos que quando se trata de ambiente de trabalho a mulher aparece sempre desenvolvendo atividades correlatas ao cuidado maternal, seja como professora, enfermeira, médica ou babá. Encontramos

apenas uma ilustração demonstrando que as mulheres conquistaram o universo masculino – é uma imagem de um time de futebol feminino (Figura 4).

O futebol é visto como um esporte essencialmente masculino. Essa visão está presente no imaginário das pessoas. Por muito tempo, de acordo com a legislação que o regulamenta, o futebol era proibido para as mulheres. Colocando que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza” (art. 54 do Decreto-Lei 3.199, vigente até 1975).



Figura 4 – Time de Futebol

Segundo Bruhns (1995, p. 76), o futebol feminino sempre pertenceu à classe menos favorecida, ao contrário do futebol masculino que, no seu início era praticado em clubes aristocratas sendo constituído, na maioria, por burgueses. O fato de ser constituído por mulheres de periferia, o futebol feminino era repudiado pela elite que classificavam as jogadoras como pessoas mal cheirosas, grosseiras e sem classe. “À elas eram imputadas denominações atribuídas àquela camada da população marginalizada duplamente: (tanto do ponto de vista geográfico como do social e político)”.

Por volta de 1990, esse panorama passa a sofrer uma inversão, percebendo-se a adesão da elite feminina no futebol. Nos dias atuais, as competições já incluem o futebol feminino, garantindo a participação das mulheres. Existe também grande participação delas nos estádios como torcedoras. Percebemos que esta foi mais

uma conquista das mulheres que não se deixaram levar pelo preconceito imposto pela sociedade machista.

Observamos ainda, nas imagens do livro didático, a ausência de mulheres exercendo atividades comuns, hoje em dia, no universo feminino. Nos dias atuais a mulher ocupa lugares importantes e de destaque, seja na política, empresa, esporte ou economia. As mulheres desempenham atividades que antes eram atribuídas apenas aos homens.

Na figura 5 – A professora, vemos a mulher desempenhando a profissão de professora. Esta imagem é muito comum, uma vez que a grande maioria dos profissionais da área da educação é composta pelo sexo feminino. A figura se refere à parte gramatical, onde apresenta as regras dos pronomes de tratamento.

Vemos que no passado a mulher não possuía alternativas profissionais, visto que a ela era atribuído o dom de educar e cuidar.

Desde as primeiras décadas do século XX, segundo Ávila (2002) às mulheres eram atribuídas as qualidades de pessoa passiva, submissa, com vocação biológica para a maternidade. A relação entre homens e mulheres da sociedade neste período era de submissão, onde o sexo masculino era o mais forte e atuante, e tal relação era considerada natural e aceitável para muitas mulheres.



Figura 5 – A professora

Louro (1997) comenta que desde o século XIX devido à falta de mestres com boa formação, sobretudo cristã, ocorreu o movimento feminização do magistério, onde a atividade docente passa a ser exercida basicamente por mulheres. Como já comentamos, na área da educação, principalmente no ensino fundamental, é grande o número de mulheres. Isso nos leva a crer que até hoje o pensamento de que ser professora é coisa de mulher, ainda existe. Como se existissem profissões específicas para mulheres e para homens! É comum vermos ilustrações que reforçam essa idéia. Não encontramos nenhuma imagem de professor do sexo masculino nos livros didáticos.

A Igreja por sua vez, também contribuiu para reforçar tal pensamento. Ela apresentava, em seu discurso religioso, que a profissão ideal para a mulher era ser professora. A igreja católica possuía a visão de que ser professora era também ser mãe, e tratava a profissão como se fosse um sacerdócio. Dessa forma, a escolha pelo magistério foi uma conseqüência natural e singular da mulher, algo como destino natural (BARROS, 2005). Como sugere a figura, à professor/a também cabia respeito no tratamento chamando-o/a de senhor/a, o que levava a um certo distanciamento na convivência entre aluno/a e professor/a.

A educação, ao adotar sistemas de ensino diferenciado para homens e mulheres, também contribuiu para reforçar a idéia de que homens e mulheres são opostos. Era comum, no século XIX, a existência de escolas que atendiam somente mulheres, e outras que atendiam somente homens. No currículo, além das disciplinas comuns, existiam disciplinas específicas para os meninos e para as meninas. Enquanto os meninos possuíam a disciplina práticas agrícolas, que ensinavam o cultivo de hortas e plantas, as meninas possuíam a disciplina Práticas do lar, onde aprendiam como cuidar de casa, cozinhar, bordar e costurar.

Na figura 6 – A dona de casa, vemos a associação da mulher com o meio ambiente. A figura vem ilustrando um texto com o título: Viva num mundo saudável. O texto fala da importância em ter uma casa limpa, organizada, bem como ter bons hábitos de higiene: tomar banhos diários, lavar as mãos, escovar os dentes, etc. Ela sugere que cabe à mulher manter e transmitir tais cuidados com o ambiente doméstico.

Segundo Gadotti (2000, p. 43), existem preconceitos que reforçam os estereótipos em relação a mulher:

Seria preconceituoso dizer, por exemplo, que a relação de gênero e meio ambiente se dá fundamentalmente porque as mulheres são mais sensíveis, são mais cuidadosas com o meio ambiente e preocupam-se mais com a natureza do que os homens, como se preocupam mais dos afazeres domésticos. Isso seria reforçar estereótipos em relação ao papel da mulher. Essa abordagem reproduz a clássica relação entre pai provedor, criador de cultura e da civilização, e a mãe responsável pelo cuidado com os filhos e da casa.

Silva (1995, p. 114), ao comentar sobre essa relação da mulher com as tarefas domésticas, diz que “esse sentido de eterna limpeza, de manter o mundo privado em seu eixo centrado e harmônico, sempre marcou o corpo feminino. É a cadeia da dominação... como se fosse o padrão normal somente a mulher cuidar do ambiente. Para a autora, o padrão da normalidade é a imposição dos opressores sobre os demais. “Daí que é a consciência da opressão que faz com que se lute pela libertação desse falso paradigma”.



Figura 6 – A dona de casa

Podemos também identificar que entre os paradigmas impostos veiculam uma certa violência contra a mulher. Um certo tipo de violência não declarada, mas que está impregnada de valores e atitudes que discriminam as mulheres. Para Chauí (1985, p. 35), a violência deve ser entendida por meio de dois ângulos: o primeiro dá-se por meio da conversão, através de uma relação hierárquica, do que é diferente em desigual, com fins de dominação, exploração e opressão. O segundo situa-se na visão de que o ser humano não é percebido como sujeito, mas como coisa, de maneira que sua atividade e sua fala possam ser impedidas ou aniquiladas, mediante uma atitude caracterizada pela inércia, pelo silêncio e pela passividade. A violência perfeita para a autora é a que:

Obtém a interiorização da vontade e da ação alheias pela vontade e pela ação da parte dominada, de modo a fazer com que a perda da autonomia não seja percebida nem reconhecida, mas submersa numa heteronímia que não se percebe como tal.

Podemos perceber que a mulher sempre foi violentada, não no sentido da agressão física ou sexual, mas no sentido de que, por tempos, ela não teve autonomia e foi dominada, oprimida, coisificada.

É preciso entender que tais pensamentos e conceitos foram criados culturalmente e foram reproduzidos durante décadas e décadas, sem serem questionados. Desse pensamento resultou uma relação de dominação entre homem/mulher/natureza. Na pesquisa, observamos que existe um pensamento de que a relação entre mulheres e homens com a natureza são bem distintas. Enquanto algumas imagens dizem que o cuidado com a natureza cabe à mulher, pois, é ela que cuida, que zela, que mantém o ambiente limpo e agradável, outras passam a mensagem de que o homem depreda, suja, queima, desmata, enfim, relaciona o homem como o responsável pelos impactos ambientais.

A figura 7 – O Porcalhão, se refere ao texto com o título: Porcalhões urbanos, onde o autor comenta sobre o acúmulo do lixo nas ruas da cidade de São Paulo, em épocas festivas como o carnaval, Natal, Ano Novo. No texto, o autor reflete sobre a atitude das pessoas, especificamente do cidadão paulistano que, ao jogar lixo na rua, usa a expressão “mas foi só....” para justificar a falta de consciência que possui

em relação à preservação do meio ambiente. Quando diz “foi só um papelzinho...” ou “mas foi só uma latinha...” o cidadão porcalhão tenta minimizar sua culpa, sem ter o conhecimento de quanto tempo é preciso para que tais materiais sejam degradados pelo ambiente. Ao final do texto, ele próprio comenta que quando criança passeava de carro e adorava jogar folhas de revista e ver como flutuavam no vento, confessando que desde então já possuía o espírito porcalhão. Ainda sugere que deveriam existir multas para quem jogasse lixo na rua, acreditando que assim as pessoas iriam se educar.

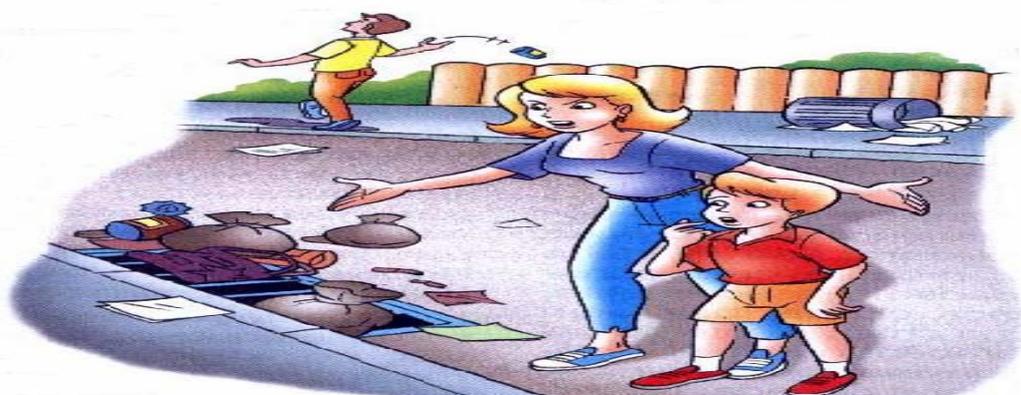


Figura 7 – O porcalhão

Ilustração e texto estão de acordo, mostrando a quantidade de lixo jogado na rua e uma pessoa (um homem) sujando o ambiente ao jogar uma latinha na rua. A imagem, logo a princípio, sugere o homem como sendo o “porcalhão”: a pessoa que sempre suja o meio ambiente, explora a natureza; e a mulher como a pessoa que cuida e que se preocupa em manter limpo o ambiente. Podemos associar essa situação com a corrente do Ecofeminismo, que supõe que as mulheres e a natureza possuem características semelhantes, desde que ambas foram exploradas e dominadas pelos homens.

Na pesquisa sobre livro didático realizada por SATO (1992), a autora denuncia certas linguagens reveladoras de “antropomorfismo” inconsistente. As flores passam a ter “carinhas felizes”, alguns animais como cachorro vestem roupas e alguns outros são discriminados, como o porco, por exemplo. No castelo da bruxa, encontraremos serpentes, gatos pretos, aranhas e sapos. Não é de se admirar que culturalmente certos animais são mais protegidos que outros. Na maioria dos casos,

os livros didáticos trazem representantes de espécies exóticas, como o leão comendo a zebra. A biodiversidade brasileira está ausente, cedendo espaços aos representantes mais conhecidos pelo efeito da globalização.

Para GEBARA (1997, p. 12), o ecofeminismo é uma vertente da Educação Ambiental, e como movimento social e pensamento político, trabalha a conexão ideológica

Entre a exploração da natureza e das mulheres no interior do sistema hierárquico-patriarcal, inaugurando um novo tipo de relações sociais nas quais a mulher se recusa a ser apenas figura complementar na construção da história, assumindo uma participação mais ativa na cultura e na política.

Esta vertente, segundo Sato (2002) encerra diferentes visões, agregadas ao binário cultura/natureza, com ênfase da mulher camponesa, ou do mito que as mulheres estão mais próximas à mãe terra, ou ainda dos rituais e imagens fortes do poder místico feminino. Na opinião da autora, esta vertente tem como base a aceitação de que é uma nova forma política de identidade, contestando as identidades fixas, e oposições binárias.

Sobre isso, Gebara (op. cit.) também discorre que a aproximação das mulheres à natureza estava ligada “às funções fisiológicas de reprodução, amamentação e cuidado com as crianças e idosos, o que as excluía de uma participação mais ativa na cultura e política” (p. 11). Podemos perceber que a mulher era reprimida, não podendo se interessar e participar de questão do mundo externo e tão pouco demonstrar sentimentos de paixão sexual, enquanto ao homem era permitido possuir outras mulheres (LOURO, 1997, p. 64).

Inicialmente seria fundamental perceber que as oposições binárias repousam, na verdade, na idéia de oposição e de identidade. Ao mesmo tempo em que elas indicam que os pólos diferem e se opõem, elas afirmam que cada um é idêntico a si mesmo. Aplicando essa operação à oposição masculina e feminina haveria diferença não apenas enquanto gêneros distintos; mas também no sentido de que um gênero desvia, adia ou suspende a consumação do outro.

Já não cabe mais pensar homem/mulher/natureza separadamente, pois, não podemos negar a interdependência entre todos os seres do universo. Faz-se necessário investir na unidade, através de diálogos e mútuo respeito.

É necessário desconstruir a polaridade – masculino/feminino para que seja útil desmontar toda uma lógica binária que rege outros pares de conceitos, tais como: público/privado, produção/reprodução, cultura/natureza, que nos mantém aprisionados nessas polaridades, contribuindo para fortalecer a posição conservadora. Nesse sentido, a autora (op. cit., p. 103) diz que “a pretensão não é anular as diferenças entre sujeitos, mas sim afirmar que tais diferenças têm sentido quando usadas como justificativas pra tratamentos desiguais, não equivalentes”.

Como dissemos, os livros didáticos retratam o pensamento de que a relação entre homem/mulher/natureza é desigual. A maioria das imagens demonstra homens depredando e as mulheres cuidando da natureza. Sabemos que isso não é regra geral, pois existem homens que se preocupam e lutam pelo meio ambiente. Homens como Chico Mendes que perderam a vida defendendo o meio ambiente.

A figura 8 – A árvore, ilustra a parte gramatical onde o/a estudante é convidado/a a refletir sobre o que a imagem quer dizer. A ilustração traz um homem, com um machado nas mãos, derrubando uma árvore onde, no meio dos seus galhos, encontra-se um feto na posição intra-uterina. Logo, pode-se concluir e construir uma frase dizendo que o homem está derrubando uma árvore ou acabando com uma vida. O objetivo da ilustração ao apresentar um feto no meio dos galhos da árvore, pode ser interpretado como para chamar a atenção dos/as estudantes para o fato de que natureza é vida!

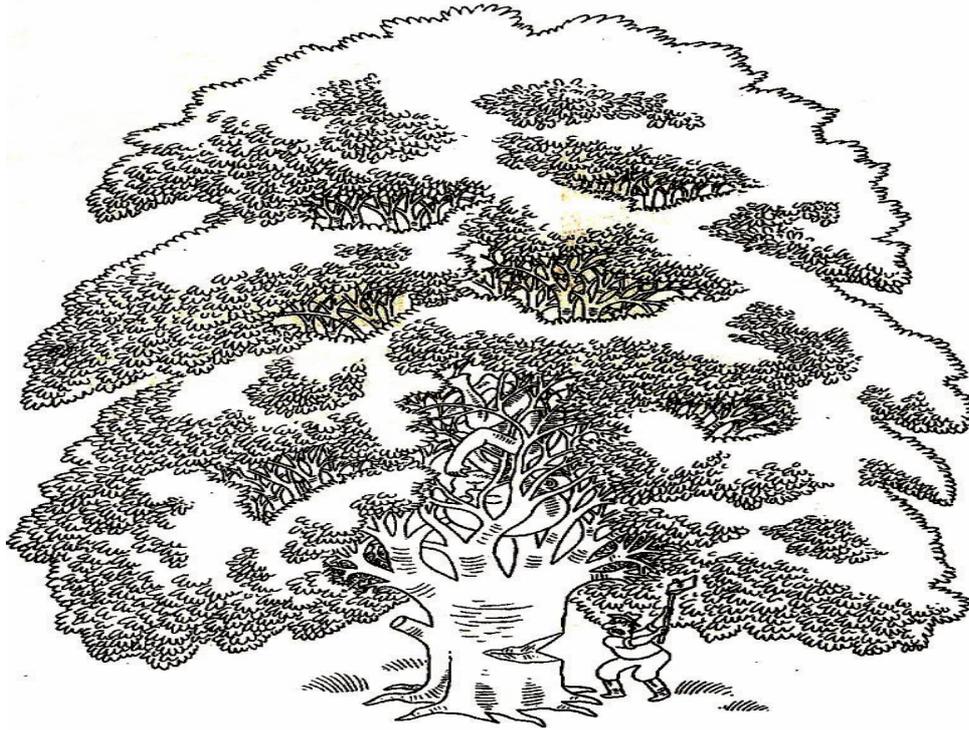


Figura 8 - A Árvore

Charlot e Silva (2005), analisam dois manuais brasileiros sobre ciências com a finalidade de saber qual o tipo de educação ambiental os/as estudantes brasileiros recebem.

Em um manual concluíram que tal material “oferece uma representação estática e não histórica do meio” (p. 73), pois o meio é apresentado como natural e não como um meio atualmente humanizado. Ao inserir a figura humana no meio natural, o manual apresenta o homem como um predador. O segundo manual analisado apresentou outro tipo de relação entre o homem e a natureza. As ilustrações apresentam um número significativo da figura feminina, e tanto o homem quanto a mulher estão no centro da reflexão sobre o equilíbrio e o desequilíbrio dos sistemas. Os seus textos levam os/as estudantes a compreenderem por que o ser humano destrói, e essa destruição é relacionada a sua ação criadora. Os autores comentam sobre a necessidade de os/as educadores/as estarem atentas/os aos discursos catastróficos que culpam a sociedade (principalmente o homem) e que esse mesmo discurso tende a criar um imobilismo nos indivíduos expostos a informações fragmentadas e descontextualizadas. Pensamos ser fundamental que os/as educadores/as discutam os problemas socioambientais, juntamente com os/as estudantes, de forma crítica, que propicie mudanças de visão de mundo, de valores

e atitudes, não procurando culpados pelos impactos ambientais, mas buscando alternativas para que ocorram mudanças na forma de pensar e agir de homens e mulheres deste planeta.

Os livros didáticos, ao retratar a ação humana sob a natureza, tratam a relação de dominação do homem sobre ela, o que é muito forte nos dias atuais. É preciso entender que, ao longo da história, a relação homem/natureza se deu de várias formas. Charlot e Silva (2005, p. 66), fazem uma retrospectiva histórica de como essa relação homem/natureza se deu no decorrer da história, concluindo que “não se pode pensar separadamente a natureza, a organização social, o tipo de indivíduo que existe em um dado momento da história”. Pensamos que os/as educadores/as devem ter clareza dessa relação ao tratar das questões que colocam o ser humano como sendo o responsável pelas transformações ocorridas no meio ambiente, para que não ocorra a transmissão de conceitos equivocados, e para que possamos colocar em prática a forma de pensar na unidade do ser humano e da natureza sem oposições.

É comum vermos imagens de natureza intacta, bela, para ser admirada. Os livros apresentam ilustrações de lindas cachoeiras, campos verdes, céu azul, contrastando com imagens de degradação, rios poluídos, céu cinzento, queimadas, desmatamento, matança de animais, como ilustra a figura 9 – O Homem predador.

Trajber e Manzochi (1996, p. 32) em estudo sobre avaliação de material impresso de Educação Ambiental no Brasil comentam, que grande parte do material disponível tende a oscilar entre o maniqueísmo e a idealização da natureza. Ou seja, apresentam dicotomias – mundo natural (limpo, saudável, puro) e mundo urbano (sujo, poluído, violento). Para ambas autoras os materiais deveriam:

Promover uma visão do ser humano na natureza, como parte dela, interagindo com os elementos naturais e transformando-os por meio da cultura. Investir em um trabalho de contextualização mais ampla das questões ambientais pode ser interessante para evitar essas dicotomias.

A figura 9 – O homem predador, ilustra um homem tirando o couro de um jacaré retratando a matança do animal para fazer comércio de sua pele. Esta foto ilustra uma parte que trata justamente da questão sobre a interferência humana no meio ambiente. Mais uma vez vemos o homem como predador!

Nos livros analisados, não encontramos imagens de mulheres como predadoras do meio ambiente. A sua imagem sempre está relacionada ao cuidado com o meio. Dessa forma, podemos perceber que a visão predominante das editoras/escritores/as é a de que existe uma diferença na relação homem/mulher/natureza. A mulher é a que cuida, zela, mantém o meio ambiente sempre limpo, e o homem é o que suja, mata, polui. Pensamos que isso se deve ao fato de ser algo culturalmente construído, pois essa questão sempre foi abordada de forma fragmentada, parcial. É preciso contextualizar histórica, social e politicamente as questões ambientais. Nesse sentido, ao abordar a questão de gênero, podemos refletir sobre a relação de homens e mulheres e destes com todas as formas viventes do planeta. Esta reflexão não pode ser isolada das questões sociais, econômicas, políticas, culturais, pois toda as relações perpassam por essas dimensões.



Figura 9 – O Homem predador

A oposição homem/natureza traz conseqüências graves, no sentido de reforçar ainda mais que esta relação tende a ser sempre de opressão, dominação. Já vimos que esse pensamento originou-se na sociedade ocidental, que criou as polaridades, separando princípios e fragmentando conhecimentos. Sabemos também que tal pensamento foi se solidificando por meio da cultura e dos processos históricos, tornando-se natural aos homens e mulheres. É preciso que se pense que o ser humano interfere no meio em que vive, pois é parte do mesmo. Mas é urgente pensar que ele próprio pode construir, destruir, criar, ferir, matar, preservar! O processo de interferência do ser humano no meio ambiente é natural, uma vez que a realidade é dinâmica e que o desenvolvimento da sociedade acompanha esta dinamicidade. Temos que discutir esse processo e como se dá essa interferência. É urgente também resgatar o sentimento de pertencimento, fazer com que as pessoas não se esqueçam que elas pertencem e dependem do meio ambiente, portanto, temos a responsabilidade de interferir sem causar impactos ou danos que prejudiquem o meio, considerando a interdependência existente entre todos os seres do universo. Não devemos tratar somente das particularidades de cada indivíduo ou região, é preciso considerar a diversidade e complexidade do todo, já que o mundo em que vivemos é constituído por um eu que é parte de um nós (eu/outro/mundo). Dessa forma, a natureza não pode ser separada de alguém que a percebe. Ela nunca pode existir efetivamente em si porque suas articulações são as mesmas das nossas. “Eu não sou eu sem o mundo. O mundo não é sem mim” (GOMES e SATO, 2003, p. 120).

A figura 10 – Desmatamento, assim como a figura anterior, está relacionada com um texto que trata dos problemas ambientais causados pela interferência humana. Ela retrata um homem utilizando uma moto-serra para fazer desmatamento em uma floresta. Reflete toda a força do homem que, com a ajuda da máquina, pode também destruir. Demonstra que o homem parece ser mais forte e poderoso. Não percebemos nenhum traço de ternura ou compaixão nesta imagem. Boff (1999, p. 134) comenta sobre a necessidade de recuperar o sagrado da Terra e do indivíduo, pois o modelo econômico dominante tirou a palavra de todas as coisas para que apenas a palavra humana falasse, virando as costas para a Terra, explorando-a apenas, não a tratando como um grande sujeito vivo do qual nós somos filhos e filhas. “Somente nossa relação pessoal com a Terra nos faz amá-la”.

A árvore tombada junto às outras que ainda possui vida parece gritar que um dia todas terão o mesmo destino!



Figura 10 – Desmatamento

O que mais nos incomodou é que os livros didáticos, ao propor mudanças, sugerem alternativas que não favorecem mudanças significativas. Sugerem que os/as estudantes façam murais com recortes de revistas, jornais com ilustrações que demonstrem os problemas ambientais ou as belezas naturais existentes no meio ambiente. No mais, são propostas atividades de observação, caminhadas ecológicas, construção de hortas, minhocário, entre outras e atividades para celebrar datas comemorativas como o Dia da Árvore, Dia da Água, Dia dos Animais. Pensamos ser imprescindível que toda discussão deva ser previamente planejada, questionada, e principalmente, levar a uma compreensão que possibilite uma ação transformadora, como bem disse Paulo Freire (1989, p. 106):

Toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de respostas, homens e mulheres agem. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.

Di Ciommo (1999, p. 209), comenta que novas atitudes e novos comportamentos serão conquistados por crianças e adolescentes, em contato com a educação ambiental, através de materiais didáticos. E que quando se inicia o processo de escolarização é enorme a importância desses materiais, “que de forma lúdica e prazerosa podem apontar não só para novas relações entre humanidade e natureza, como também para uma mudança nos padrões das relações entre seres humanos”.

A autora assegura que, entre outras prioridades, a atenção no sentido de não se reproduzir estereótipos de gênero está presente nas recomendações, de forma que futuros materiais didáticos a serem utilizados em educação ambiental incorporem as discussões e avanços conseguidos pelo feminismo, na transformação das relações sociais de gênero e com o meio ambiente.

As ilustrações apresentadas neste estudo demonstram que não só existem falsos paradigmas em relação à mulher, como também a ela está relacionada o cuidado com o meio ambiente. Neste sentido, a Educação Ambiental pode contribuir inserindo a temática gênero no interior dos debates, desconstruindo estereótipos existentes, bem como propiciar discussões que possam refletir sobre um modelo de desenvolvimento que considere as relações de mulheres e homens, para melhorar a condição do ser humano nas sociedades futuras.

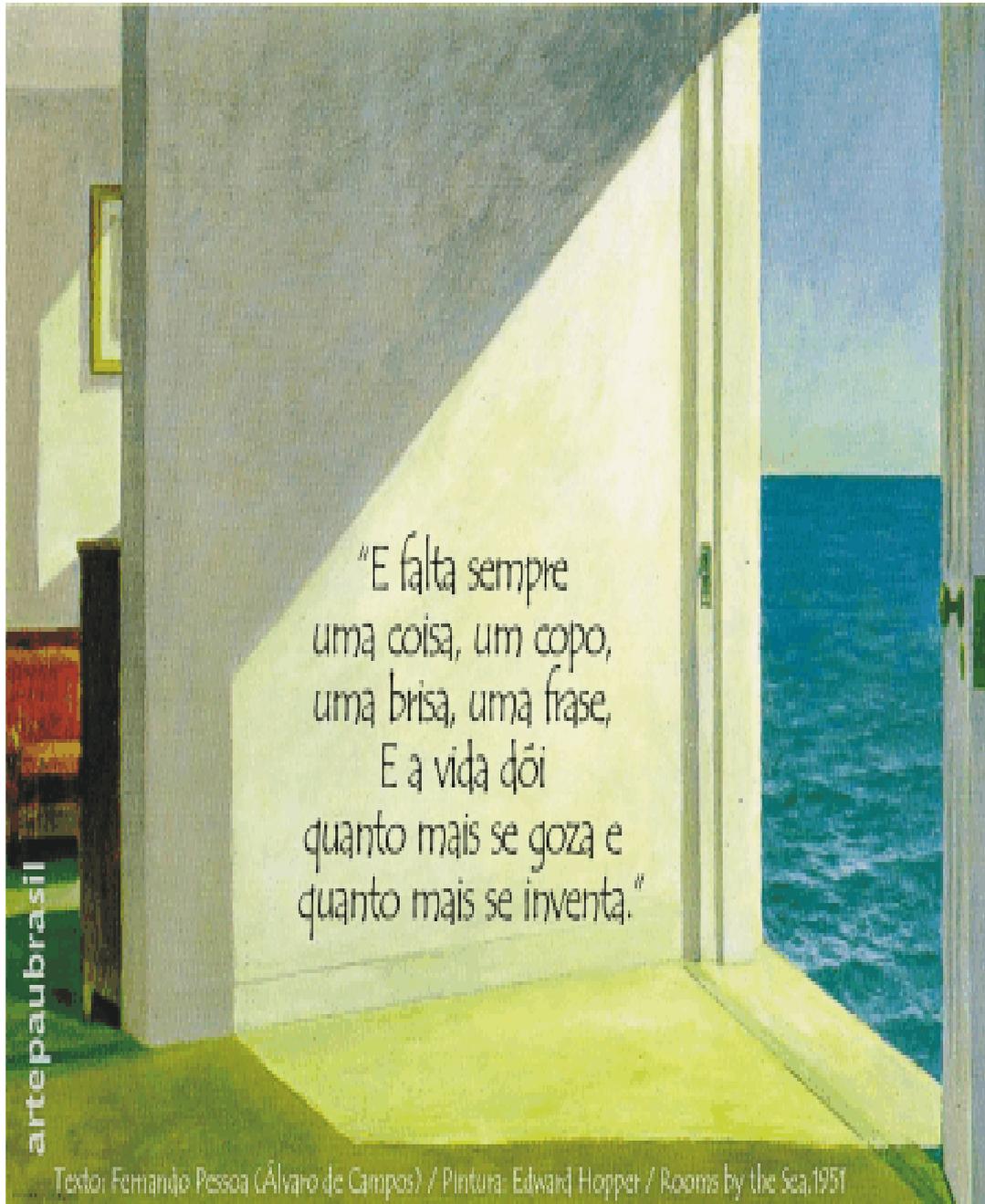
As imagens que encontramos nos livros analisados podem nos levar a várias interpretações e a olhares diferentes. Sabemos que a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade e outros assuntos. É por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação e reflexão, é possível ao/a professor/a uma análise crítica da mensagem que ela traz, buscando novos caminhos de boa convivência entre todos os seres.

Paiva (2002, p. 104), ao comentar sobre a leitura das imagens, diz:

Lê-las é também, aprender a ler o outro, a ler referências que não são nossas, a ler o mundo que não é nosso e a partir daí perceber que o mundo é construído sobre semelhanças e sobre diferenças que coexistem, às vezes de maneira harmônica, outras vezes conflituosa e antagônica.

Este é o nosso grande desafio: descobrir o outro por meio das imagens e além dos estereótipos. Compreendê-lo, respeitá-lo e dialogar com ele, além das imagens por vezes reducionistas e simplificadoras, que nos são apresentadas e que, também, construímos historicamente.

## Capítulo V – ICONOGRAFIA FINAL



## 5.1 – Tecendo algumas considerações

Durante nosso caminhar muitas coisas foram descobertas, construídas e algumas foram desconstruídas. Ele não chegou ao fim, talvez nunca terá uma conclusão, pois a realidade é dinâmica e a cada dia o conhecimento se renova. Devemos estar atentos e renovar juntamente as nossas reflexões. O nosso olhar crítico deve estar sempre questionando o que vê, assim como os nossos ouvidos devem indagar o que ouvem, enfim, devemos usar de todas as nossas sensações e emoções durante a nossa vida cotidiana, para que não sejamos presas das armadilhas dos falsos paradigmas existente no meio em que vivemos.

Ao lançarmos um olhar sobre as imagens do livro didático e ao verificar que por elas muitos estereótipos são veiculados e, na maioria das vezes, internalizados pelas pessoas que o utilizam, pensamos que é necessário questionar o uso deste material. Não temos a intenção em qualificá-los como bons ou ruins para o processo ensino aprendizagem. Conhecemos a prática escolar e sabemos, com isso, que eles auxiliam o trabalho pedagógico dos professores/as. O que questionamos é a dependência existente entre o/a professor/a e o livro didático, existente desde quando o mesmo passou a ser encarado como mercadoria. A partir daí a qualidade de seus conteúdos diminuiu, devido ao interesse pela quantidade. Foram ganhando maior espaço nas escolas e na vida do/a professor/a, que passa a encará-lo como referencial de seu cotidiano escolar. Aos educadores/as cabe a função de promover uma mudança nos livros didáticos, para que eles se tornem um instrumento didático eficaz na interação escola-mundo.

Bourdieu (1996, p. 234), comenta sobre a importância do/a educador/a e dos/as intelectuais que pensam a educação, em deixar de subestimar o livro didático e encará-lo como um poderoso instrumento educativo.

(...) o intelectual é também alguém que pode agir à distância ao transformar as visões de mundo e as práticas cotidianas, que pode agir sobre a forma de aleitar as crianças, a forma de pensar e de falar à namorada, etc. Assim, penso que a luta pelos livros pode ser uma cartada extraordinária, uma cartada que os próprios intelectuais subestimam. Eles estão de tal maneira impregnados de uma crítica materialista de sua atividade que terminam por subestimar o poder específico do intelectual que é o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais. Os intelectuais esquecem que por meio de um livro pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social.

O livro didático traz informações importantes, mas verificamos que ainda traz inadequações de gênero e conceitos equivocados. No que se refere às imagens, observamos que muitas delas contribuem para reforçar conceitos impostos pela sociedade patriarcal, tais como: que a profissão de mulher é ser professora, lugar de mulher é em casa, cuidando de marido e filhos, que existem brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas, que somente as mulheres sabem cuidar o meio ambiente, deixá-lo sempre limpo e saudável. São idéias que as imagens traduzem e que precisam ser questionadas com os/as alunos/as, para que desconstruam essa lógica de pensamento que já perdura a tanto tempo.

Concordamos com Costa (2005, p. 66), que diz que nosso olhar e nossa mente são guiados não só por aquilo que vemos, mas também por aquilo que a imagem nos sugere. A autora comenta que “o processo de interpretação de uma imagem, é no fundo, a busca de explicação para os sentimentos que ela nos desperta e, por isso, ele é sempre, também, autoconhecimento”. Se partirmos deste pressuposto iremos, com toda certeza, trazer benefícios para nós mesmos, enquanto pessoa (ser individual e coletivo), e assim melhorar as relações que estabelecemos com o/a outro/a.

Acreditamos que é muito importante fazer com que as crianças tomem consciência do ato de olhar e de sua riqueza, da complexidade de uma atividade aparentemente banal como olhar o mundo. Precisamos desenvolver a noção de que olhar é nossa primeira forma de intervenção na realidade, é fazer um recorte, selecionar e transformar. A escola é um espaço onde isso pode ser feito. Se o exercício for coletivo, com possibilidades de trocas de informações, fará com que

os/as alunos/as percebam que existem vários olhares além do seu. A percepção dessa diferença de olhares possibilita também o exercício da humildade e da tolerância.

As imagens já estão presentes nas escolas através de cartazes, dos livros, embalagens, o/a professor/a deve procurar criar o hábito de olhá-las e resgatar o seu “olhar infantil” (curioso) e utilizá-lo para escolher algum material iconográfico a ser incorporado às suas atividades, pensando em sua relação com os conteúdos que ensina, procurar organizar um acervo pessoal que possibilite inúmeras abordagens criativas, prazerosas e utilizá-las para trabalhar variados temas.

Segundo Costa (2005, p. 57), “as maiores dificuldades não estão na escolha de imagens e no trabalho interpretativo que elas requerem, mas no esforço por romper com nossas inseguranças”. Percebemos que existe não só uma certa insegurança por parte do/a professor/a em trabalhar com as imagens, mas a total dependência do livro didático, que o condiciona e o escraviza, fazendo-o cego/a a outras alternativas de aprendizagem.

As imagens também deveriam tratar as relações de gênero como as relações que se estabelecem entre homens e mulheres. Relações que podem conter contradições e que se constroem cotidianamente, no caminhar de ambos, nas experiências compartilhadas, cada qual com seu olhar.... Percebemos que elas ainda reforçam as diferenças entre os sexos, enquanto deveriam repassar imagens que traduzem que, apesar delas existirem, podemos conviver em harmonia.

A educação ambiental deveria também caminhar juntamente. Percebemos que no livro didático ela apresenta-se de forma isolada, como proposta de trabalho. Não possui caráter educativo, crítico e transformador. As imagens ainda reproduzem a visão da natureza bela, para ser contemplada, admirada, ou então retratam a exploração dos recursos naturais feita pelo ser humano, na maioria das vezes retratando o homem como o maior predador do meio.

É preciso que se pense em uma nova forma de educar. Cascino (1999, p. 83), comenta sobre a necessidade de fazer surgir uma nova pedagogia, a pedagogia da casa (oikos). Tal pedagogia deve estar fundamentada nas relações, nos conflitos entre homens e mulheres, “nas pluralidades e nas singularidades de suas

cotidianidades e construções culturais/históricas, nos diálogos entre seres humanos e o espaço natural, na sustentabilidade enquanto conceito fundamental para o futuro do planeta, em um meio ampliado e reconceituado”. Percebemos o quanto é necessário que a prática pedagógica esteja voltada para as pluralidades e singularidades presentes no dia a dia do fazer escolar, nesse sentido, os/as educadores/as devem estar abertos às novas formas de educar. É preciso nos libertarmos do educar baseado na palavra e texto escrito e percebermos que podemos educar utilizando outros recursos, programando ações dirigidas e vigorosas, a fim de intervir na relação dos/as estudantes com o mundo interno e o externo, construindo competências com e para eles/as, tanto quanto para nós mesmos. Isto é, ensinando e aprendendo numa relação dialética e em um eterno re-fazer, re-construir e re-aprender!

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, N. Para uma revisão das ciências humanas no Brasil desde as perspectiva das mulheres. In: AGUIAR, N. (org.). **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 9-29.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- AMÂNCIO, L. N. de B. Cartilhas para quê? Cuiabá: EDUFMT, 2002.
- ÀVILA, M. B. Cidadania, direitos humanos e direitos das mulheres. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. São Paulo: FCC Editora, 2002, p.121-142.
- BARCELOS, V. (Re) pensando metodologias em educação ambiental, no cotidiano das escolas, em tempos de pós-modernidade. In: **Projeto de educação ambiental – Pré:projeto ambiental escolar comunitário** – PAECC/Secretaria de Estado Cuiabá: Tanta Tinta, 2004, p 71-78.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.
- BARROS, A. G. F. F. **Gênero e Educação Ambiental: realidade e utopia na Pedagogia/Sede-IE/UFMT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2005. 162f.
- BELMIRO, C. A. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº.72. Campinas: Cedes, 2003.
- BENEVIDES, M. V. M. Educação para a cidadania. **Lua Nova**, São Paulo: Cedec, nº. 38, 1996.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOFF, L.; MURARO, R.M. **Feminino e Masculino**. São Paulo: Sextante, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das letras, 1996. Trad. Maria Lúcia Machado.
- BUORO A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem da arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.
- BRASIL. **Plano Decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.
- BRUNHS, H. T. Corpos femininos na relação com a cultura. In: ROMERO, E. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 71-98.

CAMARGO, L. Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático. **Revista Em aberto**. V. 16, nº. 69, p. 76-85, jan/mar. 1996.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

CASCINO, F.; JACOBI P.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA/Ceam, 1998.

CASTRO, M. G.; ABROMOVAY, M. **Gênero e meio ambiente**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO E UNICEF, 1997.

CHAUÍ, M. **Perspectivas antropológicas da mulher: sobre mulher e violência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. Relação com a natureza e educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (orgs.) **Educação Ambiental: Pesquisas e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Aprender e ensinar com textos; v. 12.

DI CIOMMO, R. C. **Ecofeminismo e Educação Ambiental**. São Paulo; Editorial Conesul, Editora UNIUBE, 1999.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FAE. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**. Brasília: MEC/FAE, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAG, B.; MOTTA, V.; COSTA, W. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Pirópolis, 2000.

GEBARA, I. **Teologia ecofeminista: ensaio para repensar o conhecimento e a religião**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES J. C.; SATO M. Mulheres e Homens: partes diversas da integridade da Terra. In: SATO, M. **Sentidos pantaneiros: movimentos do projeto Mimoso**. Cuiabá: KCM Editora, 2003, p.110-126.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

JACOBI, P. Meio ambiente e educação para a cidadania: o que está em jogo nas grandes cidades? In: SATO, M.; SANTOS, J. E. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2003. p. 423-437.

JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. Coleção Gênero.

KING, Y. Curando feridas: feminismo, ecologia e dualismo natureza/cultura. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 126-154.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 60, 1997.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em aberto**. V. 16, n. 69. p. 3-8, jan/mar. 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, E. F. M. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999.

MAMEDE, F.; FRAISSAT, G. Construindo com arte o meio ambiente. In: SATO, M.; SANTOS, J. E. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2003, p. 497-507.

MARTINS, I. Explicações, representações visuais e retórica na sala de aula de ciências. In: Mortiner E. F. & Smolka A. L. B. (orgs). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 139-150.

NOAL, F. O. Ciência e interdisciplinariedade: interfaces com a educação ambiental. In: SATO, M.; SANTOS, J. E. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2003. p. 369-387.

NUNES, S. A. A mulher, o masoquismo e a feminilidade. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. de (orgs). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: FCC Editora, 1998, p. 225-248.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Unicamp/Summus, 1984.

PAIVA, E. F. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PASSOS, L. A.; SATO, M. De asas de jacarés e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (orgs.) **Educação Ambiental: Pesquisas e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTAELLA, L. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SATO, M. **How the environment is written: a study of the utilization of textbooks in environmental education in Brazil and England**. M. Phil. Thesis, University of East Anglia, School of Environmental Sciences, 1992, 211p.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental para o Ambiente Amazônico**. Tese (Doutorado em Ciências) - Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos: PPG-ERN/UFUSCAR, 1997, 245f.

\_\_\_\_\_. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. In: SATO, M. [coord.]. **Sentidos pantaneiros: movimentos do projeto Mimoso**. Cuiabá: KCM Editora, 2003, p.36-57.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2004.

SATO, M.; TAMOIO, I.; MEDEIROS, H. Relatório parcial nº. 1: o primeiro olhar. In: TAMOIO, I. (Coord.) **Levantamento-Diagnóstico de educação ambiental na Amazônia**. Brasília, WWF-Brasil, 2001, 17p.

SATO, M.; SANTOS, J. E. dos. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F. O; BARCELOS, V. H. de L. (orgs.). **Educação Ambiental e Cidadania**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p.253–283.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, nº. 2, jul./dez. 1999.

SEGURA, D. S. B. **A educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, M. M. Mulher, identidade fragmentada. In: ROMERO, E. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 109-123.

SOARES, M. B. **Um olhar sobre o livro didático**. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

SOIHET, R. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, N. **Gênero e Ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 95-114.

STOREY, C. **Representações Sociais e Meio Ambiente: participação de um grupo de mulheres no planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular urbana em Manaus, Amazonas**. 2003. 198f. Tese (Doutorado em Ciências) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

TAVOLARO, S. Sociabilidade e construção de identidade entre antropocêntricos e ecocêntricos. In: **Sociedade e Ambiente**, nº. 6-7, p. 63-84, 2000.

TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo: Gaia, 1996.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Revista Brasileira de Educação Ambiental, 2004, p. 47-55.

VIEZZER, M.; RODRIGUES, C. L.; MOREIRA, T. Relações de Gênero na Educação Ambiental. In: TRAJBER R.; MANZOCHI, L. H. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: Materiais Impressos**. São Paulo: Gaia, 1996. p. 138-152.

ZAKRZERVSKI, S. B. Cenários da trajetória da educação ambiental. In: **Projeto de educação ambiental – Preá: projeto ambiental escolar comunitário – PAECC/Secretaria de Estado**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004, p.17-21.

WILSHIRE, D. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 101-125.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)