



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REGIANE GALDINO DA SILVA

**LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD 2018:
ANÁLISES DESDE A DESIGUALDADE DE GÊNERO E
UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA
FORMAÇÃO DOCENTE.**

REGIANE GALDINO DA SILVA

**LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD 2018:
ANÁLISES DESDE A DESIGUALDADE DE GÊNERO E
UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – Sociologia (**PROFSOCIO**), do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para obtenção do título de **MESTRA EM SOCIOLOGIA**.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Silvana Mariano

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- S586 Silva , Regiane Galdino Da .
LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD 2018 : ANÁLISES DESDE A DESIGUALDADE DE GÊNERO E UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE. / Regiane Galdino Da Silva . - Londrina, 2020.
162 f. : il.
- Orientador: SILVANA APARECIDA MARIANO.
Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2020.
Inclui bibliografia.
1. Livros Didáticos de Sociologia - Tese. 2. Questões de Gênero no Ensino de Sociologia - Tese. 3. Formação Continuada de Docentes - Tese. 4. Unidade Didática - Tese. I. MARIANO, SILVANA APARECIDA. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

REGIANE GALDINO DA SILVA.

**LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD 2018:
ANÁLISES DESDE A DESIGUALDADE DE GÊNERO E UMA
PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – Sociologia (**PROFSOCIO**), do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para obtenção do título de **MESTRA EM SOCIOLOGIA**.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Silvana Mariano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr Vinícius Colussi Bastos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Para todas as mulheres pobres, mães solteiras,
lésbicas, negras, que sofrem toda ordem de violência
e continuam lutando pelo protagonismo de suas
histórias.

AGRADECIMENTOS

Se você está lendo este agradecimento é porque não existe o impossível, todas (os) têm chance de recomeçar, não foi fácil, mas graças às pessoas que acreditaram em mim eu cheguei até aqui.

Agradeço inicialmente ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da UEL, pela oportunidade de ter sido escolhida para a primeira turma, foi uma honra e um orgulho ser parte dessa história.

Á minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Silvana Mariano, pela oportunidade de ter sido orientada nesta dissertação e em aulas, seminários, congressos e pesquisas, por uma das principais referências em pesquisas de gênero, pela paciência, assertividade, cuidado, disposição em ouvir minhas opiniões e me direcionar de forma respeitosa e atenciosa, muito obrigada pelo carinho.

Á banca examinadora, minha querida Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, pela generosidade em dividir o acúmulo científico, experiências e uma trajetória catedrática de sucesso, por ser referência de educadora e pesquisadora, por respeitar as (os) estudantes e suas vivências e por acreditar sempre que o Ensino de Sociologia vale a pena e pode transformar a vida de meninas e mulheres como eu. Ao Prof. Dr Vinicius Colussi Bastos que o trabalho serviu de inspiração, pela excelência da produção científica e o zelo com questões tão delicadas como a desigualdade de gênero na ciência.

Aos integrantes do grupo de estudo Gênero, Corporalidades, Direitos Humanos e Políticas Públicas, pelos momentos de estudo e apoio na minha pesquisa.

Á minha companheira Aline, por me incentivar a fazer o vestibular e ter dado início a essa trajetória acadêmica insana e única, perpassada de crescimento pessoal e intelectual e quando tive vontade de desistir, seu amor imenso e profundo me motivou a seguir em frente, a você, meu amor e agradecimento.

Á minha mãe e pai, Geny e João, que nem sabem o que é mestrado, mas admiram minha trajetória, a minha filha Lorena que depois de mim foi a segunda da minha família a entrar na UEL e ao meu filho Nikolas que apoia meus estudos, mesmo quando não tenho tempo de estar com ele.

E por fim às mulheres que lutam para diminuir a desigualdade de gênero, militando em movimentos feministas espalhados pelo Brasil e o mundo, pelas acadêmicas que teorizam

sobre as questões de gênero, promovendo debates e discussões, às mulheres que através de suas ações transformam estruturas machistas, às mulheres chefes de família e as lutas travadas para administrar tempo, filhos, cônjuges, amigos, estudo, cuidado e lazer, às mulheres pobres, negras, lésbicas que mesmo vivendo à margem da sociedade, não param de reivindicar seus direitos.

SILVA, Regiane Galdino. **Livros didáticos de Sociologia do PNLD 2018: Análises desde a desigualdade de gênero e uma proposta de unidade didática para formação docente.** 2020. 162 p. Dissertação (Mestrado Ensino de Sociologia em 2020) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política do governo federal que oferta, de forma gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio à prática educativa para as escolas públicas de educação básica. Esta pesquisa analisa os livros didáticos de Sociologia (LDSs) aprovados no PNLD 2018, com o intuito de compreender como as questões de gênero são abordadas e relacionadas com teorias e conceitos sociológicos mobilizados na disciplina de Sociologia, em especial nos conteúdos referentes à família, trabalho e Estado. Para as análises produzidas nesses conteúdos, referente à metodologia, utilizou-se a linha teórica pós-estruturalista, com abordagem qualitativa, dispondo do método da análise de conteúdo com ênfase na utilização do arcabouço teórico feminista. Com o intuito de avançar nas discussões sobre as questões de gênero na disciplina de Sociologia, propõe-se a construção de uma Unidade Didática (UD) para formação continuada de professoras (es) de sociologia do ensino médio. O objetivo da UD é favorecer situações de aprendizagem através do arcabouço teórico feminista e da pesquisa realizada nos LDSs, uma estratégia pedagógica que visa proporcionar a possibilidade de adotar uma perspectiva analítica nas categorias de gênero no conteúdo da disciplina de Sociologia. As análises dos LDSs, no conteúdo de forma geral identificaram avanços nas discussões referentes a categorias de gênero (classe, sexualidade, etnia-raça, religião, orientação sexual, etc.), porém nos capítulos analisados nesta pesquisa, (família, trabalho e Estado), o conceito de gênero, precisaria ser mobilizado de forma analítica. A análise dos LDSs realizada nesta pesquisa, propõe a adoção de uma perspectiva analítica de gênero nos conteúdos de forma geral para diminuir a tendência da utilização das desigualdades de gênero somente para exemplificar conteúdo.

Palavras-chave: Livros Didáticos de Sociologia. Questões de Gênero no Ensino de Sociologia. Formação Continuada de Docentes. Unidade Didática.

SILVA, Regiane Galdino. **Sociology textbooks of PNLD 2018: analysis from gender inequality and a proposal for a teaching unit for teacher education.** 2020. 162 p. Dissertation (Master's degree in the Teaching of Sociology) – Londrina State University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The Brazilian National Textbook Program (PNLD) is a federal government policy that offers didactic, pedagogical and literary works, as well as other support materials for educational practice, to primary and secondary public schools. This research analyzes the sociology textbooks recognized by the 2018 PNLD, aiming to understand how the gender inequality theme is approached and associated to sociological concepts and theories assembled in the sociology content, in particular the family, the work and the State. For the analysis produced on these contents, referring to the methodology, it has been used the post-structuralist theories, with a qualitative research, using the content analysis method, to investigate the alignments between the structuring contents and the discussion concerning the gender inequality, the feminist theoretical framework with emphasis. In order to advance discussions on gender issues in the Sociology discipline, proposes the construction of a Didactic Unit (DU) for continuing training of teachers high school Sociology. The proposal is to present, favoring learning situations through the feminist theoretical framework, the research carried out in the LDSs pedagogical strategies to provide the possibility of adopting an analytical perspective in the categories of gender in the content of the discipline Sociology. The analysis referring to the specific chapters of LDSs, demonstrated advances in the categories of (gender, class, sexuality, ethnic-race, religion, sexual orientation, etc), on the other hand, in the chapters analyzed in this research, the concept, of gender was used a few times, the proposal is to adopt a analytical perspective of gender in the contents in general in order to reduce the tendency to using gender inequalities just to exemplify content.

Keywords: Sociology textbooks. Gender issues in the teaching of sociology. Continuing teacher education. Didactic unity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fotografia do casal Tony Reis e David Harrad	53
Figura 2 - O Primeiro casamento gay nos quadrinhos Marvel (2012).	55
Figura 3 - Cartaz de campanha contra homofobia Fortaleza (CE) em 2011.	56
Figura 4 - Dados da nova família brasileira, de acordo com o censo do IBGE (2010).	59
Figura 5 - Fotografia de mulheres do movimento feminista em Londres, 1971.	61
Figura 6 - Fotografia papéis sociais no mercado de trabalho.	63
Figura 7 - Fotografia exemplificando cerimônia de um casamento monogâmico.	65
Figura 8 - Fotografia de mulheres trabalhando em fábrica em 1939.	69
Figura 9 – Imagem de campanha sobre violência doméstica.	70
Figura 10 - Fotografia das indígenas Karajás.	71
Figura 11 - Fotografia da Marcha das Operárias (EUA –1857).	72
Figura 12 - Trabalhadoras em fábrica na Inglaterra, 1916.	74
Figura 13 – Fotografia de Rosa Parks.	78
Figura 14 - Cartaz de campanha de 2014 sobre violência contra a mulher.	79
Figura 15 - Panfleto estadunidense, 1915.	82
Figura 16 - Fotografia da Marcha das Mulheres Negras em Brasília (DF), 2015.	83
Figura 17- Imagem de texto explicativo sobre o patriarcalismo.	85
Figura 18- Imagem do quadro <i>A liberdade guiando o povo</i>	87
Figura 19- Seção <i>Saiba mais</i> – Comportamentos de gênero em diversas sociedades.	96
Figura 20 - Seção <i>Saiba mais</i> A conferencia Pequim+20.	100
Figura 21 - Considerações Sociológicas: patriarcalismo no pensamento social brasileiro.	104
Figura 22 - Feminicídio considerado crime hediondo no Brasil.	105
Figura 23- Biografia de Rosa Luxemburgo.	111
Figura 24- Biografia de Alba Zaluar.	111
Figura 25- Biografia de Simone de Beauvoir.	111
Figura 26- Biografia de Raewyn Connell.	112
Figura 27- Biografia de Helena Hirata.	112
Figura 28- Biografia de bell hooks.	112
Figura 29- Biografia de Lélia Gonzalez.	113
Figura 30- Biografia de Judith Butler.	113
Figura 31 - Biografia de Vandana Shiva.	113

Figura 32 - Biografia de Marilyn Strathern.	114
Figura 33 - Biografia de Elinor Ostrom.	114
Figura 34 - Biografia de Argelina Figueiredo.	115
Figura 35 - Biografia de Argelina Figueiredo LDS3.	115
Figura 36 - Biografia de Danièle Kergoat.	116
Figura 37 - Biografia de Emilia Viotti da Costa.	116
Figura 38 - Biografia de Eunice Durham.	116
Figura 39 - Biografia de Gayle Rubin.	117
Figura 40 - Biografia de Hannah Arendt.	117
Figura 41 - Biografia de Helena Hirata.	117
Figura 42 - Biografia de Jessica T. Mathews.	118
Figura 43 - Biografia de Manuela Carneiro da Cunha.	118
Figura 44 - Biografia de Margaret Mead.	118
Figura 45 - Biografia de Maria D'alva Kinzo.	119
Figura 46 - Biografia de Maria da Graça Druck.	119
Figura 47- Biografia de Maria de Lourdes Mollo.	119
Figura 48 - Biografia de Nádia Farage.	120
Figura 49 - Biografia de Nancy Fraser	120
Figura 50 - Biografia de Ruth Benedict.	120
Figura 51 - Biografia de Ruth Cardoso.	121
Figura 52 - Biografia de Sherry Ortner	121
Figura 53 - Biografia de Silvia Hunold Lara.	121
Figura 54 - Biografia de Vânia Bambirra.	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras selecionadas pelo PNLD 2018 - Sociologia.	17
Quadro 2 - Definição de livro didático segundo Samira do Prado Silva.	24
Quadro 3 - Linha do Tempo dos primeiros manuais de Sociologia no Brasil.	26
Quadro 4 – Passos da análise de conteúdo.	38
Quadro 5 – Passos originais da análise de conteúdo, de Lawrence Bardin (1977).	39
Quadro 6 - Principais pontos do Código da Família 1915.	90
Quadro 7 - Quadro com as ideias dos contratualistas.	91
Quadro 8 - Passos da Unidade didática construída	1443

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIESEE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDS	Livro Didático de Sociologia
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> , Intersexuais e todas as outras denominações
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa

PEN	Partido Ecológico Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PME	Pesquisa Mensal do Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PO	População Ocupada
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEB	Secretaria da Educação Básica
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UC	Unidade de Contexto
UD	Unidade Didática
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UR	Unidade de Registro
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 TEORIA FEMINISTA E TEORIA SOCIOLÓGICA: DIÁLOGOS E DESAFIOS	20
1.1 PNLD CRITÉRIOS E USOS EM TEMPOS DE RETIRADA DE DIREITOS	20
1.2 DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: INTERMITENTE?	..
1.3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA	24
1.4 CONCEITO DE “GÊNERO” E POSSIBILIDADES DE DESNATURALIZAÇÕES EM FENÔMENOS SOCIAIS	28
1.5 PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS: PEDAGOGIA FEMINISTA, PEDAGOGIA QUEER E PEDAGOGIA DA EQUIDADE.....	30
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	36
2.1 PESQUISA SOCIOLÓGICA E DESIGUALDADE DE GÊNERO.....	36
2.1.1 Análise de Conteúdo e Pesquisa Feminista	37
2.2 ARTES VISUAIS COMO FERRAMENTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.....	39
2.3 CONSTRUINDO UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO: RELACIONANDO O CONTEÚDO COM A DESIGUALDADE DE GÊNERO	40
2.3.1 Unidade de Contexto Família e Unidades de Registro Correspondentes.....	41
2.3.2 Unidade de Contexto Trabalho e Unidades de Registro Correspondentes....	45
2.3.3 Unidade de Contexto Estado e Unidades de Registro Correspondentes.....	49
3 “MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA”: CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS E APONTAMENTOS SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO NOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO.....	52
3.1 UC – FAMÍLIA E URS: HETERONORMATIVIDADE, TRANSFORMAÇÕES FAMILIARES E REPRESENTAÇÕES FEMININAS TRADICIONAIS	52
3.1.1 Viver Escondido: Marginalizações de Lésbicas e Gays nos Arranjos Familiares	57
3.2 UC- TRABALHO E URS: TRABALHO REPRODUTIVO, TRABALHO REMUNERADO E TRABALHO FEMININO	66

3.3	UC- ESTADO E URS: HEROÍSMO HISTÓRICO, REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA POLÍTICA E INVISIBILIDADE FEMININA	76
3.4	LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E DESIGUALDADE DE GÊNERO: É PRECISO UM CAPÍTULO SEPARADO?	93
3.5	“FEMINIZANDO” TEORIAS E CONCEITOS POR MEIO DAS BIOGRAFIAS: AUTORAS DO ARCABOUÇO TEÓRICO FEMININO PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA	109
4.	UNIDADE DIDÁTICA PARA PROFESSORAS (ES) DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: QUESTÕES DE GÊNERO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA	123
4.1	CONSTRUINDO UMA UNIDADE DIDÁTICA EM GÊNERO E SOCIOLOGIA	123
4.2	FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORAS (ES) DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM GÊNERO.....	125
4.3	A IMPORTÂNCIA DA (O) PROFESSORA (OR) PESQUISADORA(OR) PARA O CONTEXTO ESCOLAR.....	127
4.4	A RESPONSABILIDADE DAS (OS) PROFESSORAS (ES) NA SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS	128
4.5	PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS	130
4.6	APRESENTANDO O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): TRAJETÓRIAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA INOVADORA.....	133
4.7	QUESTÕES DE GÊNERO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA: USANDO O GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA ENSINO MÉDIO.....	136
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) 2013 – 2015 é o elemento estrutural da configuração de um Estado democrático, prevê a promoção de uma educação inclusiva, não sexista, não racista e não lesbofóbica. O conteúdo dos livros didáticos, nos diversos níveis de ensino, esteve entre as preocupações dos estudos sobre as mulheres no Brasil desde o ressurgimento do novo feminismo a partir da década de 1970. A contar de então, muitas contribuições dos estudos feministas vêm, aos poucos, penetrando no modo de elaborar e de avaliar esse conteúdo. No que se refere à pesquisa sobre materiais didáticos, é importante além de mobilizar os diferentes repertórios teóricos, conceituais e metodológicos, conhecer as políticas educacionais que regem o material didático Brasileiro.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) oferta de forma gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio à prática educativa para as escolas públicas de educação básica. O PNLD desenvolve processos avaliativos dos conteúdos dos livros didáticos amparados por equipes especializadas com representantes dos diferentes níveis da educação. Dessa avaliação nasce um guia do PNLD, no qual professoras (es) de Sociologia do ensino médio têm a chance de selecionar os melhores livros didáticos dentre as obras aprovadas. Esta pesquisa propõe a análise dos livros didáticos de Sociologia (LDSs) aprovados no PNLD 2018, com o intuito de compreender como a desigualdade de gênero foi retratada pelas teorias e conceitos sociológicos mobilizados no conteúdo programático de Sociologia. A presente pesquisa tem o objetivo de:

- Investigar de que modo os LDSs aprovados no PNLD 2018, apresentam as questões de gênero, nos capítulos referentes à família, trabalho e Estado, quando tratam dos fenômenos sociais;

- Construir uma unidade didática (UD) para professoras (es) de Sociologia e profissionais da educação, que propicie processos de aprendizagem referentes a questões de gênero, relacionando arcabouço teórico feminista com as análises dos LDSs presentes nesta pesquisa.

Foram definidos como objetivos específicos:

- 1) Identificar onde as discussões referentes às questões de gênero se colocam no conteúdo dos LDSs;
- 2) Investigar como se relacionam os conteúdos família, trabalho e Estado com questões de gênero;

- 3) Entender por que alguns recursos didáticos são escolhidos para tratar de questões de gênero em detrimento de outros;
- 4) Analisar como o LDSs e seu conteúdo apresentam processos históricos em que a mulher não está em evidência, causas e consequências disso;
- 5) Apresentar os capítulos e subcapítulos específicos para tratar questões de gênero presentes nos LDSs;
- 6) Observar as diversidades sexuais presentes no conteúdo dos LDSs para entender como esses processos se apresentam;
- 7) Compreender como anda as representações femininas nas Ciências Sociais e áreas correlatas, através das biografias femininas que constam no conteúdo dos LDSs;
- 8) Verificar as possibilidades de uma unidade didática (UD) no que tange formação continuada para as (os) professoras (es) de Sociologia e profissionais da educação;
- 9) Apresentar o Curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE);
- 10) Relacionar o escrutínio dos LDSs e a UD, com intuito de instrumentalizar os LDSs para compreensão das temáticas de gênero (classe, sexualidade, etnia-raça, religião, orientação sexual, etc.);

No quadro abaixo, segue a seleção das obras pelo PNLD 2018:

Quadro 1– Obras selecionadas pelo PNLD 2018 - Sociologia.

TÍTULO	EDITORA	AUTORES	Unidades de Referência
Sociologia	Editora Scipione 2ª edição – 2016	Benilde Lenzi Motim Maria Aparecida Bridi Sílvia Maria de Araújo	O LD não foi analisado.
Sociologia em Movimento	Editora Moderna 2ª edição – 2016	Afrânio Silva et al.	LDS1
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Editora Do Brasil Edição analisada 2ª Edição – 2013	Bianca Freire-Medeiros Helena Bomeny Julia O'donnell Raquel Balmant Emerique	LDS2
Sociologia Hoje	Editora Ática 2ª edição – 2016	Celso Rocha De Barros Henrique Amorim Igor José De Renó Machado	LDS3
Sociologia para Jovens do Século XXI	Imperial Novo Milênio 4ª Edição – 2016	Luiz Fernandes De Oliveira Ricardo Cesar Rocha Da Costa	LDS4

Fonte: Elaborado pela própria autora 2019.

Os LDSs direcionam-se a partir de alguns conteúdos, como: o processo de socialização e as instituições sociais; a cultura e a indústria cultural; trabalho, produção e classes sociais; poder, política e ideologia e cidadania e movimentos sociais. Baseado no conteúdo construiu-se as seguintes unidades de contexto (UC) e suas unidades de registro correspondentes (UR): Família (UC1): Heteronormatividade (UR1), transformações familiares (UR2), Representações sociais femininas tradicionais (UR3); Trabalho (UC2): Trabalho reprodutivo (UR1), Trabalho remunerado (UR2), Trabalho feminino (UR3); Estado (UC3): Heroísmo Histórico (UR1), Representatividade feminina na política (UR2), Invisibilidade feminina (UR3), com o propósito de investigar alinhamentos do conteúdo dos LDSs com a discussão das temáticas de gênero.

Partindo da análise realizada no escrutínio dos LDSs, propõe-se a construção de uma unidade didática (UD), que é a sistematização de dados, ações ou atividades visando articulação para construir objetivos educacionais. O intuito é refletir nas questões de gênero presentes na disciplina de Sociologia favorecendo situações de aprendizagem a partir de uma formação continuada de professoras (es). A fundamentação teórica é o diálogo entre arcabouço teórico feminista, a análise dos LDSs e o desenvolvimento profissional docente, uma intervenção pedagógica para proporcionar a possibilidade da adoção de uma perspectiva analítica do conceito de gênero no conteúdo da disciplina de Sociologia de forma geral.

Em tempos políticos conflituosos de retirada de direitos adquiridos e reformulação dos processos de construção e aquisição de materiais didáticos, a Sociologia, com seu histórico de perseguição política precisa se posicionar. Desde 30 de janeiro de 2020, o Ministério da Educação (MEC)¹ começou a produção de material didático próprio, uma alteração importantíssima assinada pelo presidente Jair Bolsonaro, ratificando a ideia que o governo atual e o ministro da educação primam por desacreditar das ciências humanas. As alterações desse porte na pasta podem evidenciar novas e desagradáveis surpresas, ou seja, os materiais didáticos que já foram utilizados e os futuros ainda em construção, correm o risco de serem joguete em conflitos políticos, cabendo às (aos) pesquisadoras (es), professoras (es) e equipe pedagógica valorizar a utilização dos livros e materiais didáticos como um posicionamento político.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. A proposta do capítulo um é inteirar a (o) leitora (or) na fundamentação teórica apoiada nos documentos oficiais, no histórico

¹ Fonte: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2020-01-24/ministerio-da-educacao-podera-criar-material-didatico-a-partir-de-30-de-janeiro.html>

da disciplina de Sociologia e nas conceituações de gênero e sua relação analítica com os conteúdos da disciplina de Sociologia.

No capítulo dois, apresentamos a metodologia de pesquisa fundamentada na linha teórica pós-estruturalista, pesquisa qualitativa e na análise de conteúdo, um processo dialógico entre pesquisa empírica e arcabouço teórico feminista. Ainda neste capítulo foi realizada uma breve análise das artes visuais como ferramenta nos LDSs e por fim as explicações referentes a construção das UCs e URs.

No capítulo três, expomos as considerações analíticas, evidenciando a coleta e análises dos dados dos LDSs e as inferências pautadas no arcabouço teórico feminista, ainda as análises referentes aos capítulos específicos para gênero nos LDSs e por último as biografias das autoras do arcabouço teórico feminista presentes em grande parte dos LDSs.

No capítulo quatro, apresentamos as possibilidades de uma UD para formação continuada para professoras (es) e profissionais da educação.

A dissertação encerra-se com as considerações finais, o estado da arte das pesquisas que tem os LDSs como protagonistas, a ideologia de gênero e seu papel no contexto escolar, o conservadorismo instaurado no PNLD e breves apontamentos das análises realizadas nos LDSs.

Os LDSs são materiais didáticos recentes, participaram de três edições do PNLD, (2012-2015-2018), mesmo assim o conteúdo sociológico desperta interesse da sociedade civil, com conflitos políticos e culturais, entre os conteúdos mais questionados por grupos conversadores temos as questões de gênero, nesse sentido compreender onde, como e porque são apresentadas essas questões tornou-se fundamental. O intuito é compreender os conteúdos, referências, práticas pedagógicas e caráter mercadológico dos LDSs, a partir das questões de gênero presentes nos capítulos família, trabalho e Estado e nos capítulos específicos para corroborar com a instrumentalização dos LDSs.

1 TEORIA FEMINISTA E TEORIA SOCIOLÓGICA: DIÁLOGOS E DESAFIOS

Neste capítulo, na primeira parte apresento o PNLD, um documento importante dentro da pesquisa, no que tange conteúdos e critérios para aprovação dos LDSs. Na segunda parte, investigo o processo intermitente da disciplina de Sociologia na educação brasileira na tentativa de dar suporte para compreensão de novos desafios, dentre eles, se afirmar enquanto ciência. Na terceira parte, apresento o LDS, suas relações de poder, conflitos políticos e de interesses e, principalmente, como podemos ponderar pontos negativos e positivos dos LDSs visando abranger possibilidades, recursos e estratégias nas práticas docentes.

Na quarta parte, apresento o conceito de “gênero” partindo de uma perspectiva analítica para quando apresentado em vários momentos da pesquisa possa sustentar entendimentos sobre a importância do debate das questões de gênero no conteúdo da disciplina de Sociologia e também de outras disciplinas. Na quinta etapa, teço uma breve explicação em relação à epistemologia feminista e suas imbricações com esta dissertação. Por fim, apresento as teorias pedagógicas, pedagogia histórico-crítica, pedagogia feminista, pedagogia *queer* e pedagogia da equidade, pertinentes a este trabalho e suas implicações neste processo analítico.

1.1 PNLD: CRITÉRIOS E USOS EM TEMPOS DE RETIRADA DE DIREITOS.

O Plano Nacional dos Livros Didáticos, conhecido pela sigla PNLD, originou-se em 1929 com a fundação do Instituto Nacional do Livro (INL), uma repartição com autoridade para tomar decisões em relação a essa política. Em 1934, o programa sofreu inúmeras alterações, mas permaneceu. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), de 1938, pode ser entendida como a primeira política nacional de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras no país.

Em 1960, os livros didáticos passaram a ser confeccionados, em sua maioria, por professores de formação específica, um aspecto positivo, pois era comum que livros didáticos fossem escritos por pessoas sem formação e sem experiência em materiais didáticos. Em seguida, no ano de 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED).

A partir de 1971, desenvolve-se o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). As compras dos livros didáticos foram realizadas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições dos Estados.

O Decreto nº 91.542, de 19/8/85, apresenta algumas mudanças no PNLD:

- Indicação realizada pelos professores;
- Reutilização do livro;
- Extensão da oferta;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2012).

De acordo com Di Giorgi (2014, p. 1031-1032), “o PNLD constitui-se numa estratégia de apoio à política educacional do Estado brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório, determinada a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988)”. A preocupação com a qualidade dos livros se acentuou no início dos anos 1990. Em 1993, criou-se a primeira comissão de avaliação com critério de eliminação dos livros com conteúdo discriminatório e com erros conceituais em suas específicas áreas. A avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD iniciou-se em 1996 e para ser aprovado no PNLD são avaliadas de seis fases:

1) Inscrição das editoras para participar de edital aberto pelo MEC: submissão dos livros para análise, por meio das regras contidas nos editais.

2) Triagem e avaliação: encaminhamento para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo (IPT), a fim de avaliar a qualidade técnica da publicação. A partir daí os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), órgão responsável pela avaliação pedagógica. Nessa fase, se tem os convites para as universidades fazerem a análise, primando por cada especificidade na área do conhecimento.

3) Confecção do Guia do Livro Didático: contendo avaliações dos livros aprovados, publicadas pelo FNDE e o envio às escolas, conforme Censo Escolar.

4) Coordenação pedagógica e professoras (es) analisam as resenhas das coleções, a escola deve selecionar e fazer o pedido de, pelo menos, duas obras para cada ano/disciplina.

5) Produção dos livros pelas editoras: após a compilação dos dados, FNDE inicia o processo de negociação com as editoras e a licitação, prevista na Lei nº 8.666/93. Tem início a produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.

6) Distribuição dos livros: realizada pelas editoras diretamente com as escolas por meio de um contrato com o FNDE.

Na década de 1930, com a entrada da Sociologia na grade curricular do ensino secundário, começamos a confeccionar e utilizar materiais sociológicos. O primeiro manual

nacional destinado ao ensino da Sociologia na escola foi o de Delgado de Carvalho, publicado em 1931. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia produzidos no Brasil datam de 1931 a 1948, como fontes originais – e enquanto fenômenos sociológicos – de produtos e produtores de formas de representação da vida social singular do período.

Dessa forma, o processo de institucionalização da ciência Sociológica no Brasil pode ser compreendido por intermédio da produção e difusão do conhecimento da Sociologia por meio dos primeiros manuais didáticos que eram usados nos cursos normais, secundários e preparatórios para o ensino superior. Pois sua sistematização encontrava-se inserida na preocupação e interesse dos autores em difundir a nova área de conhecimento no sistema regular de ensino (MEUCCI, 2001).

Não obstante, os investimentos nas publicações pedagógicas a partir da década de 1930, também se encontravam relacionados aos incentivos e interesses da indústria editorial, que tinha por finalidade angariar recursos no mercado, promovendo a nacionalização dos livros adotados no sistema de ensino do Brasil. Segundo Simone Meucci (2007), a Sociologia ganha espaço para as primeiras produções didáticas condicionadas, por um lado, pela consolidação da disciplina no sistema regular de ensino e, por outro, pelo surgimento de um mercado editorial voltado, sobretudo, à reprodução de obras sobre o Brasil e ao investimento na área pedagógica.

1.2 DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: INTERMITENTE?

A disciplina de Sociologia faz parte das consequências de três revoluções, a Francesa com caráter político, a Revolução científica através da razão e do progresso e a Revolução industrial, um processo social, a complexidade desses acontecimentos, “garantem as condições para o desenvolvimento de um pensamento sobre a sociedade” (DCE,2008).

Em 1931, o ministro da educação Francisco Campos reformulou o ensino secundário, agora em dois ciclos, a Sociologia entra no curso preparatório para ingresso na universidade. Entre 1942 e 1961, mediante reforma Capanema, a Sociologia perdeu o caráter obrigatório e foi excluída dos programas escolares.

Com militares no poder (1964 - 1985), além de perder o status que conquistou, criou-se um estigma em relação à disciplina de Sociologia e uma confusão epistemológica que colocou na Sociologia um caráter político e comunista. Em 1996 a nova LBD, Lei nº 9.394/96, no seu art.36, parágrafo 1, inciso III, estabelece que, “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Em 1998, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Resolução CNE/CEB3/98, pautava: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para o conhecimento de filosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania”. Em 2000, o Projeto de Lei (PL nº 09/00) procurava alterar o art.36 e tornar a Sociologia obrigatória.

O Ministério da Educação em 2004 iniciou seminários no território nacional e desse processo nasceu as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nelas o status da Sociologia ganha contornos de disciplina. Em 2008, após um processo intermitente, a disciplina de Sociologia foi incorporada ao currículo do ensino médio com a Lei nº 11.684. Vale ressaltar que mesmo retornando em 2008, a disciplina de Sociologia só começou a contar com o apoio dos livros didáticos em 2012. Isso por si só mostra a importância de analisar nossos livros e buscar compreendê-los e a partir disso avolumar seus conteúdos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde a primeira versão 2013 até a aprovação da terceira 2018, existiu em meio a conflitos e contradições e em sua última versão (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), a crítica remonta para uma aprendizagem pautada em competências, com restrição curricular e avaliação padronizada. A construção participativa e autônoma abre espaço para produção sistêmica e especializada, porém um retrocesso em especial chama a atenção, a retirada dos temas referentes às diversidades e pluralidades e questões de gênero. Sobre a contrarreforma curricular Marilda de Oliveira Costa e Silva (2019, p.19), explanam sobre a importância do ambiente escolar para a socialização do sujeito:

Para muitos jovens, a escola é o único espaço de socialização, de convívio com culturas outras, com conhecimento mais elaborado e com as possibilidades de relacionar-se com as diferenças, e tais *reformas*, conforme nos esforçamos em demonstrar, caminham no sentido de precarizar o direito à educação, em vez de garantir sua efetivação e sua ampliação.

Precisamos salientar que o BNCC partindo da última versão, tem caráter antidemocrático em todas as etapas, mas em especial, em um formato curricular que não responde as demandas de um país com uma diversidade cultural latente, ao “arrancar” a pluralidade da BNCC, restringe a capacidade dos estudantes de compreenderem as desigualdades de gênero e principalmente de orientações sexuais.

1.3– UMA BREVE HISTÓRIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

A disciplina de Sociologia tem sua participação no PNLD a partir de 2012. Obviamente fala-se de uma participação extremamente nova, logo os LDSs merecem um olhar cauteloso quando se fala de avanços. Pensar-se-á livro didático a partir de alguns conceitos de várias autoras presentes em um quadro construído por Samira do Prado Silva (2016). Veja quadro abaixo:

Quadro 2 - Definição de livro didático segundo Samira do Prado Silva.

Autoria	Definição de livro didático
Kazumi Munakata	O livro didático é aquele que foi “produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar” (MUNAKATA, 2004, p. 58)
Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	O livro didático é aquele usado em “aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor” (CASSIANO, 2004, p. 33-34). Ou ainda, aquele livro “escrito, editado, vendido e comprado em função da escola [...]” (CASSIANO, 2004, p. 34).
Rubia Emmel e Maria Cristina Pansera de Araújo	O livro didático é um instrumento de informações e que estaria a serviço do professor e das/os estudantes, constituindo-se muitas vezes “num método/guia de ensino” (EMMEL, ARAÚJO, 2012, p. 1).
Sandra Escovedo Selles e Marcia Serra Ferreira	Os livros didáticos seriam “um poderoso instrumento de seleção e organização dos conteúdos e métodos de ensino” (SELLES, FERREIRA, 2004, p. 103).
Paulo Meksenas	O livro didático seria “um produto que, recortando/reordenando aspectos da Cultura, atinge igualmente leitores diferentes, produzindo um ‘espetáculo’. Poesias eruditas, textos populares, fotos, ilustrações e exercícios aparecem no livro didático
	como elementos constituintes do seu ‘espetáculo’: mobilizam a sensibilidade, expõem o ‘belo’, o ‘exótico’ ou o ‘familiar’; apresentam-nos além do contexto social no qual foram produzidos” (MEKSENAS, 1995, p. 131).
Reinaldo Lindolfo Lohn e Vanderlei Machado	Os livros didáticos são “produtos de mídia, são mercadorias da indústria de comunicação de massas” e, por consequência, “manifestações da cultura contemporânea, do consumo rápido, imediato e em grande escala” (LOHN, MACHADO, 2004, p. 126-127).
Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu	Os livros didáticos são produções culturais, e, em virtude disso, são “resultados concretos de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares” (DIAS, ABREU, 2006, p. 301).

Fonte: Samira do Prado Silva (2016, p. 92-93).

Samira do Prado Silva (2016), referenciando Alain Choppin, examina a dificuldade de compreensão do objeto livro didático. Dentre as dificuldades se tem a multiplicidade de funções dos livros didáticos. Alain Choppin (2004) observou em sua obra que o livro didático se caracteriza por quatro funções específicas. Veja:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou

habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. 2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. 3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.²⁰ 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Importante salientar que desde 1930, com a chegada da Sociologia no ensino secundário, temos produções de livros, manuais e outros materiais didáticos de Sociologia, Simone Meucci, (2000).

Os primeiros manuais didáticos de Sociologia produzidos no Brasil datam de 1931 a 1948, como fontes originais – e enquanto fenômenos sociológicos – de produtos e produtores de formas de representação da vida social singular do período, Simone Meucci (2000) nos esclarece como se deu o fortalecimento das produções dos materiais didáticos sociológicos:

Certamente, a introdução dos cursos de Sociologia nos colégios, escolas normais, faculdades e universidades exigira a imediata reunião de iniciativas dedicadas ao empreendimento de sistematização do conhecimento sociológico. A formação de nosso primeiro conjunto de manuais de Sociologia foi, pois, obra do esforço de dezenas de autores preocupados com a difusão da nova área de conhecimento no sistema regular de ensino (MEUCCI, 2000, p. 121).

Para Simone Meucci (2000), o percurso dos LDSs a princípio preocupava-se em aliar as teorias sociológicas aos seus países de origem, “Sociologia francesa”, “Sociologia alemã”, “Sociologia norte-americana” ou até mesmo “escola sociológica francesa, alemã ou norte-americana”. De acordo com Meucci (2001, p. 124), “apenas dois manuais investigados, publicados nos anos 30, apresentaram aos seus leitores autores e obras brasileiras: “Sociologia” (1931) de Delgado de Carvalho e “Noções de Sociologia” (1938) de Roberto Lyra”. O desenvolvimento da Sociologia brasileira foi sendo introduzido nos livros de Sociologia de forma gradativa, processual e tímida.

Pensadores conservadores brasileiros consideravam a França um berço importante de conhecimento. Mesmo com a força da vertente francesa composta por Durkheim, Comte e outros pensadores, na década de 1940 a influência francesa diminui e as pesquisas estadunidenses tomaram parte dos manuais. Segundo Simone Meucci (2000), a influência é percebida nos manuais “Fundamentos de Sociologia” (1940) de Carneiro Leão e “Princípios de Sociologia” (1945) de Gilberto Freyre. Em 1935, a madre Francisca Peeters escreveu o manual “Noções de Sociologia”. Essa fase de manuais sente as transformações da sociedade brasileira com o golpe militar de 1964. Simone Meucci (2001) auxilia na compreensão dessas etapas de manuais e estudos sociológicos.

Veja abaixo o quadro datando os primeiros manuais de Sociologia do Brasil:

Quadro 3- Linha do Tempo dos primeiros manuais de Sociologia no Brasil.

	ANO	MANUAL/ AUTOR	NÍVEIS DE ENSINO PARA O QUAL FORAM ELABORADOS
1.	1900	<i>Sociologia Criminal</i> , de Paulo Egydio de Oliveira Carvalho.	Faculdades de direito
2.	1906	<i>Estudos de sociologia criminal</i> , de Luciano Pereira da Silva.	Faculdades de direito
3.	1906	<i>Sociologia criminal: estudos</i> , de J. Mendes Martins.	Faculdades de direito
4.	1926	<i>Introdução à sociologia geral</i> , de Portes de Miranda.	Faculdades de direito
5.	1931	<i>Sociologia</i> , de Delgado de Carvalho.	Escolas secundárias
7.	1933	<i>Lições de sociologia</i> , de Achiles Archerio Junior.	Escolas secundárias
8.	1933	<i>Sociologia Geral</i> , de Rodrigues de Merêje.	Escolas secundárias
9.	1933	<i>Ensaio de síntese sociológica</i> , de Miranda Reis.	Escolas secundárias
10.	1934	<i>Sociologia: problemas prélios</i> , de Tito Prates da Fonseca.	Escolas secundárias
11.	1934	<i>Sociologia experimental</i> , de Delgado de Carvalho.	Escolas secundárias e normais
12.	1934	<i>Elementos de sociologia para escolas normais</i> , de Nelson Omega.	Escolas secundárias e normais
13.	1934	<i>Princípios de sociologia</i> , de Diacyr Menezes.	Escolas secundárias
14.	1935	<i>O que é sociologia</i> , de Rodrigues Merêje.	Escolas secundárias
15.	1935	<i>Noções de sociologia</i> , de Francisca Peeters.	Escolas secundárias e normais confessionais
16.	1935	<i>Princípios de sociologia</i> , de Fernando de Azevedo.	Universidades e faculdades e escolas normais
17.	1938	<i>Sociologia cristã</i> , de Guilherme Boing.	Escolas secundárias confessionais
18.	1938	<i>Sociologia (outros aspectos da filosofia universal: solução dos problemas sociais)</i> , de Manuel Carlos.	Escolas secundárias
19.	1938	<i>Noções de sociologia</i> , de Roberto Lyra.	Faculdades de direito
20.	1938	<i>Preção de sociologia</i> , de Paulo Augusto.	Escolas secundárias
21.	1939	<i>Práticas de sociologia</i> , de Delgado de Carvalho.	Faculdades e Universidades
22.	1940	<i>Sociologia Educacional</i> , de Delgado de Carvalho.	Escolas normais e Institutos superiores de educação
23.	1940	<i>Fundamento de sociologia</i> , de Carneiro Leão.	Faculdades e Universidades
24.	1940	<i>Programa de sociologia</i> , de Amaral Fontoura.	Escolas secundárias
25.	1941	<i>Um esquema de sociologia geral</i> , de Juvenal Paiva Pereira.	Escolas secundárias
26.	1941	<i>Formação da sociologia: introdução histórica às ciências sociais</i> , de Severino Sombra.	Escolas secundárias confessionais
27.	1942	<i>Introdução à sociologia</i> , Aclionário Brazzi Alves da Silva.	Escolas secundárias
28.	1945	<i>Sociologia: introdução aos seus princípios</i> , de Gilberto Freyre.	Faculdades e Universidades
29.	1948	<i>Introdução à sociologia</i> , de Amaral Fontoura.	Faculdades e Universidades

Fonte: Simone Meucci. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. (2001, p. 155-156)

Em 1942 ocorre a retirada da disciplina de Sociologia dos currículos escolares, um retrocesso que centraliza as obras escritas somente no ensino superior. Para Maria Amélia de Lemos Florencio (2016, p.1343), “foi só com o processo de redemocratização no Brasil e com o movimento de retorno da Sociologia a educação básica que em 1980 um conjunto de obras começa a ser pensado para essa modalidade de ensino”, nesse contexto, a Sociologia em 2008 com a lei federal nº 11.648/2008, ingressa no componente curricular obrigatório no ensino médio.

Em 2012, a Sociologia foi incluída no PNLD. Observamos que sempre existiram manuais e LDSs dedicados a Sociologia, sendo assim, os LDSs são considerados um recurso didático importante da disciplina de Sociologia. Dentre os argumentos levantados para não incluir a Sociologia no ensino médio estava a falta de manuais, com esse breve perpassar histórico os dados confirmam que não.

Quanto aos livros didáticos, manuais, entre outros, as universidades e os cientistas sociais serão instadas a se dedicar a esse tipo de produção. É, por isso, que o argumento de que não se deveria incluir a Sociologia no ensino médio por não existirem materiais se mostrava equivocado. É preciso que a disciplina se consolide nos currículos para que se estimule a produção de materiais didáticos, assim como para que mais graduandos concluam a habilitação de licenciatura e que se interessem pelo ensino médio (SILVA, 2007, p. 422).

Os LDSs mesmo recentes e com histórico conflitante, abrem espaço em seus conteúdos para uma diversidade de temas. Nessa esteira, são apresentadas questões de gênero para os estudantes desde suas primeiras edições, com formatos diferentes e cada vez mais utilização do arcabouço teórico feminista. Importante salientar que dentre os LDs, os LDSs estariam na vanguarda. As teóricas feministas como Fúlvia Rosenberg (2009) apoiam mais pesquisas sobre a instrumentalização dos LDs

No conjunto das pesquisas permanecem lacunas: pouco se trata do uso que fazem deste material professores (as) e alunos (as), das dificuldades de criação de material alternativo e o que isso significa na sociedade brasileira; das formas de utilização contrarrente desses materiais, das implicações do fato de o Estado ser hoje, no Brasil, o maior comprador de LD e do perfil do mercado de trabalho do LD do ponto de vista das relações de gênero, entre outros aspectos (ROSEMBERG, 2009, p. 506).

Segundo Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p.78), “poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos”. Nesse sentido, o processo de aprendizagem poderia ser fundamental, se no conteúdo dos LDs fossem abordadas questões de gênero, as (os) educadoras

(es) teriam oportunidade de apresentar a história com novos olhares, apoiadas (os) no arcabouço teórico feminista.

1.4 CONCEITOS DE “GÊNERO” E POSSIBILIDADES DE DESNATURALIZAÇÕES DE FENÔMENOS SOCIAIS.

No arcabouço teórico feminista, podemos identificar três abordagens: a) a importância do patriarcado; b) a tradição marxista e as discussões referentes a classe social e a emancipação de todos (mulheres e homens) de forma universal c) a formulação psicanalista da identidade de gênero dos sujeitos, um processo dividido entre as teorizações das relações de objeto americanas e as pós-estruturalistas.

É importante começar essa discussão entendendo o gênero como um termo que tem várias funções e a sua utilização, além de volátil, faz parte de processos históricos e políticos. Para Joan Scott (1995), partindo da gramática, o gênero teria a função de classificar fenômenos e distingui-los. Gênero, gramaticalmente falando, traz em si, dependendo dos processos culturais, possibilidades de categorização histórica.

O gênero pode trazer interpretações e sentidos dos mais diversos, como o homem no masculino e a mulher no feminino e ainda o gênero neutro. Nesse sentido, o movimento feminista teve papel importante, fortalecendo as teorias de Margareth Mead (1930) que as categorias de sexo são construções culturais e como tal atendem interesses históricos, econômicos e políticos das várias formas de sociedade.

O conceito de gênero foi utilizado por teóricas em uma tentativa de escapar dos determinismos biológicos, de uma organização social entre os sexos e como esse processo direciona papéis sociais e seus simbolismos. Para Scott (1995, p. 72), apresentando Angela Davis, “nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la”. Dona Hawaray (2004) apresenta uma base importante, a de Simone de Beauvoir, e sua noção de que “não se nasce mulher”. De acordo com Donna Hawaray (2004, p.11):

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo.

O gênero em suas funcionalidades foi mobilizado para refletir a invisibilidade

histórica e a necessidade de quebrar paradigmas científicos dentro das academias. Scott (1995, p. 73), apresentando Ann Gordon, Mari Jo Buhle e Nancy Schrom Dye, diz que “inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais”, sendo assim, não seria somente trocar a palavra mulher por gênero, mas aprofundar historicamente papéis sociais e como esses papéis invisibilizaram mulheres.

A interseccionalidade reformulou o conceito de gênero, sempre em construção e alargou as suas funções epistemológicas. Com a imbricação classe, raça e gênero, as feministas negras denunciaram como essas junções alargaram as desigualdades sociais e tornou a desigualdade de gênero um processo complexo, ou seja, não existe uma mulher que sirva de base para explicar as opressões de todas as mulheres (CARNEIRO, 2003).

Neste trabalho, as análises foram direcionadas pelas teorias pós-estruturalistas para estruturar o conceito de “gênero” e suas possibilidades nas análises, teóricas e empíricas. Conforme indica Silvana Mariano (2005, p. 486):

Um importante ponto de contribuição do pós-estruturalismo ao feminismo é o método de desconstrução, tomado de empréstimo de Derrida, o qual tem a função de desmontar a lógica interna das categorias, a fim de expor suas limitações. O método de desconstrução permite-nos questionar os esquemas dicotômicos.

Pode-se chamar aqui de um feminismo pós-estruturalistas a metodologia que propõe que as categorias sejam desconstruídas, partindo do entendimento de como o sujeito é construído envolto a várias representações pautadas nas relações de poder existentes no micro e no macro.

O arcabouço teórico feminista traz discussões importantes em relação ao conceito de gênero ou as várias formas de utilização desse conceito. Nesta dissertação, eu parti das muitas possibilidades interpretativas com o intuito de aumentar a noção de representatividade feminina. Para Scott (1995, p. 86):

Conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino.

Joan Scott (1990) traça um paralelo entre categoria de gênero e as várias correntes que acreditavam que a subordinação da mulher foi a primeira forma de manifestação de poder, sendo compreendida por quatro elementos que se relacionam ao simbólico, ao organizacional, ao normativo e à subjetividade. Para Silvana Mariano (2008), gênero é uma categoria de análise que representa para parte do feminismo algo equivalente ao que classe social representa para o

marxismo. Seria importante para nossa reflexão colocar no gênero uma forma de dominação e paradoxalmente uma forma de pensar a construção da mulher como sujeito político, lutando pelo fim da dominação. Na visão de Butler (2003, p. 19):

Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente a linguagem política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das ‘mulheres’, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação.

Esse percurso do conceito de gênero não desacredita nenhum momento dessa construção, mas sim, amplia os olhares conforme a desigualdade de gênero vai sendo discutida. Para Mariano (2005, p. 503-504):

Essas críticas produzidas pelas teóricas feministas colocam em xeque muitas categorias de análise e referenciais das Ciências Sociais, como, por exemplo, classe social, indivíduo/sujeito, sociedade, ‘objetividade’, ‘subjetividade’, especificidade e universalidade, entre tantas outras. Suas críticas levantam problemas de ordem teórica, metodológica e epistemológica para as Ciências Sociais.

Nesta dissertação, caminho em meio a essa construção histórica do conceito de gênero, partindo da busca por codificações que ampliem e avolumam a discussão nos LDSs, sem perder de vista a importância da instrumentalização dos materiais didáticos em relação a pluralidade e diversidade nas discussões.

1.5 PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS: PEDAGOGIA FEMINISTA, PEDAGOGIA *QUEER* E PEDAGOGIA DA EQUIDADE.

Geralmente os LDSs têm a tendência de iniciar as discussões sobre a mulher com a denúncia da determinação sexual como a base das desigualdades de gênero. Para Saffioti (1992), a determinação física sexual define a representação do papel social que as pessoas vão desempenhar. As desigualdades de gênero vão muito além da “existência de dois sexos”; seria necessário sociologicamente trabalhar com a construção social de papéis definidos e recortados historicamente. A mulher é mais do que o “outro” do homem.

Chega-se ao conflito: o que significa dar voz para as mulheres dentro da ciência sociológica? Dentro de uma sociedade patriarcal, dar voz remete a uma ação de autorização, autorização essa que vem do outro. Seria preciso assumir um posicionamento político de ocupar o lugar no conteúdo programático da Sociologia.

Nesse contexto, a educação teria papel fundamental quando opera teorias e conceitos que fazem perguntas importantes: Como as explicações baseadas nas teorias e conceitos sociológicos desenvolveriam compreensões das posições sociais, lugares e regras hierárquicas relacionadas e aplicadas às mulheres? Como explicariam e apresentariam as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais a partir das transformações nas relações sociais entre homens e mulheres? Esses questionamentos nos fazem refletir sobre desigualdade de gênero e educação.

As pedagogias alternativas sistematizam experiências para construção de uma práxis teórica e prática nas formas de ensinar e de aprender o conteúdo. Uma quebra de paradigmas, pelo menos no que tange uma educação hegemônica. Para Barbosa (2017, p. 262):

Esse processo está atravessado por um giro epistêmico fundamental, sobretudo pela revisão das categorias políticas que se mantiveram por séculos como eixos interpretativos e condutivos dos fenômenos sociais, categorias estas erigidas sob uma lógica teórica e político-ideológica hegemônica, que fincaram profundas raízes a partir dos sistemas educativos modernos. Com base no exposto, vemos erigirem-se diferentes projetos educativo-políticos articulados pelos movimentos sociais da América Latina, que demarcam uma apropriação política da educação e de Pedagogias Críticas.

O movimento feminista pleiteia novas formas de pedagogia, com uma linguagem inclusiva, que luta contra a invisibilidade da mulher nos processos educativos formais e informais. A pedagogia feminista questiona historicamente processos educativos embasados em uma educação sexista, que invisibilizaram as mulheres e sustenta as práticas de uma sociedade patriarcal. Tomemos como pedagogia feminista o que apresentam Ana Célia de Souza Santos e Maria do Carmo Alves Bomfim (2010, p. 1):

A Pedagogia Feminista parte do pressuposto de que vivemos numa sociedade marcada por desigualdades nas relações entre mulheres e homens. Nesse caso, o controle masculino sobre as mulheres é definido por relações de poder, podendo na maioria das vezes subordiná-las invisibilizando-as como construtoras de sua própria história e suas práticas cotidianas.

A pedagogia feminista, dialogando com os vários movimentos feministas, prima pela emancipação das mulheres, repensando as relações de poder, de invisibilidade e subordinação histórica, a partir da conscientização das questões de gênero, nos currículos, nos materiais didáticos, na didática docente e em todos os espaços escolares.

As possibilidades de avançar nas construções de outras formas de educação e da pedagogia feminista estão aliadas a reformular conhecimentos distintos aos hegemônicos, buscando recuperar personagens esquecidos ou tratados de forma superficiais dentro dos

conteúdos educacionais. A construção da pedagogia feminista visa reestruturar as relações de poder e questionar a marginalidade de outros grupos, a falta de subjetividade nos acúmulos históricos e a falta de valor e significado de alguns corpos.

Portanto, a pedagogia feminista desafia profissionais da educação na formulação de propostas metodológicas que torne a construção dos conhecimentos um processo de revisitar a histórica para refletir a invisibilidade feminina, dialógico no que tange outros olhares e crítico para apoiar as reformulações nas práticas docentes.

A dimensão epistêmica das teorias feministas é ampla, uma relação dialética e dialógica entre vivência e conhecimento científico. Aprofundando as pedagogias alternativas, podemos destacar a pedagogia *queer*. Mas o que é *Queer*? Conforme Guacira Lopes Louro (2001, p. 6):

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação.

Nesse contexto, a ciência Sociológica, sofreu rupturas importantes em relação à hegemonia acadêmica, mas, mesmo buscando evidenciar e dar voz ao subalterno, por vezes, reforça uma ciência Sociológica masculina, branca, heterossexual e elitista. Refletir sobre certas limitações em relação ao ensino e à pesquisa poderia remeter a outras ferramentas analíticas e epistemologicamente descentralizar conceitos e teorias. Louro (2001, p. 11) evidencia alguns direcionamentos:

A “reviravolta epistemológica” provocada pela teoria *Queer* transborda, pois, o terreno da sexualidade. Ela provoca e perturba as formas convencionais de pensar e de conhecer. A sexualidade, polimorfa e perversa, é ligada à curiosidade e ao conhecimento.

As possibilidades de dialogar oportunizadas pelas novas pedagogias teriam como uma de suas preocupações abandonar papéis sociais essencializados. A pedagogia *Queer*² propõe a utilização no contexto escolar de conceitos da teoria *queer*, com o intuito de construir

² A primeira teórica a empregar o termo foi a feminista norte-americana Adrienne Rich em um ensaio de 1980, publicado em 1986, com o título “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”.

estratégias pedagógicas não normativas. Tomaremos por pedagogia *Queer* a definição de Guacira Louro (2004, p.47):

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica?

A proposta da pedagogia *Queer* para Sandramor do Amaral Ferreira e Cavalcanti (2017, p.18), é questionar “os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem os papéis sociais e as identidades dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar”, seria uma quebra de paradigmas na estrutura escolar, pensar a escola a partir das identidades e não o contrário.

Como desejo, sexualidade e identidade (com dinâmicas próprias ou construídas), delimitam ou interferem nas relações sociais? O estranhamento, base da forma sociológica de analisar fenômenos, ganha, por meio da teoria *Queer*, a compreensão de que a sexualidade é uma construção histórica social, logo, precisaríamos de estudos pautados em “outras” formas de investigação não hegemônicas e heteronormativas. Na perspectiva de Joan Scott (1998, p. 303-304):

Não apenas a homossexualidade define a heterossexualidade especificando seus limites negativos, e não apenas a fronteira entre ambas é mutável, mas ambas operam dentro das estruturas da mesma ‘economia fállica’ – uma economia cujos fundamentos não são levados em consideração pelos estudos que procuram apenas tornar a experiência homossexual visível. [...] teorizado desta forma, homossexualidade e heterossexualidade trabalham de acordo com a mesma economia, suas instituições sociais espelhando uma à outra. [...] na medida em que esse sistema constrói sujeitos de desejo (legítimos ou não), simultaneamente estabelece-os, e a si mesmos, como dados e fora do tempo, do modo como as coisas funcionam, com o modo que inevitavelmente são.

Dessa forma, uma pedagogia *Queer* estruturada em fundamentos “anormais e estranhos” teria a pretensão de pensar metodologicamente a sexualidade por meio de um ponto de vista que não seja heteronormativa. Os estudos *Queer* seriam, a princípio, um compêndio de inquietações teóricas e metodológicas pautada nos estudos pós-estruturalistas e nas obras sobre sexualidade de autores como Michel Foucault e Jaques Derrida, que criticam as concepções clássicas de sujeitos e identidades definidas, completas e imutáveis. Essa epistemologia trabalha com um sujeito provisório, fragmentado e principalmente flexível.

A pedagogia da equidade propõe, ampliar no contexto escolar às temáticas de gênero, (raça-etnia, diversidade sexual, religiosidade, classe social, nível de aprendizagem,

culturas regionais e nacionais entre outros) reunindo temas transversais, com o intuito de desconstruir noções discriminatórias e preconceituosas, nas atitudes dos agentes envolvidos no contexto escolar como também no currículo e prática pedagógica.

A pedagogia da equidade objetiva uma educação democrática para tod@s. Ela prioriza que @s alun@s (sejam el@s, indígenas, quilombolas, negr@s, blanc@s, pobres, ric@s, homossexuais, heterossexuais, transexuais, bissexuais, religios@s ou não-religios@s) vivenciem em salas de aulas atitudes, ações, que buscam desenvolver com criticidade, ideias, competências, embasadas nos princípios dos direitos iguais para pessoas diferentes (GRAUPE; GROSSI, 2014, p. 390).

A pedagogia da equidade tem a preocupação em construir uma educação equitativa, fomentando discussões que potencializem o reconhecimento de que diferenças sexuais existem, e mais, direcionam as vidas de mulheres e homens dentro da estrutura social. A adoção dessa pedagogia no ambiente escolar poderia ser uma junção de processos coletivos e individuais, partindo de políticas públicas educacionais, das construções de materiais didáticos próprios sobre o tema e formações continuadas com teorias e conceitos cunhados na oposição às desigualdades de gênero.

Os estudos das autoras alemãs Edith Rosenkranz-Fallegger (2009), Hannelore Faulstich-Wieland (2005) e Lena Sievers (2006), citadas por Mareli Eliane Graupe (2014), são referência nesta pedagogia, buscando relacionar as temáticas de gênero com as competências das (os) educadoras (es). O conceito de competência deve estar alinhado com questões de gênero e diversidade. (ROSENBRRANZ-FALLEGGER, 2014).

As competências podem ser divididas em quatro partes: competência teórico-prática; competência didática; competência social e competência pessoal (GRAUPE, 2014). Competência teórico-prática: demonstra a importância de a (o) profissional da educação apresentar as temáticas de gênero, sendo capaz de construir uma avaliação diagnóstica de situações-problema, partindo da implementação de atividades próprias; as (os) professoras (es) precisariam ter acesso aos materiais didáticos construídos sobre questões de gênero e educação.

Competência didática: identificar situações-problema nas quais estereótipos sexuais e discriminações sexistas se sobrepõem dentro do contexto escolar e construir com os estudantes como esses processos contribuem de forma negativa na formação de cada um.

Competência social: atua na mediação de conflitos, identificando diferentes posicionamentos em relação ao gênero e o porquê dessas construções, para desenvolver discussões centralizadas na desnaturalização de desigualdades de gênero, embasadas teoricamente e pautadas em pesquisas empíricas em relação ao tema.

³ A autora utiliza o @ para abranger linguisticamente os gêneros feminino e masculino.

Competência pessoal: construção de estratégias visando avolumar o desempenho das (os) professoras (es) e educadoras (es), desenvolvendo habilidades que contribuem com novos formatos de atividades profissionais, que provoquem estranhamento dos papéis sociais postos e o crescimento intelectual dos estudantes para que o tema desigualdade de gênero não esteja em discussões pontuais, mas sim evidenciado de forma geral no currículo.

A construção de competências nas temáticas de gênero é complexa e diz respeito a transformações de práticas pedagógicas. Percebe-se a importância de avançar nas questões de gênero, ampliando o entendimento do poder da educação e do processo de socialização na desigualdade de gênero. O conceito de competência no campo das relações de gênero é considerado chave para a formação e atuação de um profissional da educação embasado nos princípios da pedagogia da equidade. Segundo Mareli Eliane Graupe (2014), a pedagogia da equidade se defini pela preocupação com a formação continuada de professoras (es) e educadoras (es), podendo dialogar com a pedagogia *Queer* no que tange aprofundar questões de gênero dentro do processo de aprendizagem.

Portanto, um contexto educacional que prima pela diversidade e pluralidade precisa fornecer subsídios às (aos) professoras (es) para ampliar formas de discutir e refletir pedagogicamente teorias e conceitos, referentes às desigualdades de gênero. Caminha-se para uma resposta possível, uma formação dialógica, na qual instrumentalizamos teoria e prática para proporcionar às (aos) educandas (os) um leque de possibilidades para compreensão da desigualdade de gênero e suas consequências na educação, economia, política e cultura.

No capítulo seguinte, apresento a metodologia de pesquisa utilizada para construir as unidades de contexto e unidades de registro.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia qualitativa deu suporte para esta pesquisa. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa^{4.5} envolve uma abordagem interpretativa do mundo, construindo um conjunto de “práticas materiais, interpretativas e transformadoras”, uma abordagem que interpreta as representações de mundo e dá sentido e significado a elas.

Essa abordagem foi fundamental para sistematizar este trabalho, relacionando os conteúdos da disciplina de Sociologia com a temática de gênero, processo dialógico entre a pesquisa teórica e a empírica, proporcionando capturar, para além de dados, a subjetividade presente no material pesquisado. A linha teórica escolhida foi a pós-estruturalista.

Durante a pesquisa observou-se a importância da imagem como ferramenta dentro dos LDSs. A necessidade de mobilizar a Sociologia da imagem ficou evidente, por isso trago breves apontamentos, me proponho a aprofundar em outras pesquisas mais direcionadas esse recurso didático utilizado em todos os LDSs.

2.1 PESQUISA SOCIOLÓGICA E DESIGUALDADE DE GÊNERO

Quando teóricas feministas falam sobre quebra de paradigmas nas ciências, podemos refletir em relação à invisibilidade das mulheres dentro da academia. Procurou-se com a pesquisa teórica mobilizar o arcabouço teórico feminista para refletir temáticas de gênero e identificar novas possibilidades em teorias e conceitos, nesse sentido, a representatividade da mulher na ciência é um percurso árduo, a ascensão diz respeito a se sobressair em um contexto masculino e ainda introduzir nas pesquisas questões de gênero, dando a esse tema importância científica.

Todos os pensadores sobre os quais discuti até agora eram homens. Isso é importante? Se os homens produziram ideias válidas e resultados de pesquisa que nos permitiram entender as relações sociais, continuaria sendo um problema preocupante se mais mulheres desejassem tornar-se teóricas pesquisadoras, mas fossem impedidas de fazê-lo porque aqueles, intencionalmente ou não, bloqueassem as aspirações delas. Todavia, e se as ideias e as práticas dos homens não colaborassem para o entendimento, mas refletissem um viés que define a sociedade e a ciência em termos de valores particulares? Não apenas os objetivos de pesquisa estariam incompletos, mas os seus resultados também seriam uma distorção do mundo social. Então, o que tomamos como ciência refletiria essa situação e, assim, perpetuaria certas visões sobre as mulheres ao fornecer um "manto cientificista" que não seria mais do que preconceito (MAY, 2004, p. 32).

Dentre os enfrentamentos colocados para as mulheres na produção científica está o de construir conhecimento que demonstrem novas formas de desvendar as relações sociais e interações. As teóricas femininas e seus arcabouços, enquanto agentes de transformação propõem que a ciência é um campo conflituoso de relações hierárquicas de poder. Para Donna Haraway, (1995 p.11) a ciência era “um campo dominado pelos homens, ocidentais, brancos e, desejavelmente, heterossexuais”, inclusive as ciências humanas, daí a importância de cientistas críticas em uma ciência hegemônica, que ao mesmo tempo produzam conhecimento dentro desses espaços.

As questões de gênero estão nas academias e se aprofundam, são fundamentais para questionar processos sexuais discriminatórios, as teorias e conceitos pautados na desigualdade de gênero, de forma analítica, propõem metodologias, pedagogias, currículos e práticas alternativas. Teoria e pesquisa procuram consolidar as discussões pautadas nas temáticas de gênero.

2.1.1 Análise de Conteúdo e Pesquisa Feminista

A pesquisa se assentou em analisar os LDSs aprovados no PNLD 2018. Para tanto, foi necessário refletir como analisar um volume grande de dados e obter um resultado que pudesse evidenciar as desigualdades de gênero e suas nuances no tecido social. Segundo Lawrence Bardin (1977), a análise de conteúdo é um método que prima por um controle real do objeto de estudo e visando identificar os passos estruturados e seguidos para explicar o porquê do resultado obtido, portanto, nesse sentido, os procedimentos seriam sistemáticos.

A pesquisa controlada pelo pesquisador teria uma divisão clara das etapas que precisam ser seguidas e quais delas carregam fundamentos para uma elaboração de qualidade. É, dessa forma, um método de análise que determina passos fundamentais a serem seguidos quando o intuito é uma pesquisa que tem a pretensão de escapar de deduções.

As fases da análise de conteúdo nesta dissertação foram: organização; pré-análise, codificação; categorização; inferência. De acordo com Lawrence Bardin (1977) a análise de conteúdo possibilita funções distintas como o caráter exploratório, analisar os dados recolhidos durante a pesquisa e sistematizar noções e ideias.

O referido método parte da análise de significados, mas, ao mesmo tempo, é definida como uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo mapeado das comunicações e, neste caso, dos conteúdos programáticos da Sociologia e as possíveis interpretações dadas a esse conteúdo.

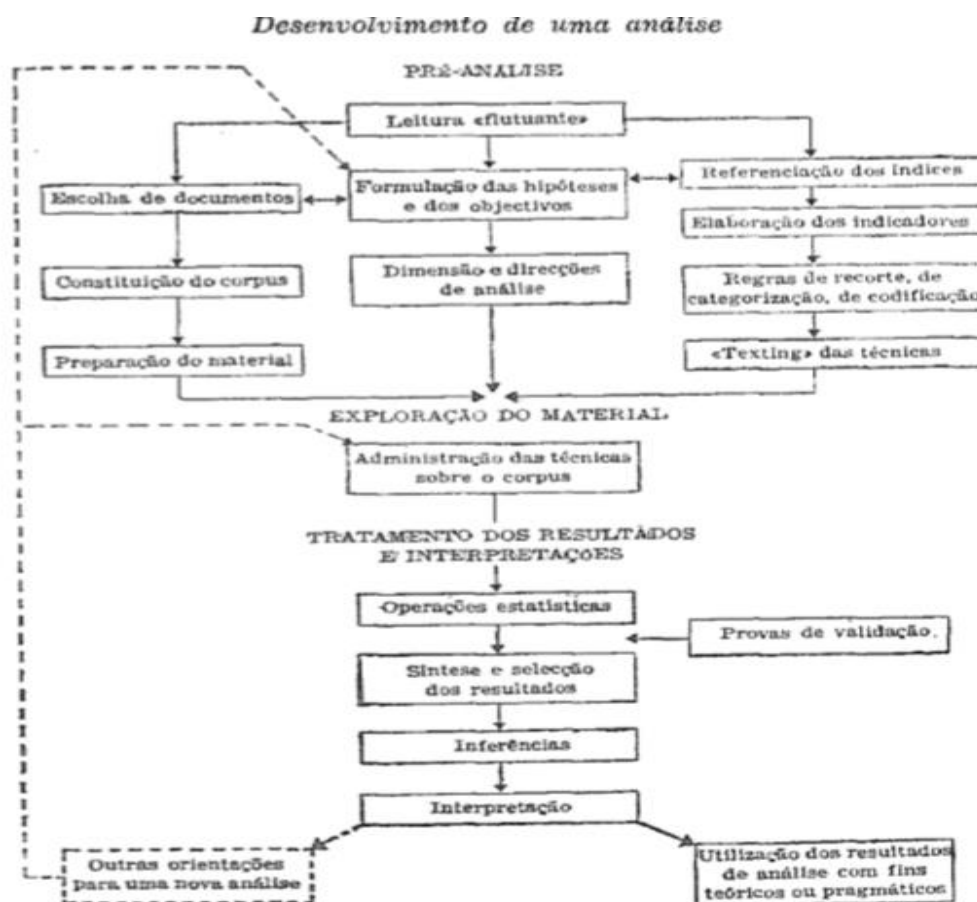
A pré-análise dentro da pesquisa visa organizar o material. O primeiro passo é a escolha do material apropriado para a pesquisa, esta exploração se dará nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2018. A codificação foi a fase de seleção das unidades de contexto, que se alinhou com os conteúdos dos livros didáticos. Partindo desse ponto e das percepções em relação ao conteúdo e às desigualdades de gênero, as unidades de registro foram sendo construídas. A enumeração foi utilizada para sistematizar a quantidade de biografias de mulheres presentes nos LDSs e a quantidade de conceitos e teorias cunhados por autoras feministas. A parte investigativa da pesquisa se encerra com o tratamento dos resultados obtidos, as inferências em relação à desigualdade de gênero e as interpretações fornecidas pelas unidades de registro, visando instrumentalizar possibilidades de utilização dos LDSs. Para um entendimento mais claro dos passos da pesquisa, observe os quadros abaixo:

Quadro 4 – Passos da análise de conteúdo.

A) Pré-análise	A. (1) Exploração do material	A. (2) Formulação das hipóteses e objetivos	A. (3) Elaboração
Organização do material pelo pesquisador composta por três etapas.	Selecionar as matérias, documentos a serem explorados e que serão o <i>corpus</i> da análise de conteúdo; Leitura flutuante; Definição dos documentos por regras.	Afirmção provisória; Processo que determina a escolha do material, assim a sequência não seria determinante, nesta fase.	Quadro teórico/pragmático, resultados da análise serão tratados.
B) Exploração do material codificado	B. (1) Técnicas	B. (2) Enumeração	B. (3) Classificação e agregação
Nesta fase são selecionadas as unidades de registro e as unidades de contexto.	Recorte, frase, palavra isolada e conjunto, com relevância à análise.	Contar as vezes que uma palavra aparece ou sua posição no texto.	Formação de unidades de registro e contexto.
C) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	C. (1) Inferências específicas e gerais	C. (2) Interpretação	
Categorização – permitir uma representação simplificada dos dados brutos.	Sistematizar os resultados agrupando os dados.	Finalidade programática.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Lawrence Bardin (1977).

Quadro 5– Passos originais da análise de conteúdo, de Lawrence Bardin (1977).



Fonte: Laurence Bardin (1977, p. 102).

Essa metodologia tem como pretensão, por meio de suas técnicas precisas e objetivas, garantir confiabilidade nas possíveis descobertas e resultados por meio de análises documentais. No que tange à organização, buscando sistematizar e homogeneizar as pesquisas, são construídas as unidades de registro, essas por meio de codificações de formatos distintos, têm como objetivo a concentração das palavras e a construção de unidades de contexto, um procedimento minucioso, mas que garante a ampliação no escopo da pesquisa.

2.2 ARTES VISUAIS COMO FERRAMENTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.

Durante a pesquisa ficou evidente o uso da imagem enquanto ferramenta nos LDSs. Assim, buscar informações sobre como a Sociologia entende o diálogo entre artes visuais e seu conteúdo mostrou-se pertinente. Para começar, é preciso entender as diferentes formas de conceituar o que é imagem: o primeiro eixo são as correntes que tendem para um caráter de convencionalidade, enfatizando a criação de códigos próprios; o segundo, que apontam para a semelhança da imagem com o dado real, como um espelhamento do mundo; ou, ainda, um

terceiro, que se identifica com a ideia de conexão física, marca luminosa indicativa da existência do objeto, a exemplo da fotografia (Celia Abicalil Belmiro, 2000).

O segundo ponto dessa forma de compreender a imagem, que coloca a imagem como ferramenta de um fato, pode nos ajudar a entender o propósito em criar semelhança entre o falado e o visualizado. A funcionalidade da imagem apoia a noção de inteirar-se de um tema, uma forma de sociabilidade integradora.

A imagem no caso dos LDSs em sua maioria serve como forma de denúncia para desnaturalizar fenômenos tidos como naturais. Vai além da noção atrativa da imagem, mas à noção reflexiva dela. A imagem pode evidenciar grupos, pessoas e situações que proporcionam um entendimento “cru” de um fato social. É possível debruçar-se em questões como: projetos gráficos dos LDSs, visualização do conteúdo apresentado nas unidades, códigos de comunicação diversos e formas variadas de socialização dos conteúdos. Nesse processo vale a pena pensar se, e como, se sustenta, nos dias de hoje, uma “leitura crítica das imagens” (BELMIRO, 2001).

Existem também as relações institucionais para a utilização de imagens, que é um critério para o MEC nas escolhas dos LDs, a imagem é uma definidora poderosa no critério de escolha dos livros didáticos, no direcionamento que se quer dar ao conteúdo de sociologia e na leitura crítica realizada pelas (os) leitoras (es) em relação aos fenômenos sociais.

Portanto os LDSs, mais do que utilizar a imagem para aproximar as (os) leitoras (es) dos conteúdos, propõem denúncias importantes de fenômenos sociais e desnaturalizar e promover o estranhamento em processos discriminatórios e de exclusão, nesse sentido, as desigualdades de gênero somam um número invejável de fotos, charges, fotografias, indicações de livros, filmes, dados de pesquisa e outras formas de artes visuais presentes.

2.3- CONSTRUINDO UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO: RELACIONANDO O CONTEÚDO COM A DESIGUALDADE DE GÊNERO

A unidade de contexto (UC) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro (UR) e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às URs) são necessárias para compreender a significação exata da UR. Pode ser, por exemplo, a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 1977).

A definição das UCs, no caso desta dissertação, foi pautada nos conteúdos da disciplina de Sociologia e nos processos de socialização que as instituições sociais desempenham. Dentro das UCs, ao aprofundar as análises baseadas nos capítulos e subcapítulos

dos LDSs, foi necessário construir UCs pautadas na família, trabalho e Estado para desenvolver a pesquisa de forma metódica. As construções das URs aconteceram de forma quase simultânea com as UCs e direcionadas pela análise de conteúdo. Essas construções visaram aos objetivos gerais e específicos.

O processo de codificação dos dados, baseado em Laurence Bardin (1977), é entendido como unidades de registro, ou seja, a categorização dos temas construídos dentro da pesquisa. As URs, em suma, são aquelas unidades, categorizações ou temas que necessitam ser codificados.

Neste caso, as questões de gênero foram codificadas dentro das unidades de contexto. Na perspectiva em que se trabalha metodologicamente a análise de conteúdo, as categorias são classes que funcionam como agrupamentos, os quais relacionam elementos com características semelhantes.

As construções das URs são fundamentais para uma análise coesa dentro da pesquisa, sendo assim, refletir exaustivamente em relação às URs demanda uma análise minuciosa dos materiais escolhidos. Neste caso, a codificação dos LDSs teria passos que, para além de organizar, promovem sistematizações dos conteúdos da disciplina de Sociologia. Para Bardin (1977, p. 104):

A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a [sic] contagem frequência. As unidades de registro podem ser de natureza e dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente se executam se certos recortes semânticos, o tema por exemplo, enquanto outros se efetuam em um nível, aparentemente linguístico, como por exemplo a palavra e a frase.

Nesse sentido, a UR é complementar à UC, e as categorias são o ponto de partida para uma pesquisa que busca ser criteriosa em relação ao tema escolhido. É importante salientar que a pesquisa que opta por esse tipo de metodologia procura mais que dados, busca apreender os componentes simbólicos, ideológicos e representativos.

2.3.1. Unidade de Contexto – Família e Unidades de Registro Correspondentes

Esta pesquisa, partindo dos LDSs, buscou evidenciar as questões de gênero presentes nos conteúdos referentes à família, enquanto primeira instituição socializadora, que centraliza vários propósitos e, dentre eles, o de apresentar normas e regras de conduta construídas socialmente nos processos históricos. Para Maria da Graça Jacintho Setton (2002, p. 107):

O processo de socialização pode ser considerado então como um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado.

Buscou-se identificar, a partir da unidade de contexto família, trechos dos LDSs nos quais se possam aplicar análises que visam desnaturalizar desigualdades de gênero no processo socializador familiar. No LDS1, a reflexão sobre família fica centralizado no capítulo 4 – *Socialização e controle social – grupos, instituições e categorias sociais*. O LDS2 reserva o debate para o capítulo 14, *Brasil, mostra a tua cara!* No subcapítulo: *As muitas famílias*. No LDS3 inicia-se já no capítulo 1, *Evolucionismo e diferença – subcapítulo Parentesco e propriedade: Modos de Organização Social –*, as reflexões sobre a família; o capítulo 2 – *Padrões, normas e cultura*, reage de forma positiva à antropologia feminista e sua estreita relação com o conceito de parentesco e por último no LDS4 no capítulo 3: *Indivíduos e instituições sociais – papai, mamãe, titia e os outros*.

A unidade de contexto família foi composta por três unidades de registro constitutivas, Heteronormatividade (UR1); Transformações familiares (UR2) e Representações sociais femininas tradicionais (UR3).

A UR1 - Heteronormatividade - é uma unidade de registro que identifica nos fenômenos sociais o dualismo heterossexual/homossexual, que carregam em si padrões e normas que enfatizam um como certo e outro como errado moralmente, patológico, promíscuo etc. A intenção é identificar as discussões que demonstram que os desejos dos indivíduos não se limitam a binarismos e as famílias homoafetivas.

O cerne do debate estaria assentado em entender quando a heteronormatividade dita os direcionamentos econômicos, políticos, culturais e familiares dos indivíduos, ou seja, homens heterossexuais no comando das famílias e dos partidos políticos porque teriam simbolicamente mais condições para comandar, uma hierarquização do masculino e feminino.

Tomaremos para as análises a ideia de que a heterossexualidade compulsória seria um instrumento de poder do patriarcado, um regime político, em que, por meio da noção de patologia, doença sexual desviante, divide a sociedade em heterossexuais e não heterossexuais, com a finalidade de hierarquização social. Para Judith Butler (2003), o corpo não é neutro, ao contrário, é onde se centraliza (vigiado pelas instituições sociais), interesses diversos. Precisamos pensar em “dispositivos” que direcionam “práticas reguladoras”, normas de conduta, que a autora “denomina de heterossexualidade compulsória ou de matriz

heteronormativa” (Butler 2003 *apud* Santos, 2008, p.3).

Dessa maneira, a heterossexualidade compulsória feminina trata-se de uma ideia de hierarquização sexual, na qual um homem, o dominante, teria privilégios em relação a uma mulher também heterossexual. Para Adriene Rich (2010), o poder masculino é evidenciado por hierarquias sexuais, essa é evidente nas relações heterossexuais, as mulheres através das relações heterossexuais teriam seus direitos questionados no que tange seus corpos e seus significados nas relações de poder estruturais.

As características de poder masculino incluem o poder dos homens: 1) ao negar a [própria] sexualidade das mulheres – [por meio da clitoridectomia e infibulação...]
 2) ou forçá-las [à sexualidade masculina] – [por meio de estupro (inclusive o estupro marital) e agressão da esposa...];
 3) ao comandar ou explorar o trabalho delas a fim de controlar sua produção – [por meio das instituições de casamento ...]
 4) ao controlá-las ou roubá-las de suas crianças – [por meio do direito paterno...];
 5) ... [das prescrições de uma mãe atuar “todo o tempo” em casa; da dependência obrigatória forçada das esposas];
 6) Ao usá-las como objetos em transações masculinas – [pelo uso das mulheres como “presentes”];
 7) Ao restringir sua criatividade – [com a perseguição de bruxas e campanhas contra parteiras e curadoras e nos pogroms contra mulheres independentes “não assimiladas”; a definição das buscas e intenções masculinas como mais valiosas do que as femininas em qualquer cultura, o que faz com que os valores culturais se tornem a corporificação da subjetividade masculina; a restrição da satisfação pessoal feminina apenas para o casamento e maternidade; a exploração sexual das mulheres por homens artistas e professores; a interrupção social e econômica das aspirações criativas das mulheres; o apagamento das tradições femininas];
 8) Ao retirá-las de amplas áreas de conhecimento e de realizações culturais da sociedade – [por meio da não educação das mulheres; do “Grande Silêncio” quanto às mulheres e, particularmente, da existência de lésbicas na história e cultura; do monitoramento por sexo como um fator para desviá-las da esfera das ciências, da tecnologia e de outras profissões “masculinas”; dos laços sociais e profissionais masculinos que excluem as mulheres; da discriminação das mulheres nas profissões] (RICHI, 2010, p. 23-24).

É preciso atentar-se para esta análise de que não se trata unicamente de desejo sexual, mas sim, da noção do outro e sua representação social. Os processos de socialização que culturalmente orientam papéis sociais a serem desempenhados, podem estar carregados com uma noção de inferioridade sexual histórica. Para Butler (1993, p. 88), “o sexo e o gênero são materializados nos corpos por normas regulatórias que são constantemente reiteradas, repetidas e ratificadas e que assumem o caráter de substância e de normalidade”.

Portanto, é preciso refletir como e se somos controlados e controladas pela noção de normalidade presente na heterossexualidade. Nesse sentido, Butler e Rubin (2003, p.168) complementam:

Logo que nos afastamos dos pressupostos da heterossexualidade ou de uma simples oposição hetero-homo, as diferenças de comportamento sexual não são muito inteligíveis em termos de modelos binários. [...] é preciso haver um modelo que não seja binário, porque a variação sexual é um sistema de muitas diferenças, não apenas um par de diferenças conspícuas.

A UR2 – Transformações familiares –agrupa fragmentos dos LDSs que apresentam transformações nos arranjos familiares, proporcionando reflexões e ações em relação a desigualdades de gênero no núcleo familiar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais comemoraram mais de vinte anos e, dentre muitas orientações, foi proposto a transversalização da temática orientação sexual e por motivos complexos que precisariam ser analisados, a implementação caminha de forma lenta e carregada de conflitos de interesse.

A discussão perpassa o protagonismo das mulheres nas transformações estruturais referentes à família, mulheres chefes de família, famílias monoparentais, famílias mosaicos e famílias homoafetivas. A disciplina de Sociologia é progressista no debate e pode servir de parâmetro para avolumar material didático em relação ao tema.

As transformações familiares além de colocar em evidência as diversidades de muitas formas de ser família, a necessidade de discutir “a normalização das expressões de gênero, o modelo do casal heterossexual reprodutor, a família nuclear, a hierarquização dos gêneros, a exclusão de orientações sexuais diferentes etc.” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 180). Esse processo de exclusão das várias formas de ser família, nos currículos escolares de forma processual atrelado a uma variedade de análises de fenômenos sociais, fortalece a discriminação e o preconceito.

A UR3 – Representações sociais femininas tradicionais – agrupa fragmentos dos LDSs que apresentam exemplos de padrões sociais de mulheres e homens, coisas de menina e coisas de menino. Essa unidade de registro procurou apreender exemplos de que os papéis sociais construídos culturalmente delimitam formas de ser e estar em sociedade. Assim, buscou-se identificá-los para, com isso, aglutinar informações de padrões e condutas que direcionam os constructos femininos e masculinos.

A discussão na Sociologia permeia a manutenção de processos machistas no tecido da sociedade, a desigualdade de gênero entra para dar a esses padrões formas e, assim, entendimento do por que eles continuam formatando sujeitos. Elisabeth Badinter (2005) afirma que os maiores avanços obtidos nas últimas décadas se devem à desconstrução audaciosa do conceito de natureza. Isso teve um impacto fundamental na liberdade em relação aos papéis tradicionais que definiam o gênero.

A unidade de contexto família, independente do LDSs, trata dos processos de socialização primária, famílias nas culturas diversas, construção de papéis sociais, padrões culturais, normas e regras de conduta, ou seja, a família enquanto primeira instituição socializadora desempenha papel fundamental na nossa discussão em relação à desigualdade de gênero.

2.3.2. Unidade de Contexto Trabalho e Unidades de Registro Correspondentes.

As análises em relação ao trabalho foram realizadas nos capítulos específicos, no LDS1 na unidade 4- *Mundo do trabalho e desigualdade social*, capítulo 9 – *Trabalho e sociedade* e capítulo 10 – *Estratificação e desigualdade social*. No LDS2 no capítulo 15 – *Quem faz e como se faz o Brasil? A Sociologia e o mundo do trabalho – no subcapítulo E as mulheres? E as crianças?* No LDS3 na Unidade 2 – *Sociedade*, capítulo 07– *Mundos do trabalho*, no subcapítulo *O trabalho em Durkheim, Weber e Marx* e por último no LDS4 na Unidade 02 – *Trabalho, Política e Sociedade*, capítulo 9 - “*Tudo que é sólido se desmancha no ar*”: *capitalismo e barbárie*.

O trabalho enquanto conteúdo trata de temas fundamentais para o arcabouço teórico feminista. O trabalho emancipou as mulheres? A entrada no mercado de trabalho tornou a mulher independente economicamente e isso refletiu em sua qualidade de vida? O trabalho produtivo e reprodutivo é discutido na escola? Para Helena Hirata e Danielle Kergoat (2007) precisamos compreender a divisão sexual do trabalho, antes de definirmos posições, trabalho formal e as diferenças salariais, trabalho informal e precarização feminina, trabalho produtivo e reprodutivo e o status social das mulheres, são muitos os elementos constitutivos da discussão.

O projeto coletivo que serviu de base na França às primeiras aparições do termo “divisão sexual do trabalho” tinha uma ambição maior que denunciar desigualdades: sob o impulso do movimento feminista, tratava-se nem mais nem menos de repensar o “trabalho”. O ponto de ancoragem dessa ambição era a ideia de que o trabalho doméstico era um “trabalho” e que, portanto, a definição deste deveria obrigatoriamente incluir aquele. Não dava para imaginar para onde isso nos levaria... A questão não era simplesmente somar trabalho profissional e trabalho doméstico. Para ser mais precisas: ao fazer essa soma, logo nos demos conta de que as costuras do paletó “trabalho”, feito sob medida por e para as crenças economicistas, cediam facilmente nas cavas. Assim, pouco a pouco, caminhamos para uma definição não mais centrada na valorização do capital, e sim naquilo que alguns chamaram de “produção do viver” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596).

Ao pensar pela ótica feminina, as buscas por igualdade nas relações de trabalho

perpassam diferenciação salarial, reconhecimento do trabalho doméstico, trabalho reprodutivo com status de trabalho produtivo e a desnaturalização da dupla e tripla jornada. Os conteúdos presentes no currículo escolar, quando problematizam a divisão sexual do trabalho, suas consequências e causas, promove questionamentos, um processo imprescindível para tomada de consciência em relação ao machismo e à sociedade capitalista e patriarcal.

Numa perspectiva crítica que contemple diferentes linhas interpretativas, a análise sociológica da categoria trabalho, na Sociologia contemporânea, deve problematizar o lugar da mulher no mercado de trabalho a partir das agentes e suas ações, exemplo disso é o aumento da escolaridade para melhorar posições e cargos, fatores intrínsecos para pensar relações trabalhistas. A autora feminista Heleith Saffioti (2002), na busca por uma perspectiva histórica em relação à mulher e ao trabalho formal e informal, sistematizou pesquisas a fim de entender fenômenos importantes para desigualdade de gênero nas relações de trabalho, como: diferenças salariais e falta de políticas públicas voltadas para demandas femininas.

Para Hannah Arendt (2008), o fenômeno pré-político presente na organização do lar, no qual o chefe da família tem o poder, começa a ser transformado com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, assim a emancipação das mulheres, com a saída da exclusividade da esfera privada e a entrada na esfera pública, foi uma conquista também política, pois sua luta por liberdade é um posicionamento político e plural.

Para Ulrick Beck (1997), o debate esteve assentado no privado e no público e suas nuances nos processos de desigualdade de gênero, o fator marcante está na descentralização da esfera privada, com a entrada no mercado de trabalho a mulher transforma seu papel social e agora por meio da emancipação econômica acontece uma ressignificação do que é limitado a ela.

Outra discussão importante perpassa as mulheres negras e o mercado de trabalho, a crítica do feminismo negro se assenta historicamente na relação servil de escravidão e posteriormente no trabalho informal, a mulher negra sempre trabalhou. Nos capítulos referentes ao trabalho é produtora que questões de interseccionalidade no mundo do trabalho estejam postas. Essas discussões nos LDSs ficaram no capítulo específico para questões étnico-raciais.

A unidade de contexto trabalho foi composta por três unidades de registro correspondentes, Trabalho reprodutivo (UR1); Trabalho remunerado (UR2) e Trabalho feminino (UR3).

UR1 Trabalho reprodutivo – agrupa fragmentos dos LDSs que apresentam discussões sobre trabalho reprodutivo, responsabilidades da mulher em relação ao cuidado com a família.

O arcabouço teórico feminista acredita que destinos de mulheres e homens não são direcionados simplesmente pela biologia, essas categorias são construções sociais, que buscam através do trabalho sua base material. Essa divisão social do trabalho, além de evidenciar relações trabalhistas entre donos do meio de produção e de quem vende a força de trabalho, demonstra uma divisão sexual do trabalho.

Essa divisão foi pensada para discutir homens partícipes do mercado capitalista, trabalho produtivo gerador de renda, riqueza, status e representação pública, enquanto as mulheres cabiam a missão de dividir o trabalho produtivo (sem status, que gera renda, mas não riqueza) e o trabalho reprodutivo (limpar, cozinhar, lavar e assistir as necessidades de idosos e crianças) desse modo acrescentar estudos em relação ao uso do tempo no conteúdo referente ao trabalho direcionaria reflexões pertinentes no que tange questões de gênero.

São quase inexistentes os estudos sistemáticos das atividades relativas ao bem-estar humano e às necessidades das pessoas, e que tratam de questões como: a reprodução dos seres humanos, o trabalho doméstico, a socialização das crianças e o cuidado com os idosos e doentes (tarefas típicas femininas) (MELO; CASTILHO, 2009, p. 138-139).

Estudos recentes em relação ao trabalho reprodutivo analisam as possibilidades que políticas públicas podem auxiliar na diminuição da carga de trabalho não remunerado. Desse modo se faz necessário apresentar a “economia do cuidado, que pretende abordar um amplo espectro de bens, serviços, atividades, relações e valores que estão relacionados com a manutenção da existência humana e da reprodução social. ” (ESPINO, 2006 *apud* MELO, CASTILHO, 2009, p. 141- 142).

Em 1992, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) questões sobre trabalho reprodutivo e ao uso do tempo. Em 2000, através de questionários iniciou-se a coleta de dados sobre o tempo dedicado aos afazeres domésticos. Em 2009, aconteceu uma pesquisa piloto sobre uso do tempo, aplicada no modelo de diário, realizada como teste da PNAD, pelo IBGE, os cálculos realizados com os dados obtidos nessas pesquisas, o trabalho reprodutivo se somado ao PIB acrescentariam de 10 a 11% ao ano. (MELO, 2008).

Esta dissertação não ousa aprofundar-se em pesquisas econômicas, mas pautada nos dados avolumados pelas pesquisadoras referidas no texto, pode-se traçar uma reflexão em relação a agregar ao conteúdo referente ao trabalho as pesquisas referentes ao uso do tempo.

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres

domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais (IBGE, 2018, p.03).

Portanto, discutir dupla e tripla jornada a partir da perspectiva do arcabouço teórico feminista ampliaria as discussões e propiciaria avanços importantes para desnaturalizar fenômenos sociais.

A UR 2 - Trabalho remunerado- agrupa fragmentos dos LDSs que apresentam atribuições e responsabilidades diferentes para mulheres e homens no mercado de trabalho, em especial, diferença salarial, funções atribuídas aos sexos e falta de representatividade de mulheres em cargos de liderança.

As mulheres no mercado de trabalho evidenciam as relações culturais presentes nos processos de socialização, uma divisão de gênero que é reforçado no mercado de trabalho, profissões e salários masculinos e femininos e aspectos de desigualdade na liderança e representatividade entre os gêneros. A liderança masculina muitas vezes aparece nas relações trabalhistas, como um reflexo da sociedade patriarcal.

Para grande parte da Sociologia a Revolução Industrial é base dos estudos sociológicos e, partindo dela, treinamos os olhares sociológicos em relação a outros fenômenos, a discussão da desigualdade de gênero nas relações de trabalho é histórica e faz parte dos clássicos (Marx). Portanto, busca-se nos LDSs a divisão sexual do trabalho, estrutura, causas, consequências e agentes transformadores.

UR3 – Trabalho feminino - agrupa fragmentos dos LDSs que apresentam transformações nas estruturas do trabalho, protagonizada pelas mulheres e suas ações. Alguns pontos são importantes nessas transformações: a luta organizada de greves e outras formas de reivindicação de leis trabalhistas justas e o aumento dos níveis de escolarização e qualificação feminina, processos históricos e intrínsecos, importantes no que tange mudanças estruturais no mercado de trabalho contemporâneo.

A tentativa é buscar nas teorias sociológicas contemporâneas discussões sobre o aumento da representatividade feminina nas relações trabalhistas e suas lutas para diminuir desigualdades como: diferença salarial, a falta de reconhecimento da dupla e tripla jornada e aumentar exponencialmente os cargos de liderança. “As mudanças tecnológicas e organizacionais tiveram impactos complexos e contraditórios sobre o trabalho. Trata-se, para nós, de uma ‘transformação paradoxal do trabalho’”. (HIRATA, 2001, p.145).

2.3.3 Unidade de Contexto –Estado e Unidades de Registro Correspondentes.

No LDS1, as discussões em relação ao Estado estão centralizadas na Unidade 3 – *Relações de Poder e Movimentos Sociais: a luta por direitos na sociedade contemporânea*. E no capítulo 6 - *Poder, Política e Estado* – no subcapítulo *As relações de poder na sociedade contemporânea*. O LDS2 apresenta o Estado no capítulo 4, *Saber sobre a astúcia e as manhas da política*, subcapítulo- *A política na vida contemporânea*, e no capítulo 19, *Participação política, direitos e democracia*. O LDS3, na Unidade 3 – *Poder e Cidadania*, nos capítulos 11- *Poder, Política e Estado*, 12- *Globalização e política*; 13- *A sociedade diante do Estado*; 14- *A política no Brasil*; e 15 -*Temas contemporâneos da ciência política* e por último, o LDS4 unifica o debate nos capítulos 13 *É de papel ou é para valer? Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo*, no capítulo 14, *“O Estado sou eu”. Estado e Democracia*, subcapítulo *O que é a democracia representativa num mundo neoliberal?* E no capítulo 15 *Temas contemporâneos da ciência política*, subcapítulo *Os Valores Pós-Materialistas*.

O Estado é tema de interesse nesta pesquisa porque considero que as políticas públicas podem, em certa medida, diminuir a profundidade das desigualdades entre homens e mulheres. A luta feminista, nesta direção, inclui desconstruir uma cidadania masculina como universal e refletir sobre demandas femininas dentro e fora do Estado. Para Mariano (2003, p. 2):

Ao transformar as bandeiras de luta em propostas de políticas públicas, demandando do Estado a promoção de ações que visem a eliminar as desigualdades de gênero, as feministas colocam em questão alguns princípios da democracia liberal, tais como a igualdade formal entre os indivíduos, através da universalização dos direitos, e a neutralidade das instituições públicas. A incorporação de tais demandas é vista, na perspectiva feminista, como condição para a ampliação da democracia, propondo uma concepção de democracia que seja inclusiva e não excludente, com uma concepção de cidadania que inclua também os/as diferentes e não exclusivamente os/as iguais.

As políticas públicas exercem poder e detém importância ímpar quando o assunto trata de demandas femininas. Precisamos nos aprofundar neste debate para que uma apropriação coerente dos espaços de tomada de decisão possa se efetivar nos âmbitos municipal, estadual e federal, independentemente do tipo de governo.

A unidade de contexto Estado foi composta por três unidades de registro correspondentes, Heroísmo histórico (UR1); Representatividade feminina na política (UR2) e Invisibilidade feminina (UR3).

A UR1 - Heroísmo histórico- agrupa fragmentos dos LDSs que apresentam momentos históricos de mulheres como protagonistas na arena política sem reforçar

estereótipos e construir uma dicotomia de mulheres lutadoras e mulheres passivas, dentro dessa discussão, Rabenhorst (2013, p. 88) faz as seguintes reflexões:

Importante perceber que o herói não existe fora de uma narrativa que lhe constrói. Não se nasce herói, torna-se herói, e isso acontece a partir de uma representação ou se preferirem, a partir de uma ficção. Nesse sentido, o heroísmo é antes de tudo um modelo da imaginação. O herói é fabricado por um discurso, estando a serviço de interesses, valores, mas também dos preconceitos e estereótipos de uma comunidade. O herói, suas ações, seu modo de agir, sobre os traços da sociedade que o inventou.

Outro ponto chave, no caso dessa unidade de registro, seria a temporalidade em que heroínas aparecem na história, de formas específicas, datadas e por motivos a serem analisados. Rabenhorst (2013, p.92) aponta algumas questões nesse sentido:

Está a se ver aqui a dificuldade de se pensar o heroísmo em sentido autenticamente feminino. A despeito da extensa galeria de heroínas da cultura ocidental, essas mulheres não se constituem como um álter ego do herói masculino. Na verdade, elas são representadas, por assim dizer, muito mais de modo despersonalizado, assumindo um papel alheio, por substituição. Daí que as heroínas são em geral ocasionais, atuando em momentos particulares, quando os homens fracassaram ou estão ausentes. Nessas circunstâncias específicas, a inversão dos papéis é temporariamente justificada e as mulheres podem assumir uma postura viril e guerreira.

O propósito não é desprezar as poucas mulheres que foram consideradas heroínas na história, mas sim compreender que a heroína reforça modelos masculinos de poder.

A UR2- Representatividade feminina na política – agrupa fragmentos dos LDSs que apresentam arcabouço teórico político feminino, com o intuito de relacionar conceitos da ciência política com desigualdades de gênero, para tanto, utiliza recursos didáticos como: pesquisas, dados, ações afirmativas e identificar como os LDSs apresentam a baixa representação feminina.

A representatividade feminina na política é caracterizada pela ausência do sufrágio universal e as relações de luta construídas para conquistar o direito ao voto. Nesse contexto as mulheres lutaram para frequentar espaços de tomada de decisão, buscando representatividade no âmbito da política. É necessário analisar os fragmentos dos LDSs onde esses processos estão evidenciados e ter entendimento sobre as formas que a mulher é compreendida na política e como político.

UR3 - Invisibilidade feminina, – agrupa fragmentos dos LDSs que correspondem à invisibilidade histórica das mulheres, no contexto político, em especial nos contratualistas, nas principais Revoluções e na Teoria Social brasileira.

Os processos revolucionários históricos são apresentados a estudantes de várias formas, uma delas é através do conteúdo dos LDSs, nessa esteira compreender como a mulher é retratada nas Revoluções Francesa, Joan Scott (2002), Russa, Wendi Goldman (2014) Ana Isabel Gonzalez (2010) e Contratualistas, Carole Pateman (1992) e Miguel (2017) é fundamental. A tentativa dessa UR é através dos conteúdos disponíveis nos LDSs proporcionar uma reflexão da invisibilidade de agentes, como mulheres, negros, índios e homossexuais, inclusive em conteúdos progressistas, o intuito é propiciar o exercício de entender os processos históricos através de histórias que não foram contadas.

A invisibilidade feminina na política brasileira, tem desigualdades distintas, uma herança que pode ser identificada na teoria social brasileira, Neuma Aguiar (2000), demonstra como a escravidão, o patriarcalismo e o coronelismo são analisadas nos LDSs, na busca de traçar paralelos e tornar o debate plural e diversificado.

3 “MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA”: CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS E APONTAMENTOS SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO NOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO.

Neste capítulo apresentamos as unidades de contexto que são o fio condutor para separar em fragmentos os capítulos referentes à família, ao trabalho e ao Estado, enquanto as unidades de registro servem de critérios para as codificações dos conteúdos específicos, o que me permite inferir os significados em torno das desigualdades de gênero nesses contextos.

A segunda seção tem como objetivo ponderar sobre a tendência dos LDSs de reservar um capítulo próprio para debates de gênero. A reflexão indaga a produtividade desse recurso, seus alcances, avanços e retrocessos.

A terceira seção de análises diagnosticou a necessidade de evidenciar as minibiografias, uma prática nos LDSs *Sociologia em Movimento*, *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia* e *Sociologia Hoje*, os LDSs apresentam autoras (es) que, *a priori*, iniciaram ou aprofundaram conceitos, teorias e estudos em relação aos temas discutidos nos capítulos. Nesse sentido, avolumar as teóricas feministas, poderia acenar como anda a representatividade feminina nas Ciências Sociais.

3.1 UC- FAMÍLIA E URS: HETERONORMATIVIDADE, TRANSFORMAÇÕES FAMILIARES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS FEMININAS TRADICIONAIS.

Dentro dos processos de socialização, a instituição família é de suma importância para as análises referentes às desigualdades de gênero, por ser uma forma de socialização primária. As análises partiram de três ideias centrais: A) os estudos sobre parentesco que enfatizam que a base da família nuclear ocidental não explica mais os arranjos familiares; B) as transformações nos arranjos familiares e como esses processos movem com as estruturas sociais; C) os processos de socialização, coisas de menina e coisas de menino e sua funcionalidade para reprodução e manutenção da desigualdade de gênero.

No LDS1, a reflexão sobre família fica centralizada no capítulo 4 – *Socialização e controle social*, no subcapítulo - *Grupos, instituições e categorias sociais*. Um perpassar histórico do conceito de socialização é apresentado à (ao) leitora (or). Destaca-se a cronologia construída pelo livro didático, que demonstra como o conceito de socialização se formou durante a história.

O LDS2 reserva o debate para o capítulo 14, *Brasil, mostra a tua cara!* E

especificamente, no subcapítulo: *As muitas famílias*.

No LDS3 inicia-se já no capítulo 1, *Evolucionismo e diferença*, no subcapítulo *Parentesco e propriedade: Modos de organização social* –, as reflexões sobre a família; o capítulo 2 – *Padrões, normas e cultura*, reage de forma positiva à antropologia feminista e sua estreita relação com o conceito de parentesco; no capítulo 3 - *Outras formas de pensar a diferença*; capítulo 4 - *Antropologia brasileira* e capítulo 5 - *Temas contemporâneos da antropologia*, é necessário salientar que a discussão permeia os primeiros capítulos do LDS3, uma metodologia assertiva no que tange diluir a discussão nas questões de gênero em teorias, conceitos e fenômenos sociais distintos.

O LDS4 centralizou as discussões no capítulo 3: *Indivíduos e instituições sociais* no subcapítulo - *Papai, mamãe, titia e os outros*.

A UR1 Heteronormatividade visou, *a priori*, apreender nos LDSs a hierarquia heterossexual, que, apoiada no modelo de família nuclear, delimita os processos econômicos, políticos, culturais e sociais de quem compõe as muitas famílias, em todas as suas formas. Nesse sentido, O LDS1 não traz a discussão no conteúdo reservado à família.

O LDS2, no capítulo 14 - *Brasil, mostra a tua cara!* No subcapítulo – *As muitas famílias*, ampara-se nos dados do IBGE (2010) para identificar as mudanças nas famílias e as causas e consequências desse processo para a instituição social família. No conteúdo, há a reflexão de adoções por casais gays e como esse processo gera transformação nos cânones familiares. Foi mobilizada a imagem de um casal gay para exemplificar as mudanças familiares.

Figura 1- Fotografia do casal Tony Reis e David Harrad.



O casal Toni Reis e David Harrad com o filho, Alyson Miguel Harrad Reis, de 12 anos. A adoção foi concluída em julho de 2012.

Fonte: LDS2 – Bomeny et al (2013, p.224)

O que saltou aos olhos durante as análises foi a estratégia metodológica dos LDSs

em utilizar artes visuais para contemporizar os fenômenos sociais, a fotografia ganha destaque particular. Apoiando-se em José de Souza Martins e seu livro *Sociologia da fotografia e da imagem* (2008), diante do exposto, pode-se pontuar que, segundo o autor, pautado em Durkheim, as pessoas comuns não teriam capacidade de sozinhas, darem às relações sociais interpretações concretas. Para o sociólogo, a fotografia seria um instrumento capaz de aproximar as pessoas à consciência das suas relações sociais. De acordo com Martins (2008 *apud* Bagolin; Reis, 2009, p. 215):

A fotografia, muito mais do que a palavra (ou a palavra positivada), e contra a ideia de verossimilhança em que normalmente vem embalada, é instrumento capaz de tornar visíveis esses desencontros, de pôr em evidência os descompassos ou os momentos de separação da referida consciência.

De acordo com Ferro (2005 *apud* Bodart, 2015, p.81) “Ainda que o despertar da Sociologia para a Fotografia tenha sido tardio”, a fotografia enquanto recurso didático nos LDSs analisados é utilizada de forma a abranger as potencialidades das (os) estudantes e desenvolver a “imaginação sociológica”.

No LDS3, a representação familiar é pautada no sistema de parentesco, tema clássico na antropologia, Margareth Mead é a mais citada nos LDSs, desse modo parece oportuno uma explicação rápida de sua obra: *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* (1935) os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli (Chambri), serviram de base para as análises referentes aos temperamentos dos indivíduos. Fica nítido que a preocupação de Margareth Mead diz respeito à flexibilidade da natureza humana, ficando a cargo da cultura o definidor das personalidades de mulheres e homens, que para ela eram iguais, independente do grupo que pertencesse, a cultura diferencia as pessoas e não a biologia.

Em sua obra, está presente um capítulo reservado para os “inadaptados”, aqueles indivíduos que não correspondem aos papéis sociais determinantes, para a tribo dos Tchambuli, esses indivíduos correspondiam aos que sexualmente não estavam alinhados com comportamentos sexuais (atitudes e temperamentos) naturais para a tribo.

Margareth Mead se tornou referência nos estudos de gênero, estudos culturais e teorias feministas. Através de suas obras, ela propiciou novos olhares para refletir as famílias. Nesse sentido, podemos considerar a família como uma instituição cultural, é preciso desnaturalizar uma noção familiar universal. No LDS3, de acordo com Machado; Amorim; Barros (2016, p.34), família é:

O que costumamos chamar de “família” nada mais é que um nome para um sistema

de parentesco. Nos sistemas de parentesco, além das categorias há também papéis estabelecidos. Quando dizemos “mãe”, não nos referimos só a uma posição em um sistema de relações, mas também a um papel específico. Ou seja, atribuímos uma série de valores, obrigações e sensações a cada categoria de parentesco. Em determinadas sociedades, “mãe” significa não só a progenitora de alguém, mas também uma pessoa a quem se deve respeito e de quem se espera determinado comportamento.

E a heteronormatividade? No capítulo 3 - *Outras formas de pensar a diferença*, no subcapítulo - *Conceito de identidade*, é apresentada (o) a (ao) leitora (or) o aspecto antropológico da identidade. Entre os fenômenos da fragmentação das opções de vida, utilizam-se os movimentos políticos baseados nas orientações sexuais, a identidade explica fenômenos que o conceito de cultura e etnicidade não explicam mais. No LDS3, a identidade é transitória e sempre em construção, modelada por grupos e suas ações compartilhadas, “grupo de homossexuais em busca de direitos familiares e na luta contra o preconceito” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p.75).

Ainda no LDS3 o autor Stuart Hall (1933-2014) é mobilizado, a identidade é composta pelo que escolhemos e não escolhemos, a parte que não controlamos é fundamental na formação da identidade e podem construir formas variadas de preconceito e discriminações, “a exclusão racial, a discriminação sexual, a intolerância religiosa, por exemplo, são fatores sociais que as pessoas não controlam, mas que podem moldar suas identidades.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p.76). Observe imagem abaixo retirado do LDS3:

Figura 2 - O Primeiro casamento gay nos quadrinhos Marvel (2012).



Fonte: LDS3 – Machado; Amorim; Barros (2016, p.75)

No capítulo 4 - *Antropologia brasileira* e no subcapítulo - *Antropologia urbana*, os debates sobre questões de gênero e sexualidade entram em pauta, pela visibilidade na sociedade e pelo aumento de centros e linhas de pesquisas nessa área (1970), dentre esses estudos, temos os que debatem as identidades sexuais. “Esses trabalhos questionam aquilo que denominam

“heteronormatividade”, ou seja, a visão de que o normal e o correto seriam as relações heterossexuais (entre homens e mulheres)” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p.92).

Figura 3 - Cartaz campanha contra homofobia Fortaleza (CE) em 2011.



Fonte: LDS3 – “Cartaz de campanha lançada pela Prefeitura de Fortaleza (CE) em 2011 contra a homofobia (preconceito contra homossexuais). Os estudos antropológicos sobre sexualidade têm sido aliados na luta contra esse preconceito” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p.92).

No capítulo 5 - *Temas contemporâneos da Sociologia*, no subcapítulo - *Gênero e parentesco*, a antropologia feminista é apresentada em um campo de pensamento importante: “parentesco construtivista”. Parentesco não diz respeito à reprodução biológica, e sim, à construção de relações entre pessoas. No LDS3, Machado; Amorim; Barros (2016, p.102) discorrem:

Estudiosos da questão de gênero e orientação sexual passaram a defender que o parentesco homoafetivo é tão legítimo quanto o parentesco “tradicional”. A ideia de que o parentesco não depende de fatores biológicos deu margem tanto à luta contra a opressão da mulher — e contra a ideia de que cuidar dos filhos e se responsabilizar pelo mundo doméstico é um destino natural — como à luta pelo direito de casais homoafetivos formarem famílias reconhecidas pelo Estado.

Fica claro no LDS3 que a busca por legitimidade das famílias homoafetivas perpassa a construção científica e jurídica, apresentando demandas práticas para construção de uma legislação que prioriza a cidadania de todos, independentemente da orientação sexual, obrigando o Estado a refletir políticas públicas de enfrentamento à homofobia.

No LDS4, em seu capítulo 3 – *O que se vê mais: o jogo ou o jogador? Indivíduos e instituições sociais*, no subcapítulo - *Papai, mamãe, tia e os outros*, a família é apresentada como primeira forma de socialização e a instituição que mais impacta nos indivíduos, porém ela se relaciona com outras instituições socializadoras e essas relações influenciam a família. Os laços de parentesco também definem a família, com influxo das culturas de cada sociedade. Para o LDS4, na maioria das sociedades ocidentais a família é composta por pai, mãe e filhos, família conhecida como monogâmica, mas em outras sociedades temos também a poligamia (um pai com várias mães), sistema matrilinear (mãe como referência familiar), sistema patrilinear (pai como referência familiar), todas essas formas distintas podem ser entendidas como relações de parentesco.

O LD4 ampara-se na obra de Levi Strauss (1982), o autor desnaturalizou a família ocidental como padrão monogâmico a ser seguido, outro ponto importante para o livro didático é a relação família e concepções religiosas na construção valores, ideias e um padrão familiar culturalmente aceito.

Mas as famílias também são estruturadas e influenciadas pelas concepções religiosas, pelas condições econômicas ou pelos valores e ideias em uma determinada sociedade, no espaço e no tempo. Isto quer dizer que, dependendo da sociedade e de uma determinada religião, certas formas familiares são aceitas e outras não. Um bom exemplo diz respeito aos casamentos entre pessoas do mesmo sexo. Na nossa cultura este tipo de unidade familiar é bastante rejeitado e malvisto (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 48-49).

O LDS4 apresenta a marginalização das famílias homoafetivas, processo complexo em que os agentes não heterossexuais, são apresentados de uma forma vitimizada. É importante discutir essa segregação, mas também como esse público e suas demandas reformulam a legislação e “obrigam” a sociedade civil a repensar seus cânones morais e culturais.

No conteúdo dos LDSs a discussão que permeia a família e seus símbolos perpassa compreender sua construção histórica, as causas e consequências de ter na família nuclear o modelo a ser seguido e principalmente como as atrizes e atores não heterossexuais podem ajudar a repensar estruturas dadas como únicas.

3.1.1 – Viver Escondido: Marginalizações de Lésbicas e Gays nos Arranjos Familiares

As famílias compostas por lésbicas e gays são marginalizadas pelas sociedades ocidentais, são muitos os fatores: os aspectos religiosos, a falta de dados e pesquisas que proporcione uma visão ampla e concreta do tema, o processo jurídico dando legalidade aos novos arranjos familiares e o poder dos processos de socialização na discriminação estrutural, que imobilizam lésbicas e gays na construção de suas próprias famílias.

As famílias são mais que instituições, são espaços de interação social. Por esse motivo é importante invocar as consequências da família heteronormativa para lésbicas e gays quanto à pressão de viver segregado nesse “não lugar”, fazendo com que posicionamentos arbitrários e estereotipados definam o quem somos e o que podemos ou não fazer, como por exemplo, ter filhos. Para Sarmento (2010, p. 121):

A união entre pessoas do mesmo sexo é hoje uma realidade fática inegável, no mundo e no Brasil. Embora as parceiras amorosas entre homossexuais tenham sempre existido na história da Humanidade, é certo que com a liberalização dos costumes, o fortalecimento dos movimentos de luta pela identidade sexual dos gays e lésbicas e a redução do preconceito, um número cada vez maior de pessoas tem passado a assumir publicamente a sua condição homossexual e a engajar-se em relacionamentos afetivos profundos, estáveis e duradouros.

Conciliar os estudos sociológicos em relação à família com questões de gênero além de identificar várias formas de família, desnaturaliza a família monogâmica como a única e possível, lida também com as subjetividades dos sujeitos e como esses processos sociais em que vivem mulheres, mulheres negras, lésbicas, gays, indígenas, podem tentar delimitar “quem somos e o que podemos ou não podemos” fazer, construir e sonhar.

A UR2 – Transformações familiares – atenta-se para como as transformações nas estruturas familiares costumam ser protagonistas nas reflexões sociológicas e principalmente antropológicas em relação às sociedades contemporâneas. Nesse cenário, o LDS2, Bomeny et al. (2013, p. 224) destacam, no capítulo 14 – *Brasil, mostra a tua cara!* Em seu subcapítulo - *As muitas famílias que*:

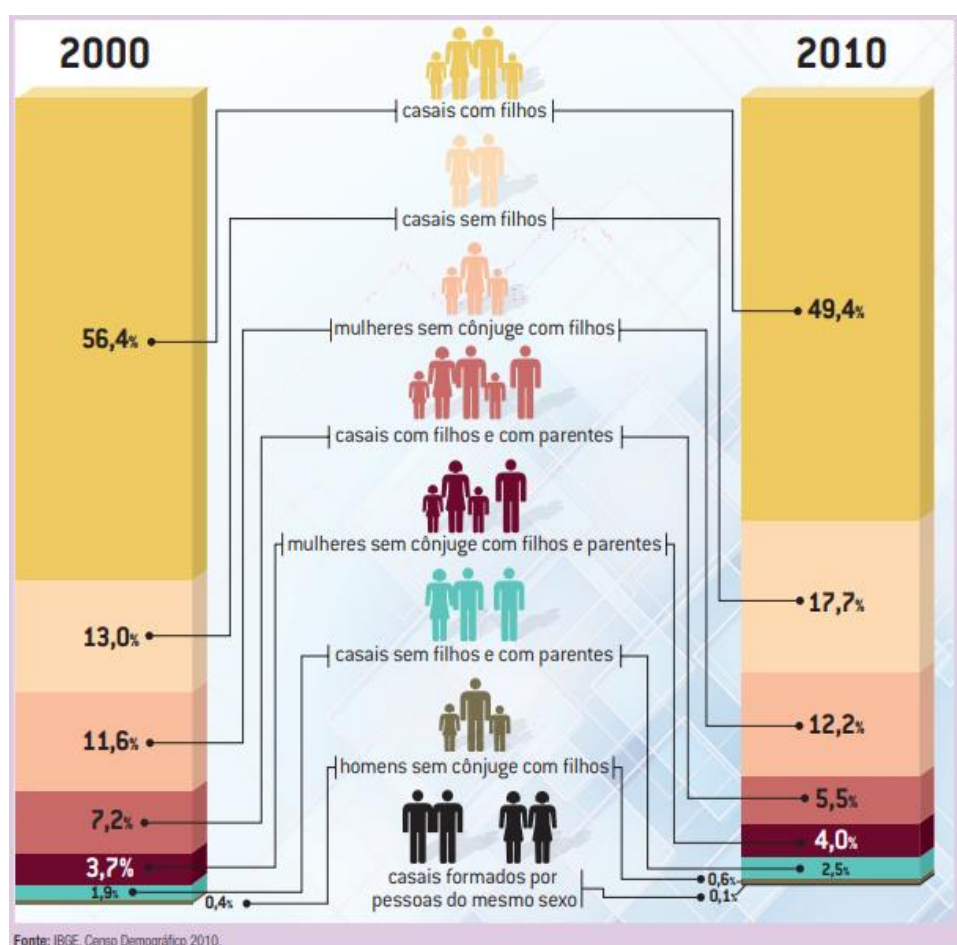
Uma das causas mais importantes da mudança familiar no Brasil deve ser observada na alteração do comportamento das mulheres em nossa sociedade. Mais uma vez as indicações do IBGE são esclarecedoras. O nível de escolaridade das mulheres subiu, em muitos casos mais que o dos homens. Por outro lado, como já foi dito, a taxa de fecundidade diminuiu. As mulheres têm menos filhos, participam cada vez mais do mercado de trabalho, contribuem crescentemente para o rendimento familiar, e a cada ano se tornam mais numerosas aquelas que são as principais responsáveis pelo sustento da família. Aumentou o número de mulheres com apenas um filho: em 1997, elas eram 25,8%, mas em 2007 esse percentual subiu para 30,7%. Também aqui, a variação regional é significativa. Norte e Nordeste continuam a apresentar taxas mais elevadas de fecundidade – 2,47 e 2,06 respectivamente.

O LDS2 coloca no comportamento das mulheres o principal fator de transformações nas estruturas familiares, o nível de escolaridade das mulheres além de subir, ultrapassariam os homens no contexto escolar, a quantidade de filhos diminui, cresce a participação no mundo do trabalho e aumenta a contribuição na renda familiar. Ou seja, para o LDS a mulher mudou e essa transformação influência nas mudanças sociais de forma

expressiva.

A mudança se dá pelas ações das (os) atrizes (ores), assim, pontuam-se os núcleos familiares de uma (um) genitora (or), a família monoparental e seus efeitos na estrutura social. Dentre as relações de poder presentes na sociedade, a família monoparental foi compreendida como “rival” das famílias monogâmicas, logo, isso causou dificuldades jurídicas e culturais. Entende-se por família monoparental “o núcleo familiar onde vive um pai ou uma mãe só(s) (sem cônjuge) e com um ou vários filhos solteiros.” (WALL; LOBO, 1999, p.123).

Figura 4 – Dados da nova família Brasileira de acordo com o censo do IBGE (2010).



Fonte: LDS2. IBGE (2010, *apud* Bomeny et al, 2013, p. 225).

De acordo com Bomeny et al (2013, p.225):

O Censo 2010 mostrou que a família brasileira mudou bastante ao longo dos últimos anos. Pela primeira vez a formação clássica “casal com filhos” deixou de ser maioria nos arranjos familiares, representando 49,9% dos domicílios. Nos 50,1% restantes, uma grande variedade de configurações deixa clara a necessidade cada vez maior de pensar a unidade familiar de forma plural. Segundo os dados do IBGE, casais sem filhos, pessoas morando sozinhas, três gerações sob o mesmo teto, casais do mesmo sexo, mães sozinhas com filhos, pais sozinhos com filhos, amigos morando juntos, netos com avós, irmãos e irmãs, entre outros, são hoje maioria. Não por acaso, o

último Censo listou 19 laços de parentesco para dar conta das mudanças, oito a mais que em 2000.

Os processos de transformações familiares discutidos no conteúdo dos LDSs colocam as mulheres como personagem principal dessas mudanças, sendo assim, precisa-se aprofundar formatos familiares como o da mulher chefe de família, suas causas e consequências, sem romantizar esse processo, mas trazendo à baila a responsabilidade de setores diversos da sociedade com as famílias e seus competentes.

O papel da mulher chefe de família é posto à prova no âmbito público e privado, uma vez que ela precisa dar conta das responsabilidades que lhe são impostas e provar à sociedade (que nem sempre lhe favorece) que é capaz de arcar com tudo sozinha (VERZA; SATTLER; STREY, 2015, p. 4).

O LDS2, desperta que é necessário compreender que esse processo, além de desafiador, é carregado de vulnerabilidades econômicas, políticas, culturais e sociais e demanda viver à margem da família “certa”, colocando seus personagens em um processo constante de reafirmação dos seus papéis. Cabe à mulher chefiar a família, mas culturalmente esse processo ainda é entendido como algo “ruim” e marginal e não como algo elogiável e a ser seguido como exemplo. Para Bomeny (et al, 2013, p. 225):

O aumento do número de pessoas que se divorciam e se casam novamente com outros parceiros é também responsável pelo surgimento de um tipo de arranjo ainda não pesquisado pelo IBGE: filhos de casais separados que estabeleceram o regime de guarda compartilhada e, por isso, têm dois domicílios, dividindo seu tempo entre a casa do pai e a da mãe.

O divórcio foi uma emancipação civil e política importante para a mulher, mas ao mesmo tempo, a carga relacionada às funções que ela precisa exercer dentro dos núcleos familiares aumentou. Mesmo sendo chefe de família, ganha menos, não possui status de chefe e sim de “contribuidora” na renda familiar, as políticas públicas não foram pensadas para abarcar as demandas crescentes como vagas suficientes nas creches para seus filhos e culturalmente precisa vencer estereótipos como: a falta do homem cuidador, a família “desestruturada” pela falta do pai e a marginalização social.

Ainda no LDS2, é apresentada “a família mosaico, formada por segundos e terceiros casamentos, nos quais há filhos só do pai, só da mãe ou de ambos, esses lares já representam 16% dos domicílios de casais com filhos, correspondendo a nada menos que 4,5 milhões de famílias” (BOMENY et al, 2013, p.225). Esse trecho precisa ser discutido, na tentativa de

escapar da dicotomia família certa e família errada. Para Jussara Ferreira e Konstanze Röhrmann (2006, p. 2):

A família tradicional não está em crise. Em verdade, assiste-se a uma profunda transformação do modelo familiar. O modelo mosaico inspira noção de fragilidade, mas, tem caráter de potencialidade familiar, materializada na função modificadora e de renovação do núcleo familiar.

Diante do exposto, não se trata de crise e sim de liberdade individual, tema complexo, que requer perspectivas históricas, econômicas, sociais e culturais, na tentativa de escapar da tensão causada pelas transformações. “A riqueza da Sociologia está em caminhar pelas discordâncias, pela diversidade de concepções da vida, pelas conquistas das negociações, pelo que junta e pelo que separa opiniões e maneiras de ser” (BOMENY et al, 2013, p. 224).

O LDS3, parte do entendimento de antropólogas feministas para debater a questão do parentesco, momento rico e dialógico entre o fenômeno social e a desigualdade de gênero. No capítulo 1 – *Evolucionismo e diferença*, no subcapítulo - *Parentesco e propriedade: modos de organização social*, o sistema de parentesco é apresentado a (ao) leitora (or), apoiado no arcabouço teórico feminista. No subcapítulo - *Padrões, normas e culturas*, as transformações sociais da UR2 são evidenciadas pela imagem das mulheres reivindicando direitos importantes, mas que não eram vistos como políticas públicas necessárias, como é o caso das creches. Observe imagem abaixo retirada do LDS3:

.Figura 5 - Fotografia mulheres do movimento feminista em Londres 1971.



Fonte: LDS3 – “Em foto de março de 1971, mulheres do movimento feminista protestam em Londres, Inglaterra, reivindicando creches nos locais de trabalho, acesso a todos os tipos de trabalho, salário igual para funções iguais, liberação gratuita de métodos contraceptivos e direito ao aborto” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 55).

No capítulo 3 do LDS4 – *Indivíduos e instituições sociais*, em seu subcapítulo - *Papai, mamãe, tia e os outros*, observa-se uma minuciosa explicação em relação ao que se

entende por família em sociedades com culturas diversas:

Há famílias em que sua organização é baseada somente com um pai e várias mulheres, que tem vários filhos deste mesmo pai. Existem sociedades em que ocorre o contrário, uma mulher com muitos maridos essa forma de organização de família é chamada de poligamia e é comum, por exemplo, no primeiro caso – um homem com várias esposas- em algumas sociedades muçulmanas. Já o segundo caso- uma mulher com vários parceiros- pode ser encontrado em algumas sociedades existentes na Costa do Marfim e em Moçambique, na África. Em algumas sociedades africanas, como as citadas de passagem acima, são as mulheres a principal referência para as famílias, ou seja, a identificação de uma família acontece a partir da identificação de quem são os filhos e os irmãos destas mulheres. Os pais das crianças podem até ser identificados, mas são os papéis das mulheres que identificam uma determinada família. Isto tem a ver com o estudo bastante tradicional, chamado relações de parentesco. No caso em questão, trata-se de um sistema de parentesco matrilinear (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 48).

Assim, o LDS4 explica as várias formas de família em culturas diversas, escapando de uma noção familiar ocidental, ou seja, as relações de parentesco presentes no mundo, podem ajudar a desnaturalizar concepções excludentes de família.

O LDS4 reserva um segmento interdisciplinar fundamental para debates sobre desigualdade de gênero, nesse espaço, Mônica Regina Ferreira Lins, professora dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, apresenta um artigo “*Pai Soturno, Mulher Submissa, Filhos Aterrados*” – *Será que ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais?*, no qual a família recebe uma perspectiva histórica, que demonstra para as (os) alunas (os) como as famílias se transformam juntamente com a história.

UR3 – Representações sociais femininas tradicionais; aponta fragmentos pautados nos padrões sociais, regras e normas, que direcionam papéis de mulheres e homens. Coisas de menina e coisas de menino são mais que o azul e o rosa, uma importante discussão, que relaciona desigualdade de gênero com construções culturais que promovem discriminações de várias ordens.

No LDS1, capítulo 4 – *Socialização e controle social*, no subcapítulo - *Grupos, instituições e categorias sociais* – observa-se:

O casamento é um exemplo de instituição social, pois é uma forma socialmente reconhecida de relacionamento entre indivíduos que supre as necessidades sociais (reprodução e construção de um ambiente de socialização primária) e apresenta caráter normativo (regras como monogamia, idade mínima e proibição de casamento entre membros da família nuclear). (SILVA et al., 2016, p. 92).

É interessante observar que o LDS1 explicita o caráter normativo do casamento, debates apoiados em um feminismo igualitário, um questionamento do poder patriarcal e de como esse processo histórico influencia na mobilidade social de mulheres até hoje. Nesse

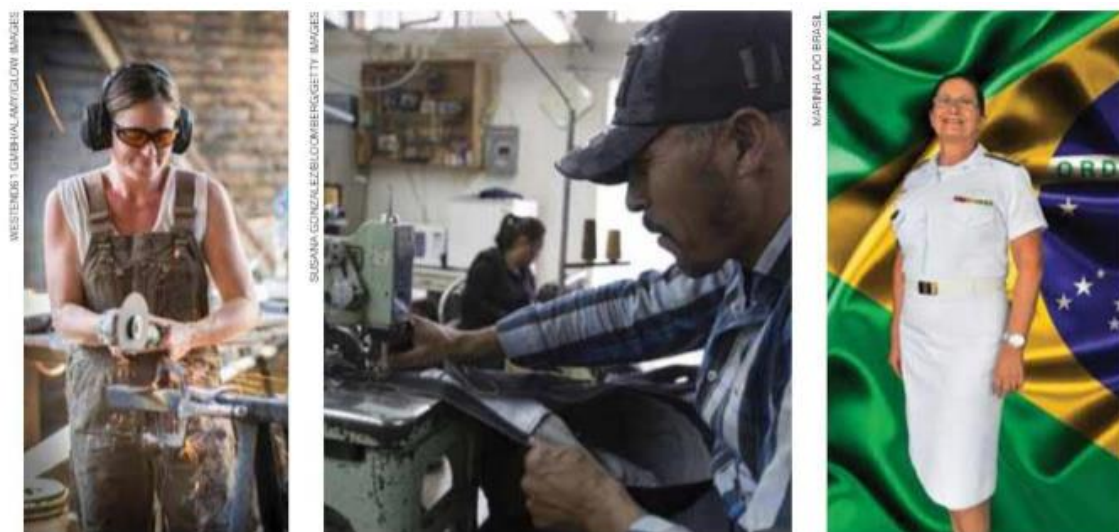
sentido, a família cumpre o papel de transmitir padrões gerais de relacionamento dos laços de parentesco, hábitos e costumes socialmente compartilhados (SILVA et al., 2016, p. 93). Contudo, o compartilhamento desses costumes tem efeito negativo para vários grupos discriminados por alguns padrões culturais.

No subcapítulo - *Status e papéis sociais*, se tem as reflexões em relação aos padrões sociais, nas várias esferas da sociedade e nos diferentes interações sociais, grupos e indivíduos ocupam posições sociais alinhadas ao prestígio em seus diferentes aspectos, poder, direito e deveres.

Esse processo na Sociologia é identificado como status, os indivíduos podem obter várias posições de status, ele é percebido pela posição ocupada na estrutura social, posição legal (leis e normas), social (a margem do contexto legal), adquirido (status relacionado à meritocracia) ou atribuído (o status é definido por outras pessoas).

De acordo com Silva et al. (2016, p. 97), papéis sociais para a Sociologia diz respeito “a cada posição de status é atribuída uma maneira específica de agir e de se relacionar na vida social.”, os comportamentos que esperam de cada grupo e de cada indivíduo dependendo do seu status social. O LDS 1 para exemplificar os conceitos de status e papéis sociais utilizou a imagem abaixo:

Figura 6 - Fotografia papéis sociais no mercado de trabalho.



Fonte: LDS1 -“Nos exemplos das imagens mulher trabalha com metal e homem usa máquina de costura: os [indivíduos exercem vários papéis ao longo da vida. Foto 2014 [...]. Na vida militar as patentes definem o status de cada profissional. O contra-almirante Dalva Mendes (aqui em foto em 2012 no RJ) foi à primeira mulher a ocupar um posto de oficial general nas forças armadas Brasileiras” (SILVA et al., 2016, p. 97).

A percepção é que esse processo foi construído socialmente para definir posições e hierarquizar grupos, a Sociologia enquanto disciplina apoiada em seu conteúdo cabe

desnaturalizar e causar estranhamento. Para o LDS1, “o exercício de papéis sociais não pode ser analisado separadamente das posições de status com as quais as pessoas se relacionam. Um diferente status pode envolver diferentes status sociais” (SILVA et al., 2016, p. 97).

No LDS3, no capítulo 1- *Evolucionismo e diferença*, no subcapítulo - *Parentesco e propriedade: modos de organização social*, no tocante a aguardar “determinado comportamento” das mães, depara-se com situações complexas em que ser mãe carrega algo místico carregado de normas e regras de conduta, onde as formas de ser mãe delimitam a mulher.

No capítulo 5 – *Temas contemporâneos da Sociologia*, no subcapítulo – *Gênero e Parentesco*, os estudos sobre parentesco proporcionaram uma reflexão sobre a vida privada atrelada à ciência e a racionalidade, “homem” e “mulher” são categorias culturais e cada cultura define essas categorias (Margareth Mead, 1901-1978). O LDS3 apresenta autoras como Gayle Rubin (1949) e Sherry Ortner (1941) que ajudaram a construir discussões sobre segregação espacial, mulheres confinadas ao mundo doméstico enquanto homens circulam na esfera pública. Os estudos de gênero pensam masculinidades e feminilidades, critérios que servem de diferenciadores sociais. Segundo Machado; Amorim; Barros (2016, p.102):

Antropólogas feministas perceberam que, se a teoria do parentesco não trata necessariamente da reprodução biológica, mas da produção de relações, não haveria uma verdade natural/biológica no papel atribuído às mulheres. Essa reflexão levou à construção de um campo de pensamento chamado “parentesco construtivista”, ou seja, a ideia de que o parentesco é sempre construído, embora por mecanismos muito distintos e variados conforme a sociedade.

Ao encerrar essa discussão, pode-se afirmar que autoras da antropologia feminista foram cruciais para os avanços em relação ao conceito de gênero.

O LDS4, no capítulo 3 – *Indivíduos e instituições sociais*, no subcapítulo - *Papai, mamãe, tia e os outros*, relaciona a instituição família com a religião, eixo família/religião/questões de gênero, o LD demonstra que arranjos familiares podem ser direcionados por crenças, valores e noções atrelados a cada cultura, o certo e errado é construído socialmente, uma imbricação que pode desvendar processos importantes.

Figura 7 - Fotografia exemplificando cerimônia de um casamento monogâmico.



Fonte: LDS4 - “família construída através do casamento monogâmico: na sociedade ocidental, uma instituição que é influenciada pela concepção religiosa judaico-cristã” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 49).

A religião costuma ser um espaço de discussões pertinentes em relação à desigualdade de gênero, a religião, suas crenças e dogmas costuma direcionar papéis sociais de mulheres e homens. Para Maria José Rosado-Nunes (2005, p. 364):

As religiões têm, explícita ou implicitamente, em seu bojo teológico, em sua prática institucional e histórica, uma específica visão antropológica que estabelece e delimita os papéis masculinos e femininos. O fundamento dessa visão encontra-se em uma ordem não humana, não histórica, e, portanto, imutável e indiscutível, por tomar a forma de dogmas. Expressões das sociedades nas quais nasceram, as religiões espelham sua ordem de valores, que reproduzem em seu discurso, sob o manto da revelação divina. O lugar das mulheres no discurso e na prática religiosa não foi, e frequentemente ainda não é, dos mais felizes.

No LDS4, a estrutura religiosa, pautada em personagens religiosas como Maria e Eva pode direcionar, acordo com Oliveira e Costa (2013, p. 300) “concepções que não são desvinculadas de qualquer interesse, pois estão diretamente ligadas ao papel que se deseja que a mulher assume na sociedade”. Portanto, refletir sociologicamente os papéis sociais delimitados para mulheres e homens precisa de uma trajetória histórica, que delimita o porquê das hierarquias, as causas desses fenômenos, as consequências disso para meninas e mulheres no mundo e por fim, como as atrizes “forçam” mudanças e transformações importantes dentro da estrutura, “obrigando” Estado, sociedade civil e instituições sociais a repensarem masculinidades e feminilidades.

3.2 UC- TRABALHO E URS: TRABALHO REPRODUTIVO; TRABALHO REMUNERADO E TRABALHO FEMININO

Dentre as unidades de contexto, o trabalho é especialmente importante, pois é onde o debate da desigualdade de gênero costuma ganhar maior visibilidade. A UR1 – Trabalho reprodutivo; explicita uma divisão sexual do trabalho: ao homem, o status em termos materiais (produtivo) e à mulher, além do produtivo, no sentido do material, encara o reprodutivo, no que corresponde à responsabilidade com o cuidar e zelar da família, o desenvolvimento da vida doméstica, os estudos dos filhos, o cuidado com os doentes e idosos, enfim, um trabalho que, além de não ser remunerado, é apartado de qualquer status social.

O LDS1 discute as relações do trabalho na unidade 4- *Mundo do trabalho e desigualdade social* dentro do capítulo 9 – *Trabalho e sociedade* e capítulo 10 – *Estratificação e desigualdade social*. Contudo, a discussão referente à desigualdade de gênero e trabalho ficou centralizada no capítulo 14 – *Gênero, sexualidades e identidades*, perdendo de vista o debate atrelado aos autores clássicos da Sociologia, suas teorias e conceitos e as correlações com os fenômenos sociais.

No capítulo 10- *Estratificação e desigualdade social*, apresentou-se o subcapítulo - *As desigualdades de gênero e de raça no Brasil*. O fragmento retirado do livro contextualiza a importância das crenças para manutenção da desigualdade de gênero no trabalho.

No conjunto de ideias e conceitos com base nas crenças e tradições compartilhadas que denominamos imaginário coletivo, há um modelo de indivíduo e de sociedade no qual as diferenças culturais e biológicas tem função hierarquizadora em espaços distintos da vida social. É assim por exemplo, que a mulher é entendida, inferior ao homem (SILVA et al., 2016, p. 242).

O LDS1 em seu conteúdo refere-se ao trabalho doméstico como “a relação desigual aparece também fora do mundo do trabalho. Boa parte das mulheres exercem dupla jornada, no emprego e em casa” (SILVA et al., 2016, p. 242). No que diz respeito à dupla jornada, ela não deveria estar desagregada ao trabalho e ainda é preciso refletir em relação à tripla jornada.

O LDS2 no capítulo 15 – *Quem faz e como se faz o Brasil? A Sociologia e o mundo do trabalho - E as mulheres? E as crianças?* – Cita Bomeny et al. (2013, p. 242):

Durante muito tempo, o trabalho feminino foi visto como essencialmente doméstico. “Lugar de mulher é na cozinha!” – Você já deve ter ouvido isso algumas vezes. Frases como esta vêm de hábitos recorrentes em nossa cultura. Mas na verdade não era só dentro de casa que as mulheres trabalhavam.

Observa-se no LDS2 uma preocupação em apresentar um tipo de mulher que sempre trabalhou mesmo culturalmente confinada ao espaço doméstico, as mulheres de classes baixas, desempenhavam várias funções.

Os LDSs não demonstraram uma discussão contundente em relação ao trabalho doméstico e ao uso do tempo, o arcabouço teórico feminista debruça-se no tema há algumas décadas. Quando a questão do trabalho produtivo e reprodutivo passa a ser assunto de escola? A discussão em relação a esse formato de trabalho ainda é tímida, mulheres e homens não são direcionados pelo destino biológico, são cunhados por construções sociais, com base material no trabalho.

A divisão social do trabalho mostrou-se uma divisão sexual, na qual homens exercem funções produtivas no mercado capitalista e mulheres, a priori, a responsabilidade com os afazeres domésticos, entendido como trabalho reprodutivo. De acordo com Hildete Pereira de Melo e Marta Castilho (2009), o trabalho reprodutivo é fundamental para a manutenção da sociedade, porém, como não tem caráter mercantil, é ignorado pelas ciências econômicas e desvalorizado pela sociedade.

A divisão de tarefas no âmbito familiar é uma questão complexa, pois economicamente pesquisas delimitam aumento vertiginoso no PIB brasileiro se fosse mensurado o trabalho doméstico. Para Fontoura (2010, p. 13):

Na construção deste novo modelo de sociedade, no qual se passa a considerar, além do compartilhamento das tarefas, a consideração de que o trabalho doméstico é também produtivo e que é parte fundamental da economia, as pesquisas de uso do tempo assumem grande importância, pois são capazes de oferecer informações valiosas para o desenho de políticas de conciliação entre trabalho, vida familiar e pessoal.

É preciso refletir por que o trabalho da mulher não tem status de produtivo, nem o formal com carteira assinada e nem o informal. Para Melo e Castilho (2009, p. 242):

O novo olhar feminista tem como uma das temáticas recorrentes a invisibilidade do trabalho da mulher, que está profundamente ligada à desqualificação do trabalho doméstico e à inferioridade feminina. Esse é um dos temas mais antigos trazidos pelo feminismo para as ciências sociais e tem pautado a tentativa de reinterpretar os conceitos de trabalho doméstico e trabalho produtivo/improdutivo.

Grande parte das posições que a mulher ocupa na estrutura capitalista é estratégica, ela trabalha, produz riqueza, sendo produtiva, mas esse status social não é conferido a ela, ao mesmo tempo, ela é responsável pelo suporte familiar, que propicia aos seus componentes meios para o crescimento econômico, político e cultural e esse processo também não tem status.

Estamos diante de um fenômeno importante para a manutenção da subordinação feminina. Segundo Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007, p. 600),

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Pode ser aplicada mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie.

Portanto, é necessário discutir a desvalorização da mulher e do seu trabalho, mas antes discutir a herança do trabalho doméstico e instaurar uma mudança no que tange a noção que a mulher trabalha para ajudar, uma mudança verbal é sugerida, de ajudar para participar, mulheres e homens participam da manutenção econômica, política, cultural e social das famílias.

UR2 – Trabalho remunerado; trata da divisão sexual do trabalho, que hierarquiza posições de mulheres e homens no mundo do trabalho, as consequências são: diferença salarial, dupla e tripla jornada e falta de representatividade em cargos de liderança. Assim a “divisão sexual do trabalho é uma base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas, ativando restrições e desvantagens que produzem uma posição desigual para as mulheres.” (BIROLI, 2016, p. 721).

O LDS1, na unidade 4 - *Mundo do trabalho e desigualdade social*, no capítulo 9 - *Trabalho e sociedade*, em suas primeiras palavras apresentam às (aos) educandas (os) o tema por meio das abordagens de autores clássicos da Sociologia, Marx, Weber e Durkheim, transversalmente o debate relaciona-se a trabalho terceirizado e tecnologias.

As imagens, enquanto recursos didáticos, são uma ferramenta importante nos capítulos relacionados a trabalho. A seguir temos a imagem de mulheres na esteira trabalhando em uma fábrica no ano de 1939, o intuito é identificar como o trabalho era insalubre e mal remunerado e como as mulheres foram “escolhidas” para realizar essas tarefas sem status.

Figura 8 - Fotografia de mulheres trabalhando em fábrica em 1939.



Fonte: LDS1- “Mulheres trabalham em fábricas por volta de 1939. A divisão do trabalho e a introdução das máquinas no processo produtivo modificaram as relações sociais de produção. Nessa época, era corrente o emprego da mão de obra feminina de forma aviltante” (SILVA et al., 2016, p. 217.)

No capítulo 10 - *Estratificação e desigualdade social* – apresenta-se o subcapítulo- *As desigualdades de gênero e de raça no Brasil*. O fragmento retirado do livro contextualiza a importância das crenças para manutenção da desigualdade salarial no trabalho: “No mundo do trabalho, por exemplo, de acordo com Pesquisa Mensal do Emprego (PME) realizado pelo IBGE, em 2011, as mulheres ganharam, em média, até 28% menos que os homens para desempenhar as mesmas funções” (SILVA et al., 2016, p. 242).

O LDS1 pautou-se no relatório *Global Gender Gap Report* (2014), nele a situação da mulher mundialmente em relação à desigualdade de gênero vem melhorando, porém, a desigualdade social ainda é latente. O feminismo há muito debate em relação às muitas mulheres e suas formas distintas de estar e ser no mundo. É preciso fazer o exercício de não homogeneizar a mulher. Para Silva et al. (2016, p. 242):

O global gender gap report é um relatório do fórum econômico mundial que considera índices obtidos na área da educação, saúde, economia e possibilidades de acesso a cargos políticos para aferir as desigualdades de gênero no mundo. De acordo com a edição de 2014, mais de 80% dos países melhoraram em alguns indicadores em matéria de igualdade de gênero, mas em outros itens, como a desigualdade social, o índice piorou.

Outro ponto importante é relacionar a desigualdade de gênero com a violência doméstica e a falta de autonomia. Para os estudos feministas, relaciona-se a disparidade salarial entre mulheres e homens quando economicamente paga-se menos para as mulheres, culturalmente se propaga a crença de que as mulheres não chefiavam lares, uma noção corroborada pela sociedade civil e política. Silva et al. (2016, p. 242) apontam:

Relatora da ONU que tem se debruçado sobre o direito da mulher a moradia, a terra, a urbanista e professora Raquel Rolnik (1956), faz um alerta para um aspecto dramático dessa questão, a violência doméstica. De acordo com a estudiosa, muitas mulheres não conseguem romper com o ciclo de violência porque não possuem alternativas economicamente viáveis de moradia. Os salários mais baixos para a mesma atividade também impactam a dependência financeira que elas têm nos companheiros ou familiares, portanto, limitam sua autonomia.

Figura 9 - Campanha sobre violência doméstica.



Fonte: LDS1- “A violência doméstica é uma das faces mais cruéis da discriminação sofrida pelas mulheres no Brasil. Na imagem, campanha de conscientização sobre violência física contra mulheres, comum nas redes sociais” (SILVA et al., 2016, p. 243).

No LDS2, no capítulo 5 - *O apito da fábrica*, os clássicos da Sociologia são mobilizados, principalmente Durkheim para refletir a revolução industrial. Nesse contexto, temos a apresentação da etnia dos Karajás do Araguaia, pela sua organização social, que prioriza as divisões por gênero para realização das tarefas. A preocupação é entender se os Karajás podem ser considerados uma sociedade simples? “Os Karajás estabelecem uma grande divisão social entre os gêneros. As mulheres são responsáveis por educar os filhos meninos até a idade da iniciação, e de modo permanente as meninas...” (BOMENY et al, 2013, p. 78).

Figura 10 - Fotografia das indígenas Karajás.



Fonte- LDS2 – “Indígenas da etnia Karajá, na aldeia Santa Isabel, Tocantins. Uma delas confecciona uma boneca de cerâmica – ritxòkò – atividade que na divisão social do trabalho do grupo cabe às mulheres”. (BOMENY et al, 2013, p. 78.)

O artigo de Telma Camargo da Silva e Manuel Ferreira Lima Filho (2012) citado no LDS propõe uma reflexão sobre desigualdade de gênero, trabalho e geração de renda em diferentes organizações sociais. O povo Karajá é conhecido pela fabricação de bonecas, consideradas patrimônio cultural imaterial do Brasil, a confecção das bonecas cabe às mulheres. “Como de uma forma geral as ceramistas não falam a língua portuguesa e raramente circulam fora de suas aldeias sem a presença masculina, a circulação dos artefatos depende de uma mediação masculina. Nesse sentido, o artefato sinaliza para os papéis tradicionais de gênero. ” (FILHO; SILVA, 2012 *apud* BOMENY et al, 2013, p. 78).

O contexto histórico em que vivem os Karajás e as inovações na organização social direcionada pelas mulheres rompem “limites e padrões culturais que pode engendrar complexas relações onde prestígio, poder e agressividade estariam sendo tecidas. ” (FILHO; SILVA, 2012, p. 70).

No capítulo 5 - *Apito da fábrica*, na discussão apoiada na obra de Durkheim, temos o subcapítulo - *Direito e anomia*, presente nele, uma fotografia tirada em 8 de março de 1857 durante a marcha das operárias das indústrias têxteis de Nova Iorque (Estados Unidos).

Figura 11 - Fotografia da Marcha das operárias (EUA –1857).



Fonte: LDS2- “Marcha das operárias das indústrias têxteis de Nova Iorque (Estados Unidos), 1857. A fotografia acima foi tirada em 8 de março de 1857 durante a marcha das operárias das indústrias têxteis de Nova Iorque. Elas reivindicavam melhores condições de trabalho, diminuição da jornada e igualdade salarial. Costuma-se atribuir a esse protesto a origem do Dia Internacional da Mulher. A situação das mulheres e crianças operárias das indústrias no século XIX ilustra o que Durkheim entendia como anomia – falta de regulamentação no mundo do trabalho”. (BOMENY et al., 2013, p. 80.)

Diante do exposto, a foto em questão serviu de suporte para as explicações em relação a noção de anomia. De acordo com o Bomeny et al. (2013, p.80):

É o que Durkheim chama de individualismo exacerbado: os indivíduos só pensam em si, em seu interesse mais direto, e não se preocupam com os outros. Nada freia suas ambições. A consequência desse exagero é o que Durkheim chama de anomia moral: ausência de norma, falta de regras e de limites.

Caberia investigar a divisão sexual do trabalho exatamente nesse capítulo, para gerar desnaturalização em relação à mulher e seu papel no capitalismo. Durkheim direciona a necessidade de pensar uma “nova moral” que respondesse aos debates, despertados pelas novas formas de organização social, a ideia central é escapar de conflitos de forma consensual. Para Bomeny et al. (2013, p. 80):

Elas reivindicavam melhores condições de trabalho, diminuição da jornada e igualdade salarial. Costuma-se atribuir a esse protesto a origem do Dia Internacional da Mulher. A situação das mulheres e crianças operárias das indústrias no século XIX ilustra o que Durkheim entendia como anomia – falta de regulamentação no mundo do trabalho.

No capítulo 15 – *Quem faz e como se faz o Brasil? Sociologia e trabalho*, são apresentado o subcapítulo *E as mulheres? E as crianças*; com um apanhado geral da situação da mulher dentro do mercado de trabalho. Para entender algumas frases que se ouvem hoje como: “lugar de mulher é na cozinha”, o LDS2 traz uma perspectiva histórica sobre o trabalho no Brasil e a desigualdade de gênero. De acordo com Bomeny et al. (2013, p. 242):

O capítulo do trabalho não só é longo, como tem muitas facetas às quais um sociólogo

precisa ficar atento. Você sabia que, mesmo tendo as mesmas ocupações regulares que os homens, as mulheres ainda ganham menos que eles? Essa situação também tem história. Durante muito tempo, o trabalho feminino foi visto como essencialmente doméstico. “Lugar de mulher é na cozinha!” – Você já deve ter ouvido isso algumas vezes. Frases como esta vêm de hábitos recorrentes em nossa cultura. Mas na verdade não era só dentro de casa que as mulheres trabalhavam. Ao contrário, executavam serviços tão pesados quanto os homens nas lavouras e nos engenhos do Nordeste. Como eles, aravam, plantavam e limpavam os canaviais. Para você ter uma ideia, em 1820 as mulheres constituíam 23% dos escravos; em 1880, passaram a constituir 44%. Nas cidades, depois da Abolição, elas se ocupavam do comércio ambulante. Mas foi na tecelagem e na confecção que a mão de obra feminina prevaleceu no final do século XIX.

Apoiados na história da escravidão brasileira trazem dados notáveis sobre como as mulheres sempre desenvolveram funções importantes na organização social. Seria necessário evidenciar que existem várias formas de ser mulher e de estar na sociedade, não existe e nunca existiu um tipo único de mulher, principalmente aquele idealizado de uma mulher cuidadora, dentro de casa, que teria suas necessidades supridas pelo homem provedor.

O LDS2 traz uma reflexão de como as leis desprestigiaram a mulher e a venda da sua força de trabalho – quem sabe não sejam pistas para o questionamento da diferença salarial entre mulheres e homens. Em relação às leis trabalhistas é preciso inteirar as (os) educandas (os) sobre a desigualdade de gênero na história das leis brasileiras e na estrutura trabalhista machista.

A primeira manifestação constitucional referente à igualdade salarial entre homens e mulheres veio com a Carta de 1934, para, em seguida, ser omitida tal referência na Constituição Outorgada de 1937. Em consequência, o Decreto Lei n 2548, de 1940, autorizou redução salarial da ordem de 10% para as mulheres ante o salário dos homens. Posteriormente, os diplomas constitucionais de 1946 e de 1967 reintroduziram o preceito da isonomia salarial entre os gêneros (LIMA, 2018, p.9).

Diante do exposto, é importante salientar que as transformações sociais em relação à luta contra a desigualdade de gênero se deu pelas atrizes envolvidas. “Também entre as mulheres foram constantes as lutas por melhor remuneração, férias, 13º salário, diminuição da jornada de trabalho... Era uma luta que começava dentro de casa” (BOMENY et al, 2013, p. 242).

O LDS3 centraliza as discussões em relação ao trabalho na Unidade 2 – *Sociedade* – capítulo 07– *Mundos do trabalho*, no subcapítulo- *O trabalho em Durkheim, Weber e Marx*. O livro apresenta a divisão sexual do trabalho amparado no arcabouço teórico feminista, pelas autoras Helena Hirata e Danièle Kergoat, embora não haja um aprofundamento de seus princípios.

Segundo a socióloga francesa Danièle Kergoat (1942), dois princípios estruturariam a divisão sexual do trabalho: o princípio de separação, que divide as atividades masculinas das femininas; e o princípio de hierarquia, que estabelece maiores rendimentos e maior prestígio social aos trabalhos considerados masculinos e menores rendimentos e menor prestígio social aos trabalhos considerados femininos (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 152).

Ainda no capítulo 7, subcapítulo 3- *Taylorismo e fordismo*, temos a imagem como recurso didático. Uma foto foi utilizada para explicar a forma como o taylorismo torna o trabalho mais simples e repetitivo e essa organização foi associada à mão de obra feminina.

Figura 12 - Trabalhadoras em fábrica na Inglaterra 1916.



Fonte: LDS3 – “Mulheres trabalham em fábrica de Doncaster, Inglaterra, em torno de 1916, costurando tecidos para cortinas e assentos de vagões de passageiros da Great Northern Railway, ferrovia britânica estabelecida em 1846” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 158).

O LDS3 perdeu uma ótima oportunidade de utilizar Helena Hirata e seu vasto arcabouço em relação à divisão sexual do trabalho. Quando se associa historicamente os trabalhos simples presentes no taylorismo com a mulher, é necessário desnaturalizar esse contexto e dialogar com o hoje. Essa forma de organização industrial foi superada e passou a ser apresentada outras formas capitalistas. Mas é a herança da mulher relacionada à simplicidade, natureza, reprodução? Para Helena Hirata (2010, p. 3):

O trabalho precário é majoritariamente feminino. Aqui também, como nos outros aspectos referidos anteriormente, é necessário estabelecer relação entre desigualdade no mercado de trabalho, entre mulheres e homens, assim como desigualdades na família e na esfera doméstica (relação de trabalho, de poder, de saber, relações de dominação).

No LDS4 a reflexão está na Unidade 02 – *Trabalho, Política e Sociedade*, capítulo 9 - “*Tudo que é sólido se desmancha no ar*”: *capitalismo e barbárie*. A pergunta do LD diz respeito às desigualdades trabalhistas, desigualdades de gênero e o poder da política.

O regime de trabalho das fábricas na Europa era o pior possível para os trabalhadores. Mas quem eram esses operários? Crianças, mulheres grávidas etc., que trabalhavam de 12 a 18 horas por dia. Então você deve perguntar: se os operários faziam tudo, por que o estado e os políticos da época nada faziam para melhorar a situação? (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 140).

Atenta-se para a explicação de que o Estado é capitalista, os políticos, juízes e a polícia respondiam aos anseios capitalistas, assim era, a princípio, uma luta perdida. O LDS4 relata a construção dos sindicatos e como eles sobreviveram às várias formas de repressão. O Estado deveria, sim, responder a várias perguntas das (os) alunas (os) em relação às leis trabalhistas ou a falta delas, pelo menos no que tange igualdade salarial. E porque o Estado ou os políticos não demonstram preocupação? Para Natalia Fontoura (2010, p. 120),

O Estado de bem-estar social se organizou com base num arranjo familiar que conta com o trabalho feminino para suprir as lacunas dos serviços públicos e as políticas sociais, que, neste cenário, acabam sendo calcadas em grande medida num modelo tradicional de família e, com isso, em tradicionais convenções de gênero.

Mobilizando o arcabouço teórico feminista para dialogar com os LDS analisados na pesquisa, o capitalismo reforçou por meio da divisão sexual do trabalho, a diferença no status social de homens e mulheres. De acordo com Nancy Fraser (2009), a cultura capitalista elegeu um modelo de cidadão ideal, o trabalhador masculino, o chefe de família, o provedor, que estrutura economicamente a família, sobrando para as mulheres um papel secundário dentro do seio familiar, “quaisquer salários ganhos pela sua esposa deveriam ser meramente suplementares” (FRASER, 2009, p. 38).

A UR3- Trabalho feminino, diz respeito às desconstruções relacionadas à divisão sexual do trabalho, as mulheres, através de lutas e reivindicações, causaram transformações nas estruturas capitalistas. Partindo das transformações econômicas, políticas e sociais, as mulheres alargaram as posições que ocupam nos espaços públicos. Alguns dos fatores que contribuíram para isso, foram a inserção formal das mulheres no mercado de trabalho e o aumento do nível da escolaridade feminina.

No LDS1, capítulo 10 –*Estratificação e desigualdade de gênero* – subcapítulo - *As desigualdades de gênero e raça no Brasil*, Silva et al., (2016, p. 242) citam:

Pesquisas (como as da empresa Catho, líder de recrutamento on-line), demonstram que de 2002 para cá, em algumas regiões metropolitanas brasileiras, as mulheres aumentaram sua participação no mercado de trabalho (na liderança das empresas, por exemplo, o crescimento foi de 109%) e melhoram o grau de instrução em relação aos homens, mas continuam recebendo menos que eles.

A relação trabalho e educação precisaria ser aprofundada nesta dissertação para ampliar os debates, ela serve de critério para a melhora da mulher em relação ao trabalho e a desigualdade de gênero. Coube às mulheres ampliarem seus estudos para que pudessem pleitear melhores posições econômicas. A UR3 foi contemplada nos capítulos específicos de gênero, diminuindo as chances de analisar as questões de gênero dialogando com os fenômenos sociais contidos nos LDSs.

3.3 UC- ESTADO E URS: HEROÍSMO HISTÓRICO, REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA POLÍTICA E INVISIBILIDADE FEMININA

A unidade de contexto Estado foi mobilizada e relacionada com as suas respectivas unidades de registro para pensar política, poder e Estado e desigualdade de gênero. A UR1 - Heroísmo histórico agrupou as protagonistas mulheres na história por dois motivos: A) refletir se elencar mulheres heroínas é produtivo e representativo; B) pensar mulheres de forma dicotômica, heroínas que lutam e buscam igualdade e as mulheres “passivas”, uma noção de que algumas poucas mulheres lutam e a grande maioria existe dentro das estruturas.

A UR2- Representatividade Feminina na Política, preocupou-se em encontrar e sistematizar nos LDSs, o arcabouço teórico político feminino, relacionando a ciência política com desigualdades de gênero, nesse sentido os LDSs, utilizam pesquisas de acesso, permanência e transformações políticas.

A UR3- Invisibilidade feminina, preocupa-se em identificar um aspecto histórico da invisibilidade feminina e suas implicações, pautada no conteúdo presente nos LDSs, elencando processos históricos que tiveram participação feminina, mas não ocupam espaço nas discussões.

O LDS1 convergiu a UR1 com a argumentação sobre Ciência Política, na Unidade 3 – *Relações de Poder e Movimentos Sociais: a luta por direitos na sociedade contemporânea*. No capítulo 6 - *Poder, Política e Estado* – acontece uma apresentação das formas de Estado e no subcapítulo - *As relações de poder na sociedade contemporânea* a (o) leitora (or) tem acesso ao Estado neoliberal.

Em contraponto ao Estado de bem-estar social, o Estado neoliberal ergueu-se nos EUA e na Inglaterra como saída econômica na década de 1980, Margareth Teacher foi responsável pela reestruturação do Estado e implantação desse modelo na Inglaterra, sendo ela, a primeira ministra do partido conservador a governar. No LDS1, Silva et al. (2016, p.155), traz

a biografia de Margareth Teacher:

Margareth Teacher, foi a primeira ministra da Inglaterra pelo partido conservador. A política do governo Teacher (1979-1990) foi orientada pela desregulamentação da economia, diminuição de gastos públicos com a educação, habitação e previdência social, privatização das empresas estatais e flexibilização das leis trabalhistas. Margareth Teacher ficou conhecida como a “dama de ferro” por sua política de enfrentamentos a movimentos sociais e a oposição ao socialismo.

O LDS1 reporta as mulheres importantes da história de forma consciente e atrelada ao conteúdo, sem fortalecer estereótipos.

O LDS3, na Unidade 3 – *Poder e Cidadania*, nos capítulos 11- *Poder, Política e Estado*, 12- *Globalização e política*; 13- *A sociedade diante do Estado*; 14- *A política no Brasil*; e 15 -*Temas contemporâneos da ciência política*. Aprofundam questões sociais apoiados nas Ciências Políticas.

Na Unidade 3 – *Poder e Cidadania* – capítulo 13, *A sociedade diante do Estado*, no subcapítulo- *Os movimentos sociais* à (ao) leitora (or) são apresentados os vários movimentos sociais e em especial, ao feminista, pelas mãos da autora Nancy Fraser e seu conceito de redistribuição e reconhecimento. O LDS3 traz o movimento negro e sua relação com o conceito cunhado por Nancy Fraser de luta por redistribuição e reconhecimento, a representatividade é importante para a causa.

Mas parte essencial da luta do movimento negro é contra ideias racistas e estereótipos (de que negros só são bons em esportes e música; o estereótipo da “mulata”, que reduz mulheres negras à sensualidade; ou que somente brancos podem ter “aparência de líder”). O movimento negro também luta para que a história da resistência negra seja contada nas escolas e para que a herança cultural afro-brasileira seja reconhecida (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 294-295).

Nesse sentido, o LDS3 traz uma imagem de Rosa Parks para exemplificar um momento histórico muito importante: a luta contra segregação racial americana.

Figura 13 – Fotografia de Rosa Parks.



Fonte: LDS3 – “A imagem acima parece uma cena cotidiana. Entretanto, trata-se de um momento histórico muito importante. A mulher da foto é Rosa Parks, que se rebelou contra a legislação racista nos estados do sul dos Estados Unidos, segundo a qual passageiros negros deveriam ceder o lugar a um branco quando a seção reservada a estes estivesse lotada. No dia 1º de dezembro de 1955, Rosa Parks se recusou a fazer isso e foi presa. Isso desencadeou uma onda de protestos por todo o país. A foto mostra Parks em um ônibus, no dia 21 de dezembro de 1956, um dia depois da revogação da lei racista” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 295).

O LDS4 unifica o debate político nos capítulos 13- *É de papel ou é para valer? Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo*; 14 - *“O Estado sou eu”. Estado e Democracia; você tem fome do quê?* E 15- *Movimentos sociais ontem e hoje*. Especificamente, no capítulo 14, *“O Estado sou eu”. Estado e Democracia*, subcapítulo - *O que é a democracia representativa num mundo neoliberal?* A (o) leitora (or) tem acesso à história política brasileira e a uma importante discussão sobre o que seria direita e esquerda, pelo que lutam e que tipo de políticas públicas cada ideologia dessas preza. Nessa esteira, apresenta-se a primeira presidenta no Brasil. “A economista Dilma Rousseff, em 2010 – Dilma veio a ser a primeira mulher a ser eleita para o cargo máximo do Poder Executivo” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.232).

Os LDSs não se preocuparam em delimitar heroínas, a UR3 não foi contemplada. A discussão sobre as mulheres heroínas é complexa, o heroísmo em si pode ser considerado um modelo masculino de estar no mundo. Fugir-se-á aqui de uma visão estética de ser herói, um ser humano invisível, único, singular, costumeiramente masculino, que nasce na ficção, no imaginário ou da necessidade de lutar contra as desigualdades presentes no mundo.

Para Rabenhorst (2013, p. 89) “As heroínas da galeria épica ocidental são quase sempre “desnaturadas”, no sentido de que os poetas e narradores (e é bom lembrar que eles são todos homens) necessitam subverter a natureza feminina a fim de torná-las aptas a realizar uma ação épica”. Diante do exposto, propõe-se o exercício de abandonar a noção de heroína e

considerar heroína todas as mulheres, que lutam pelo fim da desigualdade de gênero de formas distintas, gradativas, cotidianas e quase sempre sem consciência de pertencimento de grupos.

A UR2 - Representatividade feminina na política, tem pretensão de apresentar às (aos) leitoras (es) pesquisas no campo político e a mobilização de teóricas feministas da ciência política dentro dos LDSs. No LDS1, no capítulo7 – *Democracia, cidadania e direitos humanos*, no subcapítulo- *Teoria democrática contemporânea*, Silva et al. (2016, p.182) apontam que:

Para a doutrina socialista, o sufrágio universal é apenas o ponto inicial do processo de democratização do Estado, enquanto para o liberalismo é o ponto de chegada. Alguns dos principais teóricos do socialismo, como Antônio Gramsci e Rosa Luxemburgo, afirmam que o aprofundamento do processo de democratização na perspectiva das doutrinas socialistas ocorre de dois modos: por meio a crítica à democracia representativa (e da retomada de alguns temas da democracia direta) e pela ampliação da participação popular e do controle por meio dos chamados “conselhos operários”.

O LDS1 preocupa-se em identificar as várias teorias e conceitos para explicar a democracia contemporânea. A feminista Rosa Luxemburgo é mobilizada, em sua teoria, o sufrágio universal não é a resposta para uma democracia efetiva, entra em voga, a discussão em relação à democracia representativa. Quais foram os modelos utilizados para a construção dessa representação? A representação, enquanto status diferenciador de indivíduos representa quem? E quando? Ainda no capítulo o LDS se utiliza de uma imagem para exemplificar a cidadania ou a falta dela. Observe abaixo a imagem retirada do livro:

Figura 14 - Cartaz de campanha de 2014 sobre violência contra a mulher.



Fonte: LDS1 –“A violência contra a mulher é um exemplo de violação de direitos e de negação da cidadania. Na imagem, um cartaz da campanha veiculada em 2014, que mostra que muitas mulheres sofrem com essa violência ao redor do mundo” (SILVA et al., 2016, p 185).

É interessante como o LDS1 coloca nos agentes o protagonismo para transformações na estrutura política, por meio de objetivos comuns e demandas de várias ordens, “assim, as lutas por igualdade e liberdade ampliaram os direitos políticos e abriram espaços de

reivindicação para a criação dos direitos sociais, dos direitos das chamadas ‘minorias’ – mulheres, idosos, negros, homossexuais, jovens, crianças, indígenas” (SILVA et al.2016, p.187).

O LDS1, ainda no capítulo 7, nas discussões em relação à democracia e à cidadania formal e à cidadania real. Veja o trecho abaixo de Silva et al. (2016, p.189):

A socióloga fluminense Maria Victoria Benevides chama de democracia semidireta as formulações institucionais firmadas pela constituição de 1988. O objetivo do modelo participativo de democracia participativa proposto pela constituição não é “substituir” o sistema representativo, mas possibilitar a conscientização social, essencial para efetivação da cidadania, que só é possível com uma participação política efetiva, plena e ativa de todos os cidadãos. Contudo, a constituição ainda apresenta limitações, em especial no que se refere as dimensões sociais e econômicas.

Portanto, o LDS1 refletiu a fragilidade da democracia no que diz respeito à cidadania plena, dialogando com o arcabouço teórico feminista.

O LDS2 reuniu as argumentações sobre a política no capítulo 4 - *Saber sobre a astúcia e as manhas da política*, no subcapítulo - *A política na vida contemporânea*, e no capítulo 19- *Participação política, direitos e democracia*. No subcapítulo do capítulo 4, a (o) leitora (or) interage com a noção de direitos. Observe o fragmento retirado do livro:

Os problemas de diversidade e pluralismo colocados em pauta pelas sociedades multiculturais, a partir da década de 1980, obrigaram-nos a uma nova reflexão sobre o reconhecimento universalista proposto pela Modernidade. Os movimentos sociais organizados por homossexuais, negros, mulheres e outras minorias passaram a reivindicar a efetiva realização da igualdade de oportunidades e o fim dos princípios discriminatórios. As “cotas”, como são popularmente conhecidas, baseiam-se na reserva de um percentual mínimo de vagas em seleções ou concursos públicos para indivíduos pertencentes a grupos minoritários diversos como indígenas, mulheres, deficientes físicos e afrodescendentes, entre outros (BOMENY et al, 2013, p. 60).

Acredita-se que nesse ponto a contribuição do feminismo enquanto grupo organizado com modos políticos de atuação e sua reformulação cada vez mais plural teria impacto nessa “obrigação” do LDSs em refletir para além do indivíduo universal representado por um único ator. Ainda no subcapítulo - *A política na vida contemporânea*, traz a pesquisa Interparlamentar Union/2011. Relatório participação feminina. Casas Legislativas de 189 países.

Esse estudo confirmou o que se suspeitava: em todas as nações, quer no Ocidente ou no Oriente, a participação na política formal é extremamente desequilibrada entre homens e mulheres. As mulheres totalizam 52% da população mundial, mas constituem apenas 19,3% dos legisladores do mundo! Em resposta a essa enorme desigualdade, partidos políticos e o poder legislativo de vários países criaram

estratégias que visam ao incremento da participação feminina na política (BOMENY et al, 2013, p. 61).

O lugar do Brasil no ranking pode ser explicado pela trajetória política presente na teoria social Brasileira, a junção de patriarcalismo e escravidão em uma estrutura machista em muitos momentos delimitou a representatividade feminina. As ações afirmativas no cenário político precisariam ser melhor investigadas, debatidas e analisadas em relação ao aumento mesmo que tímido das mulheres no cenário político.

O LDS2 chama atenção para a etnografia realizada pela antropóloga Karina Kuschnir no Rio de Janeiro entre agosto de 1995 e janeiro de 1997, ela descreve o cotidiano da política carioca no “subúrbio”, utilizando as histórias de um pai e uma filha e seus percursos políticos, ela demonstra as dificuldades da rotina política brasileira. “O trabalho de Karina integra o que tem sido caracterizado como Antropologia da Política, um claro cruzamento entre os saberes produzidos pela Antropologia com outros saberes mais identificados com a Ciência Política” (BOMENY et al., 2013, p.63).

O capítulo 19- *Participação política, direitos e democracia*, no subcapítulo- *A vida escrita de um país - Constituições brasileiras*, conta a história do voto, que se tratando das mulheres, foi uma história de exclusão e de luta. O arcabouço teórico feminista é mobilizado por meio da socióloga Elisa Reis, que define o conceito de cidadania como a noção de inclusão em oposição a exclusão, a sensação de pertencimento. Veja o fragmento abaixo.

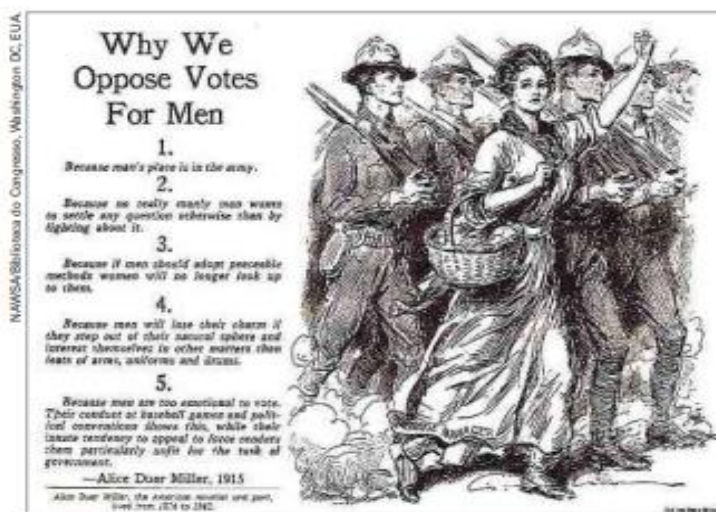
A socióloga Elisa Reis nos ensina que o conceito de cidadania remete à ideia de inclusão, por oposição a exclusão. Ser cidadão é estar dentro de um processo, usufruir de um conjunto de benefícios, participar dos ganhos que uma sociedade produziu, sejam eles políticos, sociais ou econômicos. A palavra “cidadania” vem do latim Civita, que quer dizer “cidade”, e da qual também resultaram os termos “civilização” e “civildade”. A cidade foi o ambiente que mais favoreceu o crescimento da ideia de cidadania (BOMENY et al, 2013, p. 305).

A visão da teórica política Elisa Reis demonstra que cidadania diz respeito a fazer parte, a sentir-se incluído, se é cidadão quando se faz parte dos benefícios propostos pela sociedade. Os movimentos sociais demonstram que alguns grupos entraram pela porta dos fundos na arena política e esse processo traz consequências, as das mulheres, como de muitos outros grupos, é a falta de representatividade.

No LDS3, na Unidade 3 – *Poder e Cidadania*, no capítulo 13- *A sociedade diante do estado*, se tem a reflexão acompanhando as discussões dos outros LDSs pela luta da cidadania. A definição de cidadania escolhida para o debate foi da filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), “o direito de ter direitos”. Ainda no mesmo capítulo há as discussões dos

direitos civis, políticos e sociais. Os direitos políticos são caro às mulheres, é o símbolo de uma luta pelo direito de ser reconhecida como cidadã. Observe a imagem abaixo retirada do LDS3 para exemplificar a explicação em relação ao direito político, uma sociedade invertida, onde mulheres e homens ocupam papéis trocados.

Figura 15 - Panfleto estadunidense 1915.



Fonte: LDS3 – “Panfleto satírico estadunidense de 1915 defende que homens não deveriam poder votar pois: “(1) o lugar de homem é no Exército; (2) nenhum homem realmente viril desejará resolver algo se não for pela força; (3) se os homens adotarem métodos pacíficos, as mulheres não vão mais se interessar por eles; (4) os homens perderão seu charme se saírem de seu lugar natural e se interessarem por coisas que não envolvam fardas, tambores e armas; e (5) os homens são emotivos demais, como se pode perceber pelo seu comportamento em eventos esportivos [...]”. O objetivo do panfleto não era o direito dos homens, mas mostrar como não fazia sentido aplicar o mesmo raciocínio às mulheres (como quando se dizia que elas não deveriam participar da política porque “lugar de mulher é na cozinha”)” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 291).

No subcapítulo- *Movimentos sociais* a luta pela cidadania é debatida pautada em lutas históricas por direitos precedidas pelos movimentos sociais, o arcabouço teórico é mobilizado com Nancy Fraser (2016, p. 294):

O movimento feminista, por exemplo, luta pelo reconhecimento dos direitos das mulheres. Grande parte da luta feminista é por redistribuição: pelo fim da desigualdade salarial entre mulheres e homens, por exemplo, ou para que o governo invista em políticas públicas que melhorem a vida das mulheres (como a garantia de proteção contra a violência doméstica). Mas a luta feminista é também por reconhecimento: para que as mulheres não sejam julgadas pelo corpo ou pela forma com que se vestem, não sejam estereotipadas como fúteis, vaidosas ou fracas. Algumas pautas envolvem as duas coisas: exigir creches públicas de qualidade é uma luta por redistribuição e por reconhecimento (de que mulheres e homens necessitam igualmente de boas condições para trabalhar e têm as mesmas responsabilidades na criação de seus filhos).

Um debate interessante, que demonstra o poder dos espaços de tomada de decisão em que a mulher inseriu se, já que não possuía “cadeiras” suficientes nas câmaras, plenários e congressos pelo Brasil e no mundo, ou seja, movimentos sociais conferências, congressos e

espaços de voz, foram e são usados por mulheres para explicitar a exclusão das demandas femininas nas políticas públicas. O movimento feminista é fundamental nesse processo.

No capítulo 15 - *Temas contemporâneos da ciência política*, subcapítulo- *Os Valores pós-materialistas*, são apresentados valores materiais e não materiais, os modelos de Estado na sociedade contemporânea, democracia e suas possibilidades, formas de ser cidadã. Chama atenção à pesquisa de Ronald Inglehart (1934), ela trata dos valores pós-materialistas, valores que não estavam ligados diretamente ao interesse material. Podem-se definir esses valores como aqueles ligados à liberdade e à autonomia individual (igualdade entre mulheres e homens, direitos dos homossexuais, antirracismo, entre outros). Com essa introdução fica clara a ligação desse conceito com a desigualdade de gênero e o Brasil? A sobrevivência ainda é a única coisa que importa? Observe o trecho abaixo dos autores Machado; Amorim; Barros (2016, p. 335):

Nos países pobres, Inglehart admite que a sobrevivência ainda é a prioridade absoluta. Mas à medida que esses países se desenvolvem, como vem acontecendo no Brasil e na China, é possível que as gerações atuais e futuras tenham mais e maiores preocupações pós-materialistas. No Brasil, a crescente importância de questões como os direitos de homossexuais e transexuais confirma a pertinência da tese de Inglehart.

No tocante à desigualdade de gênero as preocupações pós-materialistas podem não ser novidade para as mulheres, a noção de falta de reconhecimento poderia dialogar com o pós-materialismo? O LDS3 acha que sim e para exemplificar sua fundamentação teórica utilizou uma imagem. Observe abaixo:

Figura 16 - Fotografia da marcha das mulheres negras em Brasília (DF) 2015.



Fonte: LDS3 – “Fotografia A Marcha das Mulheres Negras, realizada em 18 de novembro de 2015 em Brasília (DF) teve uma pauta bastante variada: além da defesa dos direitos das mulheres e da luta pela igualdade racial, também se discutiram temas como violência policial. Notem na faixa a reivindicação “pelo bem viver”: trata-se de uma pauta que não é diretamente econômica ou material (não se está pedindo aumento de salários, por exemplo), mas que deve se tornar cada vez importante” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p.335).

No capítulo 15- *Temas contemporâneos da ciência política*, no subcapítulo- *A origem da moderna democracia brasileira*, somos apresentados a cientista política Maria D’Alva Kinzo (1951-2008), a democracia tem sua transição dividida em três fases:

Primeira Fase (1974-1982): Controle dos militares Geisel (1974-1979) reduziu a censura de forma “lenta, gradual e segura”, foi decretada a anistia aos exilados políticos (1979), uma lei permitiu a criação de outros partidos além dos dois (Arena e MDB). Segunda Fase (1982-1985): as eleições para governador de 1982, foram diretas. Em 1984, a Constituição reformulou a votação para presidente da República, movimento Diretas Já, a emenda não foi aprovada. Por fim, na terceira Fase (1985-1990): Nesse período a democracia se restabeleceu plenamente, com ampla liberdade de expressão, legalização de todos os partidos inclusive os comunistas.

A Constituição de 1988 consolidou as conquistas da democracia e estabeleceu direitos civis e sociais importantes. Em 1989, o Brasil teve eleições livres para presidente da República. A crise econômica do governo de José Sarney levantou questionamentos, a democracia brasileira seria capaz de administrar o país?

Ainda no capítulo 15, no subcapítulo- *Uma democracia “normal”*? Na pesquisa de Argelina Figueiredo (1947-) e Fernando Limongi, Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional (1999), no Brasil o presidente da República tem poder, mais até de outros países presidencialistas (Estados Unidos) ou o sistema brasileiro entre 1945 e 1964, no Brasil, só o presidente propõe leis que alterem os impostos, a grande maioria das leis propostas pelo presidente é aprovada pelo Congresso.

Ainda no capítulo 15, no subcapítulo *Instituições políticas e desenvolvimento econômico* o LDS dialoga com a ciência política com a economia, para tal, se vale da grande quantidade de economistas que se interessam pelos estudos referentes às instituições sociais. Para Machado; Amorim; Barros (2016, p. 338): “instituições são conjuntas de regras, procedimentos e normas éticas que organizam algum aspecto da vida social. O Estado, por exemplo, é uma instituição e as empresas também”. O LDS apresenta os estudos de Elinor Ostrom, a primeira cientista política a receber o prêmio Nobel.

No LDS4, capítulo 13 - *É de papel ou é para valer? Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo*, no subcapítulo- *A cidadania no Brasil: uma “corrida de obstáculos”*, o sufrágio universal entra em destaque, uma história de luta feminina e a reflexão sobre cidadania de segunda classe. O LDS4 traz uma trajetória interessante: A) o fim da escravidão em 1888 e a proclamação da república; B) proibição de voto aos analfabetos; C) fim da república oligárquica; D) voto feminino em 1934.

No capítulo 15 - *“Você tem fome de quê? ”Movimentos sociais ontem e hoje*, teoriza-se os movimentos sociais, utilizando Ana Maria Doimo, que publicou a obra *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós 1970* (1995). Doimo

prioriza a luta desses cidadãos pela construção de políticas alternativas e a socióloga Evelina Dagnino apresenta a luta pelo acesso à cidade.

A socióloga Evelina Dagnino afirma que esses novos movimentos sociais, diferentemente dos anteriores, se caracterizavam principalmente por apresentarem uma luta pela cidadania relacionada a ideia de acesso a cidade como um todo – como é o caso das associações de moradores – e a ampliação de direitos para as mulheres, homossexuais, negros e em defesa do meio ambiente (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 247).

Os movimentos sociais são espaços importantes de representação social de todas as ordens, o movimento feminista é um dos movimentos mundiais mais duradouros, uma explicação pode ser a relação estreita entre militância e teoria e como a pluralidade entra em pauta nas reivindicações femininas dentro e fora do movimento.

UR3- Invisibilidade feminina – preocupou-se com a invisibilidade histórica das mulheres e a contribuição disso para a desigualdade de gênero. No LDS1, a Unidade 3, *Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelo direito na sociedade contemporânea*, no capítulo 6 – *Poder, política e Estado*; a discussão em relação ao patriarcalismo abre as discussões relacionando desigualdade de gênero com a história da política brasileira. No subcapítulo - *O poder legítimo e as formas de dominação*, a discussão perpassa as formas de dominação em Weber. Para exemplificar a dominação tradicional, temos a imagem de uma família patriarcal, as relações de poder na dominação patriarcal fundamentam-se na autoridade pessoal. Observe abaixo:

Figura 17- Imagem explicativa sobre o patriarcalismo.



Fonte: LDS1- “A cultura política brasileira mistura elementos modernos com permanências de sua formação colonial sustentada na dominação masculina sobre a família patriarcal e na economia escravocrata. Na imagem, a litografia que ficou conhecida como Um jantar brasileiro, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), da série Viagem pitoresca ao Brasil. Litografia, 15,7 cm por 21,8 cm.” (SILVA et al., 2016, p.143).

Para Neuma Aguiar (2000, p. 303-304) o patriarcado é:

Um dos conceitos que vem despertando grande produção na literatura intelectual feminista recente e que também tem ocupado um lugar central no pensamento social brasileiro. Os debates intelectuais sobre esse tema, em cada uma dessas tradições analíticas, pouco se cruzam, dada a marginalidade conferida ao pensamento feminista nas Ciências Sociais no Brasil e a negligência do pensamento feminista local em esmiuçar os pressupostos teóricos clássicos ou aplicados à situação local para o estudo das relações entre homens e mulheres. Esse descaso impede que se examine em que medida as análises efetuadas por autores brasileiros possibilitam interpretar a condição social das mulheres, da mesma forma como eles são adequados a interpretar a situação dos homens.

No LDS1, a trajetória política Brasileira consta no subcapítulo – *Formação do Estado brasileiro*, as análises sociológicas da formação do Estado brasileiro perpassam as características das instituições políticas, dentre elas o patrimonialismo (indistinação entre público e privado). A desigualdade de gênero relaciona-se entre família patriarcal, patrimonialismo e coronelismo pautado nas análises de Victor Leal, esse processo político acontece da tradição patriarcal enraizada nas relações sociais políticas, econômicas, culturas e sociais.

No LDS2, no capítulo 22 - *Interpretando o Brasil*, o patrimonialismo é entendido pelo olhar de Sérgio Buarque de Holanda, que entende o Estado brasileiro como “patrimonial”, uma relação entre burocracia (Max Weber) e patrimonialismo. Para Weber em uma sociedade legal-burocrática, o Estado é direcionado pela impessoalidade, formalismo, previsibilidade e universalidade dos critérios e em uma sociedade patrimonialista os homens públicos, o que para Bomeny et al. (2013, p. 349) “atuam na esfera estatal de acordo com regras e valores da esfera doméstica. Em vez de critérios universais e objetivos, levam em consideração os laços sentimentais e familiares”. O LDS2 não faz alusão desse fenômeno com a desigualdade de gênero.

Os LDS3 e LDS4 não apresentam a discussão em relação ao patrimonialismo e a desigualdade de gênero nos capítulos que tratam da Sociologia brasileira.

O patriarcalismo para o arcabouço teórico feminista ocupa lugar de destaque por conseguir explicar em certa medida, o papel da mulher na política brasileira e ao mesmo tempo deslocar a noção de culpabilidade feminina pelo seu desempenho nas arenas de tomadas de decisão. Ainda apoiada no arcabouço teórico feminista, a tendência de Estados liberais seria desvincular sistema familiar de governo, no Brasil as histórias vêm demonstrando o contrário. Pautada nas dificuldades de distinguir patrimonialismo de patriarcado, é preciso aprofundar-se no pensamento social Brasileiro.

O patrimonialismo é uma transformação do patriarcado pelo processo de diferenciação, que se constrói a partir das relações de dependência entre o senhor e seus familiares, ou entre o soberano e os funcionários burocrático-estamentais. Isto ocorre em contraste com o feudalismo, que se organiza a partir de uma associação entre iguais. O patrimonialismo se caracteriza pela subordinação dos funcionários despossuídos ao senhor. A relação é semelhante à de escravidão, também assemelhada por Weber à devoção familiar. Foi a associação entre patrimonialismo e escravidão que levou Buarque de Holanda a aplicar o conceito com relação ao Brasil e a destacar a abolição da escravatura como um dos principais fatores explicativos do processo de mudança na sociedade brasileira (AGUIAR, 2000, p. 316).

Neste sentido, escapa de grande parte dos LDSs as discussões que relacionam o patrimonialismo, que é uma mutação do patriarcado, uma invisibilidade na teoria social brasileira que poderia em alguma medida direcionar as análises e propiciar a estudantes um novo olhar das relações desiguais da política brasileira. Para Heleith Saffioti (1992), é importante relacionar “dominação e exploração” na análise da dimensão de gênero nos fenômenos sociais. No que tange, possibilidades de análise, a teorização do patriarcado é a base da dominação, pensando família, privado e público, o espaço privado delimitando todos os outros espaços como se a família fosse a organização que direciona as relações políticas.

A inviabilidade feminina na teoria social brasileira precisaria servir de critério para futuras análises, com a esperança de que os conteúdos dos LDSs utilizem a desigualdade de gênero como categoria analítica e não exemplificação.

Caberia investigar por meio da UR3 os processos revolucionários franceses e russos e entender como o papel das mulheres é invisibilizado nas revoluções modernas. No subcapítulo - *Estado liberal* do LDS1 temos as explicações em relação aos tipos de Estado e nessa na explicação do estado liberal temos uma imagem:

Figura 18- Imagem do quadro *A liberdade guiando o povo*.



Fonte: LDS1 – “Por meio da Revolução Francesa se estabeleceram a república contemporânea e o Estado laico. Tendo como bandeira a tríade “liberdade, igualdade e fraternidade”, essa revolução desencadeou o movimento pelos direitos humanos e a formação da visão liberal do cidadão. Na imagem, o quadro *A liberdade guiando o povo* (óleo sobre tela, 260 cm por 325 cm), de Eugene Delacroix, de 1830, evidencia a força dos ideais para o revolucionário de 1789” (SILVA et al., 2016, p.151).

O LDS2 trata da Revolução Francesa no capítulo 9 – *Liberdade ou segurança?* mas não evidencia a mulher nos processos revolucionários franceses. O LDS3 apresenta a Revolução Francesa no quadro para saber mais. No LDS4 temos as explicações da Revolução Francesa e sua herança hoje. A declaração universal dos direitos do homem e do cidadão é utilizada para explicar a necessidade de igualdade entre os homens. Veja o que explanam Oliveira e Costa (2016, p. 203):

A constituição, elaborada pelos revolucionários, era intitulada *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Dizia entre outras coisas, que todos nascem livres e que todos são iguais perante a lei. O que não estava sendo dito, infelizmente? É que a revolução não era de todos, mas sim que se tratava de uma revolução burguesa.

No capítulo 3 - *As relações de poder na sociedade contemporânea*, subcapítulo - *Estado liberal*, percebe-se a ausência da discussão da participação das mulheres na revolução mais famosa do século XIX. Nos LDSs a *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*, documento fundamental na história é apresentado, em detrimento a *Declaração dos Direitos das Mulheres e da Cidadã*, da autora francesa Olympia de Gouges (1748-1793), uma versão crítica da declaração dos direitos dos homens e do cidadão de 1789.

Olympia de Gouges questiona a Revolução Francesa nos seus ideários de liberdade, igualdade e fraternidade. A emancipação da mulher por meio de uma cidadania idealizada e masculina levantaram reivindicações femininas sem precedentes, com o intuito de pensar uma nova constituição, um sistema político onde as mulheres participem e reclamam seu direito a reconhecimento, é importante salientar que as mulheres tiveram participação efetiva na Revolução Francesa, mesmo assim quando a revolução foi concretizada, para Gouges sobrou a guilhotina, haja vista que a mesma despertou a preocupação masculina, no que tange relações de poder. Veja a carta publicada no jornal *Le Monsieur* por Pierre Gaspar Chaumette, procurador da comuna de Paris:

Lembre-se da impudente Olympe de Gouges que primeiro instituiu as sociedades de mulheres e abandonou os cuidados do lar para se intrometer na república () ...“quis ser homem de estado e parece que a lei puniu esta conspiradora por ter esquecido as virtudes que convém ao seu sexo⁴.

Em 1804 o Código Napoleão decidiu o *Estatuto Civil da Mulher Casada* declarando-a totalmente submetida ao marido em termos jurídicos e financeiros. De acordo com Moser (1966, p.15) “O art. 6 Código Civil, na redação antiga, declarou incapazes, relativamente

⁴ Pierre Gaspar Chaumette, Procurador da Comuna de Paris. 4 de novembro de 1793.

a certos atos, i.é., incapazes de os exercer (sozinho): I. os menores de 16 a 21 anos, II. As mulheres casadas, pela duração da sociedade conjugais”. O Código Civil proíbe às mulheres o acesso aos liceus e às universidades, gerir os seus bens, trabalhar sem autorização do marido, de receber o seu salário, viajar no estrangeiro sem autorização, exclusão total dos direitos políticos, repressão do adultério e a ausência de direitos às mães solteiras e crianças naturais.

A Revolução Russa nos LDSs precisa ser revisitada, para explorar o papel que a mulher desempenhou na revolução partindo da construção do código da família, documento fundamental para reflexões em relação às desigualdades de gênero nas políticas públicas. No LDS1 no capítulo 7 - *Democracia, cidadania e direitos humanos*, no subcapítulo - *Teoria democrática contemporânea*, os autores Silva et al. (2016, p.181) pontuam a importância de repensar processos democráticos frágeis questionando a democracia representativa:

Para a doutrina socialista, o sufrágio universal é apenas o ponto inicial do processo de democratização do Estado, enquanto para o liberalismo é o ponto de chegada. Alguns dos principais teóricos do socialismo, como Antônio Gramsci e Rosa Luxemburgo, afirmam que o aprofundamento do processo de democratização na perspectiva das doutrinas socialistas ocorre de dois modos: por meio a crítica à democracia representativa (e da retomada de alguns temas da democracia direta) e pela ampliação da participação popular e do controle por meio dos chamados “conselhos operários”.

A autora Rosa Luxemburgo é mobilizada para refletir sobre a relação entre socialismo e sufrágio universal, é fundamental votar, mas refletir sobre uma cidadania masculina, que tem na representatividade o homem, poderia delimitar muitos processos políticos importantes.

No LDS2 a discussão caminha com a história de Karl Marx. No LDS3, o debate é referenciado pela formação dos partidos políticos. No LDS4 temos uma apresentação longa do socialismo e a Revolução Russa, sem posicionar o lugar da mulher nesse momento histórico.

À luz socialista as mulheres foram atraídas pelos seus ideais, mas paulatinamente foram dando voz aos temas femininos. Clara Eissner Zetkin (1857-1933) esteve à frente dos movimentos feministas da Alemanha, era uma propagandista da causa socialista extremamente respeitada pelo seu arcabouço teórico e ótima oratória, em um único ano chegava a palestrar até 300 vezes, o que por si só já reformula a ideia de mulher calada, do lar e de submissão. Editora do *Die Gleichheit* desde 1892, cuidava de dois suplementos “para nossas mães” e “para nossos filhos”, as tiragens chegaram a 125 mil exemplares, muito empreendedor para época.

Em 1907 aconteceu a 1ª Conferência Internacional das Mulheres Socialistas, em 1917 foi destituída do cargo de editora do *A igualdade*, a motivação foram suas sucessivas críticas ao partido e seu apoio a uma guerra que afetaria diretamente as mulheres, no final da

guerra se filiou ao social democrata independente (USPD) sendo membro do comitê central de 1919-1923 – 1927, foi deputada do partido comunista alemão, em 1920 secretária internacional das mulheres comunistas pelo comitê executivo da terceira internacional, amiga de Lenin e influência direta sobre a questão da mulher.

O movimento proletário de mulheres russas foi liderado por Alexandra Kollontai (1872-1952) nascida em São Petersburgo, em uma família de classe alta. Professora, em 1898 se uniu ao partido social democrata russo, pertencia à gama dos mencheviques e acreditava que o socialismo seria politicamente a forma mais rápida de se alcançar a emancipação feminina, estava no domingo sangrento (1905) estava à frente das atividades operacionais, em 1908 publicou *As bases sociais da questão da mulher*, em 1914 em *A nova mulher* salientava que à mulher cabia sacramentar sua personalidade por meio da independência financeira.

Para Alexandra Kollontai *A nova mulher* (1914) se emancipará pela independência financeira, sem nenhum contrato de servidão, sem características morais norteadoras. Juntamente com Clara Zetkin, Luxemburgo e muitas outras, lideram o movimento proletário a partir de 1905, nesse mesmo ano temos a primeira conferência da organização feminista união para a igualdade das mulheres, com a criação da organização feminista (1910) se evidencia o poder organizativo das mulheres. No contexto de revolução as mulheres sistematizaram um código capaz de diminuir as desigualdades de gênero, abaixo os principais pontos do código da família de 1915:

Quadro 6 - Principais pontos do Código da Família 1915.

Código da família 1915 • Todas as instituições de ensino na Rússia foram abertas às mulheres. • No casamento o status da mulher é o mesmo do homem, podendo conservar o nome. • Direito ao divórcio. • Disputar sua herança e propriedades sem a tutela de pais, maridos e irmãos. • Possuir passaporte. • Invalidação dos princípios teológicos norteadores do Estado. • Legalização do aborto. • Prostituição se torna ilegal. • Igualdade salarial. • Licença maternidade remunerada. • Criação de um departamento da mulher do partido comunista 1919. • Libertação da responsabilidade sobre o trabalho doméstico. • Responsabilização do Estado sobre a família e os filhos. • Construção de creches, orfanatos, restaurantes, lavanderias e etc.
--

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com base nas obras de Wendy Goldman (2014); Alexandra Kollontai (2011) e Ana Isabel Álvarez González (2010).

Em 1919 foi criado o departamento da mulher do partido comunista, Kollontai foi sua diretora até 1922, quando cai em desgraça no partido ao escrever o panfleto *A oposição operária*, as críticas perpassam a alta centralização, burocratização e autoritarismo. Enviada à Noruega camuflada de missão diplomática, foi nomeada a primeira mulher diplomata ocupando

a embaixada soviética na Suécia de 1930 a 1945. Morre na Rússia em 1952.

Expôs-se aqui as biografias de duas mulheres no intuito de refletir sobre possibilidade de revisitar a história política das mulheres presentes nos LDSs. Nesse sentido poderíamos apontar no conteúdo sociológico a importância dos contratualistas, presentes em todos os LDSs, no LDS1 no capítulo 7 - *Democracia, cidadania e direitos humanos*, no subcapítulo - *Teoria democrática moderna*, sem menção a noção de igualdade presente no contrato e seus efeitos na desigualdade de gênero. No LDS2, o tema centraliza-se no capítulo 4- *Saber sobre a astúcia e as manhas da política*, em seu subcapítulo- *Tempos modernos e a nova ordem política*, as explicações do LDS são formuladas pela importância do contrato social para a ciência política. No LDS3 no capítulo 11- *Poder, política e Estado*, no subcapítulo - *Os contratualistas: o que o Estado pode fazer?* Observe quadro abaixo retirado do LDS3:

Quadro 7- Quadro com as ideias dos contratualistas.

Algumas ideias dos contratualistas			
	Como seria a vida sem o Estado?	Por que se formaria o Estado?	O que as pessoas poderiam esperar do Estado?
Hobbes	Violenta e pobre (a guerra de todos contra todos).	O medo de morrer faria as pessoas aceitarem uma autoridade que garantisse a ordem.	Que a paz e a ordem fossem garantidas.
Locke	As pessoas já teriam direitos naturais.	Ninguém é bom juiz de si mesmo, e o Estado seria necessário para decidir conflitos entre as pessoas.	Que os direitos e as liberdades individuais fossem preservados.
Rousseau	As pessoas seriam livres e se contentariam com pouco.	Para defender a propriedade, que daria início à desigualdade entre as pessoas.	Que os cidadãos possam participar ativamente das decisões do Estado, em nome do interesse de todos.

Fonte: LDS3: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 259).

O LDS3 não discute a igualdade presente no contrato social. No LDS4 no capítulo 14- *O Estado sou eu*, no subcapítulo- *Afinal, o que é mesmo democracia?* não problematiza o contrato social em seus moldes.

Iniciar-se-á uma análise trazendo alguns pontos de vista de autores importantes da Ciência Política e desigualdade de gênero. De acordo com Miguel (2017, p.9) “Locke é um ardoroso defensor da ideia de que o domínio do homem sobre a mulher, na relação conjugal, faz parte da “ordem natural das coisas”. Jürgen Habermas avançou na discussão pontuando a

ausência das mulheres da esfera pública que foi idealizada como um contrato de todos, porém, não viu nesse cenário “maiores implicações”. Segundo Miguel (2017) John Rawls introduziu a discussão de gênero na discussão entre “posição original” e “chefes de família”, respeitando as críticas do arcabouço teórico feminista, mas assim como nos LDSs, criou um espaço para a discussão e não flexionou a desigualdade de gênero em toda a obra.

No LDS2, capítulo 4 -*Saber sobre a astúcia e as manhas da política*, a explicação sobre política inicia-se nos contratualistas:

O primeiro contratualistas moderno foi o inglês Thomas Hobbes (1588-1679), mas outros nomes ligados ao Iluminismo fizeram parte dessa corrente de pensamento, como o inglês John Locke (1632-1704) e o genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Ambos pensaram o mundo social de forma diferente de Hobbes, mas os três compartilhavam um argumento comum: a vida social, para existir como tal, necessita de um acordo (que pode ser redefinido muitas vezes e de muitas maneiras) que estabelece os princípios básicos dessa sociedade. Os contratualistas trabalhavam com três elementos: o estado de natureza, o contrato e o resultado do contrato, ou seja, os fundamentos das leis que deveriam orientar a constituição do Estado. A forma como cada pensador entendeu cada um desses aspectos (estado de natureza, contrato e fundamentos das leis) deu origem a teorias diferentes (BOMENY et al, 2013, p. 56).

Alguns autores repensaram o papel da mulher no contrato social, mas transformaram a diferença sexual e a esfera privada em questões politicamente irrelevantes. A implicação disso é a falta de compreensão das enormes dificuldades na relação intrínseca entre diferença sexual, instituições e a arena política. Carole Pateman (1993) explicita que seria necessário revisar três esferas do contrato liberal: contrato social, contrato de trabalho e contrato de casamento. Para Pateman (1993), de acordo com Miguel (2017), a teoria política deturpa sistematicamente os dois primeiros e ignora o último.

Para Pateman (1993, p.8), “a história do contrato sexual, também trará da gênese do direito político”. Tanto o contrato de trabalho quanto o de casamento tem uma hierarquia contratual, o contratante (patrão ou marido) mobiliza autoridade sobre o outro (trabalhador ou a mulher). A subordinação é condição necessária para que, tanto no trabalho quanto no casamento, a exploração ocorra.

O contrato social como se estuda nos LDSs e sua pretensão em igualar as escolhas remetem algumas inquietações. Pateman (1993) enxerga necessidades “materiais e simbólicas” que demonstram que escolhas são supervalorizadas. Muito se discute a culpabilidade da propriedade privada no que tange cerceamento de direitos, as sociedades são marcadas pela dominação masculina e delimitam os papéis das mulheres, poderia se dizer que mulheres teriam sua “liberdade” direcionada por leis, normas de conduta, costumes, julgamentos de valores, crenças e padrões culturais.

Carole Pateman (1993) questionou se o acordo, nos termos propostos, realmente é livre, no contrato para “todos” a liberdade e a autonomia eram protagonistas em todos os grupos, principalmente as mulheres, caberia investigar se existe um acordo na estrutura social de submissão, uma alienação de direitos. A autora alinha a teoria do contrato como uma atualização da ideologia do patriarcado.

O contrato social é atemporal, se adapta às sociedades contemporâneas e as relações de subordinação presentes nas estruturas impessoais, mas influencia os privilégios masculinos em prejuízo à mulher. Dessa forma, Carole Pateman (1993) nos apresenta os patriarcados: A) patriarcado tradicional - analogia entre a autoridade na família e a autoridade no Estado. “A família é tanto uma metáfora da sociedade política quanto sua origem, já que o Estado seria o resultado da união de muitas famílias” (PATEMAN, 1993 p. 23-24); B) patriarcado clássico - relação entre o poder do pai e o do governante; C) patriarcado moderno - que é definido não pela soberania de um indivíduo, mas pela igualdade entre os homens e sua soberania coletiva sobre as mulheres. Pateman (1993, p.16) associa o contrato social e o contrato sexual em um único processo com o intuito de subordinação feminina na estrutura social:

Dominação dos homens sobre as mulheres e o direito dos homens de desfrutar de igual acesso sexual às mulheres estão em questão na produção do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original constitui tanto a liberdade quanto a dominação. A liberdade dos homens e a sujeição das mulheres são criadas por meio do contrato original – e a natureza da liberdade civil não pode ser entendida sem a metade faltante da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é estabelecido por meio de contrato.

Pode-se falar em patriarcado político? A autora demonstra que sim. Há aqui mais uma hipótese importante para elucidar a relação de desprestígio da mulher com a arena política. A invisibilidade feminina é um triste fato nos conteúdos dos LDSs e em quase todos os conteúdos científicos. É necessário que todas as pesquisadoras façam o exercício de disseminar e recontar a história do protagonismo feminino.

3.4 LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E DESIGUALDADE DE GÊNERO: É PRECISO UM CAPÍTULO SEPARADO?

Ao analisar os LDSs uma questão se põe: É produtivo um capítulo separado para dialogar as questões de gênero com o conteúdo de sociologia que já foi apresentado anteriormente nos LDSs? Caberia investigar a necessidade dessa separação artificial, um capítulo para questões de gênero em detrimento a adotar uma perspectiva analítica de gênero

no conteúdo de forma geral.

O LD *Sociologia em Movimento*, volume único, que contém 15 capítulos, reserva no capítulo 14 – Gênero, Sexualidades e Identidades – a discussão em relação a desigualdade de gênero e fenômenos sociológicos.

O capítulo é composto por 8 subcapítulos, sendo eles: *-primeiras Palavras; Sexo e gênero: entre a construção e a desconstrução; O patriarcado e seus efeitos; A divisão sexual do trabalho: a mulher entre o privado e o público; Interseccionalidade: raça, classe e gênero; Identidade de gênero: sua instabilidade; Sexualidade (s) em transformação e Movimentos social: feminismos e LGBT.*

Além disso, conta ainda com seções como: 1 - *Duas vertentes, o patriarcalismo no pensamento social brasileiro*; 2 - *Direito e sociedade: feminicídio passa a ser crime hediondo no Brasil*; e 3 - *Atividades*.

A discussão em relação a gênero no conteúdo perpassa:

Compreender os conceitos de sexo, gênero e sexualidades, suas interrelações e interseccionalidade; identificar e analisar situações de desigualdade e violência que provem dos padrões de comportamento em relação a gênero e sexualidades; avaliar os papéis das instituições e dos mecanismos simbólicos e discursivos na atribuição de comportamentos ligados ao sexo e a sexualidade; identificar como os movimentos sociais modificaram percepções sobre a Sexualidade e criaram novas demandas na sociedade (SILVA et al., 2016, p. 328).

O LDS apresenta o tema gênero como controverso e tabu, um desafio para famílias e escola e que por meio dos movimentos de lutas por direitos, os “diferentes” estão em evidência. Ele também demonstra a ampliação dos debates de gênero, que mesmo iniciando com o movimento feminista, foi avolumando e hoje discute várias outras questões de gênero, como as transexuais, transgêneros e outras “tribos”. A discussão é amparada pela dicotomia certo e errado, diferente e normal e para exemplificar foram utilizadas fotos de famílias não convencionais, identidades plurais e uma fuga de padrões vigentes, como a heteronormatividade.

Na seção *Sexo e gênero: entre a construção e a desconstrução* é apresentada a diferença entre sexo e gênero por meio de Sigmund Freud e a psicanálise:

Segundo ele, a relação entre sexualidade e sexo se estabelece pela relação da criança com o pai e a mãe, assim pelo reconhecimento de ter um falo (pênis), para ele os comportamentos feminino e masculino a partir do momento que a criança reconhece que tem ou não um pênis (SILVA et al., 2016, p. 332).

Noções que ao longo da história foram refutadas por várias teóricas feministas,

principalmente por Simone de Beauvoir em sua obra *O Segundo Sexo* (1949). Ainda neste subcapítulo, a relação gênero e parentesco é apresentado por Margareth Mead, que cunhou o conceito de “papéis sociais de sexo”, seus estudos foram a base para iniciar debates importantes em relação a papéis sociais para mulheres e homens. A segunda onda feminista (1960-1980), pautada nesse conceito, avançou nas teorias sociais e começou as discussões pautadas no gênero. Para o LDS1, o conceito de gênero passa a enfatizar os processos de construção dos comportamentos em relação ao corpo e aos afetos, justamente para superar, o “congelamento” das categorias homens e mulheres que advém de descrições biológicas.

No LDS1, Silva et al (2016, p. 333) apresentam às (aos) leitoras (es) o androcentrismo: “supervalorização do masculino e naturalização da experiência masculina como princípio universal e normativo da humanidade”, amparados nas aparências de homens e mulheres constrói-se a dominação masculina. O subcapítulo traz a visão pessimista do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2010 *apud* Silva et al., 2016, p. 333), “que as estruturas e instituições sociais partem de uma construção simbólica em que as características masculinas e femininas são biologizadas, naturalizadas e, portanto, dificilmente podem ser desconstruídas”.

Escapando da visão estática de Bourdieu, o LDS1 coloca a família e a escola como duas instituições fundamentais para reprodução de marcadores de gênero. O que o livro não traz é o poder transformador que essas mesmas instituições podem construir pautados em conhecimento, legislação e políticas públicas.

Para a Sociologia, é importante ressaltar que as nossas identidades se formam nas relações sociais de oposição e aproximação..., mas é nas instituições sociais que podemos observar um processo mais rigoroso e sistêmico de normas em relação ao gênero e a sexualidade (SILVA et al., 2016, p. 333).

Esse fragmento do LDS é interessante, pois se é nessas instituições onde o debate se acentua, por que não relacionar a discussão de gênero nos capítulos condizentes com socialização, padrões culturais e instituições sociais? No final desse subcapítulo existe uma reflexão antropológica em relação a como padrões e normas de gênero transformam-se dependendo da sociedade.

Nas chamadas patriarcais, aquelas em que o modelo da família é monogâmico e heterossexual, tendo o poder centrado no pai, o patriarca, as mulheres são submetidas ao espaço doméstico e às posições inferiores na sociedade. Essa foi a principal causa apontada por feministas para explicar a perpetuação de homens em postos de comando e poder (SILVA et al., 2016, p. 334).

O LDS dispõe do quadro *saiba mais*, no qual há a potencialização da discussão

apresentada no capítulo - *Gênero e parentesco*, no qual Margareth Mead, foi protagonista.

Figura 19- Seção Saiba mais – Comportamentos de gênero em diversas sociedades.

Saiba mais

Comportamentos de gênero em sociedades diversas

Até o início do século XX, era comum as pessoas associarem o sexo ao gênero, por acreditarem na determinação do fator biológico sobre o comportamento humano. A antropóloga estadunidense Margaret Mead foi a primeira mulher a desbravar o trabalho de campo e, em seu ensaio intitulado *Sexo e temperamento*, datado de 1935, apresentou uma importante contribuição para a ruptura do condicionante biológico sobre comportamentos, hábitos, modo de agir, falar e sentir. Ela estudou três tribos diferentes de Papua-Nova Guiné: Arapesh, Mundugumor e Tchambuli. E tomando como base as construções sociais do mundo ocidental, em que os homens são considerados desbravadores, hostis, agressores, e as mulheres, mais carinhosas e dedicadas a questões familiares e maternas, Mead relatou que, na cultura Arapesh, tanto homens quanto mulheres exibiam comportamentos dóceis, afetivos e sutis, ou seja, um padrão de comportamento esperado de mulheres estadunidenses. Na cultura Mundugumor, a autora constatou que tanto os homens quanto as mulheres tinham comportamento agressivo e dominador, ou seja, um padrão de comportamento esperado dos homens estadunidenses. Já na cultura Tchambuli, a pesquisadora observou a inversão dos papéis: os homens eram dóceis e as mulheres agressivas, além de apresentarem um comportamento dominador e impessoal. Margaret Mead também encontrou indivíduos considerados "inadaptados", ou seja, que não se enquadravam nos papéis

sociais atribuídos, e percebeu que estes, por sua vez, assim como na cultura ocidental, também encontravam dificuldades de inserção, o que os levava ao ostracismo e a sanções sociais. Dessa forma, a pesquisa de Margaret Mead contribuiu para a análise de diferentes grupos sociais, evidenciando as construções culturais dos papéis atribuídos a homens e mulheres, rompendo com a perspectiva inata que atribuía os comportamentos e as emoções humanas ao fator biológico.



BETTMANN CORBIS/GETTY IMAGES

A antropóloga Margaret Mead em trabalho de campo nas ilhas Manus, em Papua-Nova Guiné, em 1953. Seus estudos influenciaram as primeiras formulações sobre a mulher e sua condição social e individual, que se constituíram em importantes passos para as teorias de gênero e a Antropologia em geral.

Fonte: LDS1 – Silva et al. (2016, p.334)

No subcapítulo *Patriarcado e seus efeitos*, foi apresentado para as (os) leitoras (es) o conceito de patriarcado que, segundo Silva et al. (2016, p. 335), “se expressa na ideia de que o homem é superior a mulher e essa hierarquia se espalha por amplos e variados espaços sociais”. Partindo dessa análise, o patriarcado brasileiro explicaria a estrutura machista, suas causas e consequências? Não é bem assim.

O LDS1 apresenta a pesquisadora Neuma Aguiar (1938) às (aos) leitoras (es), a autora demonstra a importância desse fenômeno para compreensão da estrutura familiar

brasileira, partindo dos estudos de Gilberto Freire, que entende o patriarcalismo como estratégia da colonização portuguesa. Pode-se identificar a estrutura desse fenômeno desenhado na obra da autora. De acordo com o LDS1,

O conceito de patriarcado é um dos principais pontos de partida do pensamento feminista do século XXI. Para as teorias feministas, o patriarcado é um sistema de poder análogo ao escravismo por submeter as mulheres aos homens e legitimar o poder masculino nas esferas privadas e públicas, justificando, por exemplo a violência doméstica (SILVA et al., 2016, p. 335).

O LDS demonstra que pela força de grupos opositores a desigualdade vem diminuindo, porém, ainda continuamos falando de processos machistas em todas as estruturas, que se espalham por amplos e variados espaços sociais (SILVA et al., 2016). O LDS coloca na conta do sistema patriarcal alguns fatores, como a exploração sexual de mulheres no turismo, as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, a predominância da responsabilidade da mulher nas atividades domésticas e sua exclusão da vida política; ou seja, historicamente o Brasil desenvolveu práticas machistas próprias e as consequências disso caminham no tecido social.

A teoria social brasileira foi mobilizada na Unidade 3 do LDS1, *Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelo direito na sociedade contemporânea*, e abre o capítulo 6 com um quadro explicando o patriarcalismo no Brasil e no mundo, a discussão realizada neste capítulo do LDS caberia perfeitamente na Unidade 3, que trata das questões de direitos na sociedade.

É necessário reforçar pautada na obra da própria autora utilizada no LDS alguns pontos em relação ao patriarcado. No artigo *Patriarcado, Sociedade e Patrimonialismo* de Neuma Aguiar. Para Neuma Aguiar (2000, p. 324):

Algumas autoras como Elizabeth Souza-Lobo apresentem objeções ao conceito de patriarcado. Ela cita a problematização efetuada por Sheyla Rowbotham que rejeita o conceito de patriarcado como estrutura universal e historicamente invariante das relações entre homens e mulheres. Ações políticas não poderiam mudar essa estrutura. Além disso, para o pensamento social brasileiro, o patriarcado está associado a condições de vida pré-capitalistas. Souza-Lobo defende, então, o uso do conceito de gênero como uma categoria analítica, propondo que este deva ser empregado em lugar de patriarcado, na medida em que o novo conceito comporta a variabilidade histórica das relações entre homens e mulheres. Embora essas relações possam ser hierárquicas, em um dado momento histórico, elas também podem tornar-se igualitárias. Teresita de Barbieri também segue essa mesma pauta analítica, recusando o conceito de patriarcado em favor do conceito de gênero.

Observa-se um debate em relação à utilização do conceito de patriarcado e do conceito de gênero, os dois são importantes para as explicações da estrutura machista Brasileira. Para Neuma Aguiar (2000, p.324) “Na retomada recente do conceito de patriarcado na literatura internacional, postula-se que é perfeitamente possível empregar os dois conceitos, de gênero e de patriarcado”, o importante não é problematizar conceitos e sim uni-los em prol de avanços da diminuição da desigualdade de gênero.

O LDS1 apoiado na obra de Neuma Aguiar, traz dois autores do pensamento social brasileiro, Gilberto Freire, “ele entendeu o patriarcalismo como uma estratégia da colonização portuguesa. Nesse contexto, a casa grande, o ambiente rural, o latifúndio, a escravidão e a exploração sexual das mulheres negras são elementos fundamentais para a compreensão do estabelecimento do poder masculino. ” (SILVA et al., 2016, p. 335); e Joaquim Nabuco, esse “não enxergava traços de resistência no comportamento das negras escravizadas que abortavam a gravidez resultante de estupro fazendo uso de ervas daninhas e venenos. Ele atribuía a prática (aborto) a ausência da religiosidade e a falta de instrução dessas mulheres” (SILVA et al., 2016, p.335).

Assim, o patriarcalismo brasileiro tem relação estreita com a escravidão e o latifúndio, esses processos históricos são responsáveis pelo patriarcalismo contemporâneo, as consequências disso para o livro didático são o “padrão ambíguo de moralidade, atribuição dos trabalhos domésticos a mulher, a prestação de serviços aos homens e as remunerações menores para o trabalho feminino. ” (SILVA et al., 2016, p. 336).

Portanto, para o LDS, relacionar o patriarcalismo com processos históricos brasileiros pode ajudar a explicar a desigualdade de gênero espalhado nas esferas sociais, mas do que instituições sociais, estamos falando de processos culturais, como a moralidade religiosa ditando leis e políticas públicas como o caso do aborto.

O LDS1 apresenta a autora transexual Raewynn Connell e seu conceito de masculinidade hegemônica como possibilidade de transformação nas estruturas patriarcais, os homens aos escaparem desse alinhamento, patriarcado e masculinidade hegemônica, perdem status e poder e, ao mesmo tempo, transformam identidades.

Mas onde estariam as chances de transformação nas relações entre os gêneros? A destacar as variações das masculinidades perante o modelo hegemônico, a socióloga menciona a possibilidade de construção de hegemonias positivas, ou seja, de masculinidades, que se mostram receptivas a igualdade com as mulheres (SILVA et al., 2016, p. 336).

Parece óbvio que o segredo dessa chave de transformação está em dar acesso a

meninas e meninos desde muito cedo ao processo histórico de desigualdade de gênero e assim proporcionar conhecimento visando a emancipação de todos, nada tem a ver com orientação sexual, e sim, com status e poder. As relações de poder ficam evidentes no que tange dominação masculina, masculinidades tóxicas e masculinidades positivas.

O subcapítulo- *A divisão sexual do trabalho: mulher entre o público e o privado* abre suas discussões salientando o aumento das mulheres em postos de trabalho que antes eram ocupados somente por homens, embora seja um avanço, encontra-se uma noção ambígua do fenômeno: ela ocupa cargos melhores, mas ainda ganha 30% menos que os homens, por quê? Para o LDS1, além da questão salarial, as mulheres geralmente trabalham mais horas do que os homens, pois também são responsáveis pelas tarefas domésticas e pelos cuidados com filhos, avós e parentes doentes.

O LDS se baseia nas explicações de Engels e Marx, a divisão do trabalho pautada nos sexos foi a primeira forma de desigualdade de classe, para eles, com o estabelecimento do patriarcado e da família monogâmica, a mulher passou a ser desvalorizada, assim como seu papel na sociedade. Homens com atividades ligadas a geração de riqueza e as mulheres a assuntos domésticos e reprodução, sem valor monetário, logo, sem status social. O capitalismo seria responsável por aumentar a quantidade de mulheres no mercado de trabalho, porém em trabalhos insalubres e com salários baixos, um trabalho sem status social, “mulheres e crianças formaram uma mão de obra genérica e barata”. (SILVA et al.,2016, p.335)

O LDS1 continua seu percurso histórico problematizando as inúmeras leis surgidas no final do século XIX e início do XX que, a priori, foram pensadas para resolver o problema da insalubridade e da falta de leis trabalhistas para “todos”, mas acabou tornando-se mais uma forma de realocar as mulheres em seu “habitat natural”, o lar, o plano do pós-guerra foi construir uma imagem de família na qual o homem é o provedor e a mulher a cuidadora.

Cristiane Maria Salgueiro Lopes (2006, p.410) em seu artigo *Direito do trabalho da mulher: da proteção à promoção*, esclarece que “O Direito que transforma é o mesmo Direito que conserva”. O direito, a priori, foi pensado para a manutenção de processos sociais conservadores. O LDS1 propõe uma investigação dessas leis protetivas para as mulheres. Cristiane Maria Salgueiro Lopes (2006, p. 410-411) ajuda:

Seriam “protetivas”, por exemplo, as normas que proibiam a mulher de realizar horas extras ou de trabalhar no período da noite. Mas a falsa benignidade destas normas é evidente. Primeiro porque o trabalho do homem também era explorado e nem por isso se pensou em providências semelhantes; o que comprova que o interesse de “proteger” não era mais que recordar o verdadeiro lugar da mulher na sociedade de então (em casa, cuidando da família).

As leis, antes pautadas na argumentação da “preservação da família”, proibiam a mulher o trabalho extraordinário, sendo possível a realização de horas extras apenas com justificativa plausível, isso porque cabia à mulher a responsabilidade em relação aos cuidados familiares (filhos, tarefas domésticas, cuidado do marido). Essas leis, na verdade, dizem respeito à manutenção da estrutura patriarcal, a falsa ideia de proteção feminina, “legitimava a divisão injusta do trabalho no lar”, dupla e tripla jornada, e podem ser evidenciadas nesses processos históricos. Atualmente, a regra mudou, a responsabilidade é conjunta, homens e mulheres precisariam zelar pelo bem-estar do núcleo familiar (artigo 226, § 5º da CF).

Toma-se a liberdade aqui de questionar o porquê de não discutirmos esses temas relacionados ao trabalho no capítulo próprio, pois acredito que seria muito produtivo que esses apontamentos estivessem dialogando com a história da propriedade privada, do capitalismo, fordismo, taylorismo e o capitalismo hoje. Veja abaixo o quadro *saiba mais* presente nesse capítulo:

Figura 20 - Seção *saiba mais* A conferencia Pequim+20.

Saiba mais

A conferencia Pequim+20

A Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, conhecida como Pequim+20, foi realizada em 1995, com representantes de 189 governos. O resultado do encontro foi o compromisso dos governos perante as Nações Unidas e todo o mundo para o cumprimento de metas relacionadas a 12 áreas de preocupação prioritárias, seguindo as diretrizes da *Declaração e Plataforma de Ação de Pequim* (que pode ser vista na íntegra no endereço <www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf>. Acesso em: fev. 2016). Foram listadas na conferência as seguintes áreas prioritárias de atuação com vista ao empoderamento das mulheres.

1. Mulheres e pobreza
2. Educação e capacitação de mulheres
3. Mulheres e saúde
4. Violência contra as mulheres
5. Mulheres e conflitos armados
6. Mulheres e economia
7. Mulheres no poder e na liderança

8. Mecanismos institucionais para o avanço das mulheres
9. Direitos humanos das mulheres
10. Mulheres e a mídia
11. Mulheres e meio ambiente
12. Direitos das meninas

No que diz respeito à pobreza, uma das metas do documento é “elaborar e executar programas contra a pobreza, bem como programas de emprego, que melhorem o acesso das mulheres que vivem em situação de pobreza à alimentação, inclusive mediante a utilização de mecanismos apropriados de formação de preços e de distribuição”. No que se refere à educação, uma das metas centrais é a eliminação do analfabetismo entre as mulheres. Já em relação à violência contra a mulher, uma das metas estipula “introduzir e/ou reforçar sanções penais, civis, trabalhistas ou administrativas na legislação, com o fim de punir e reparar os danos causados às mulheres e às meninas vítimas de violência de qualquer tipo, ocorrida no lar, no local de trabalho, na comunidade ou na sociedade”.

Fonte: Silva et al. (2016, p.339)

Importante salientar que a informação desta seção é incorreta, para marcar o vigésimo aniversário da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim, a ONU Mulheres lançou, em maio de 2014, a campanha *Pequim+20: Empoderar mulheres, empoderar a humanidade. Imagine!*; a campanha convidou pessoas do mundo todo a imaginar

um mundo no qual a igualdade de gênero é realidade, tendo como objetivo estimular ação para superação das lacunas existentes.

No subcapítulo *Interseccionalidade: raça, classe e gênero* apresenta-se a pergunta: podemos categorizar mulheres e homens como categorias universais de referência? O LDS1 traz a contribuição do feminismo negro com a discussão das várias formas de ser mulher e estar na sociedade e a heterossexualidade como orientação sexual universal das mulheres. “O feminismo negro perguntava: no espaço doméstico não há ainda a hierarquia da mulher branca que paga para a mulher negra ou imigrante para servi-la? ” (SILVA et al., 2016, p. 340).

Para o LDS, houve rupturas dentro do movimento feminista e em suas teorias, desse processo nasceram vertentes importantes para o movimento, como: feminismo radical, feminismo socialista e feminismo negro. Nesse sentido, questões dentro do movimento foram observadas, refletidas nascendo o transfeminismo e o feminismo pós-colonial. As opressões começam a ser analisadas respeitando as especificidades de cada fenômeno, a interseccionalidade era o caminho acertado a seguir. Para não generalizar, fixar, valorar o particular (que é tão múltiplo), somou-se a esta discussão a perspectiva dos marcadores sociais como gênero, raça, classe e geração por compreender a emergência e importância dessa perspectiva para os estudos feministas.

A autora bell hooks⁵ foi mobilizada no LDS demonstrando como a emancipação das mulheres brancas do espaço doméstico se deu pela venda da força de trabalho da mulher negra. Ângela Davis salienta a discussão, mas a relação não é de ruptura das mulheres e sim de avolumar teorias. As teóricas brasileiras são representadas por Lélia Gonzalez, que questiona o conceito de patriarcado pela ausência do eixo raça nas análises realizadas. A interseccionalidade veio para quebrar paradigmas e hoje é essencial em qualquer forma piramidal de desigualdade de gênero.

No subcapítulo - *Identidade de gênero: sua instabilidade*, apresenta-se os estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas, cujas teorias tentam escapar das noções estruturais como definidores da desigualdade e trazem a proposta de “demonstrar os fluxos de formação de identidade e suas relações com os micro poderes” (SILVA et al., 2016, p.343), chamando a atenção para as subjetividades e sua fluidez, “em termos sociológicos, é a tentativa de compreender as estruturas por meio das ações dos indivíduos, pela linguagem e sua relação com os corpos”(SILVA et al., 2016, p.343), ou seja, discursos, simbolismos ou representações do eu, além de carregada de significado, poderiam produzir por meio das ações transformações

⁵ A autora utiliza o nome com letras minúsculas, para dar ênfase ao conteúdo do que escreve.

estruturais.

A autora Judith Butler e Michel Foucault são mobilizados para pensar essa identidade instável, um início para teoria *Queer*. Butler (2003) com o conceito de performatividade, para ela “sexo/biológico e gênero/cultural, também são construções culturais, ou seja, gênero e sexualidade derivam de um sexo determinado”, pela repetição, performances que naturalizamos a identidade.

No subcapítulo - *Sexualidade (s) em transformação*, a discussão perpassa a crítica ao binarismo e suas consequências nos campos econômicos, políticos e culturais. Para Foucault (1996 *apud* Silva et al., 2016, p. 333), citado como referência do tema no livro, “a sociedade moderna é caracterizada por relações que articulam, corpos, saberes e poderes. Sobre o corpo atua um conjunto de forças, que podem ser convergentes ou contraditórias, definindo a identidade histórica do indivíduo”. Para quem serve o binarismo? Para o LDS, compreender que a ciência ocidental e as instituições religiosas modernas contribuíram para normatizar e disciplinar, segundo paradigmas binários, expressões, identidades e papéis sociais de gênero, assim como o sexo biológico e as relações afetivo-sexuais, é algo que nos permite diagnosticar que tal categorização binária foi historicamente constituída e utilizada em favor de sistemas de dominação específicos, o que favoreceu, por exemplo, a ascensão do homem sobre a mulher (SILVA et al., 2016p. 345).

As Ciências Sociais estão superando essas perspectivas biologizantes, alinhando os estudos em torno da sexualidade com “componentes socioculturais”, nesse momento o LDS1 apresenta a (o) leitora (o) as possibilidades de orientações afetivo sexuais diversas, orientações tratadas de formas diferentes dependendo das culturas, aceitar ou rejeitar depende de várias imbricações. O LDS apoia-se no relativismo cultural que reconhece as diferentes identidades, acatar ou questionar normatizações construídas historicamente colocam a sociedade em movimento.

No subcapítulo - *Movimentos sociais: feminismo (s) e LGBT*, seção que traz uma perspectiva histórica das ondas feministas e das transformações dentro do feminismo, dando à (ao) leitora (or) a possibilidade de conhecer os feminismos. O feminismo nasceu no século XIX, segundo Marlene Legates (1943), antes dessa data existiam lutas contra as desigualdades, mas não um movimento social com uma corrente de pensamento, a primeira onda nasceria nesse momento.

O feminismo brasileiro organizou-se na luta por direitos políticos, em particular, o voto. A segunda onda nasce do fim das duas guerras mundiais e como esse processo mudou a sociedade, se a primeira onda a centralidade estava nos direitos políticos; na segunda, estava no

mercado de trabalho, na divisão de tarefas familiares e nos direitos reprodutivos. Nasce aqui formas diferentes de feminismo: liberal, radical, socialista e negro. O livro didático salienta:

Essas divergências não significaram uma decadência do movimento, muito pelo contrário: as correntes do feminismo progrediram graças ao desenvolvimento teórico e filosófico bastante avançado, que permitiu a pluralidade de situações em relações as mulheres fossem contempladas, e as lutas sociais fossem ainda mais precisas e eficazes (SILVA et al., 2016, p. 348).

O LDS traz o polêmico e importante feminismo radical, salienta que é ele que vai colocar na sexualidade a importância para explicações de padrões e discriminações em torno do gênero. As feministas radicais argumentam que a diferença mais importante entre homens e mulheres está na reprodução, portanto, é a família, como núcleo reprodutor, que representa a base da opressão das mulheres (SILVA et al. 2016). O direito sobre o corpo é fundamental, daí a luta para que o aborto, por exemplo, seja compreendido como uma pauta da saúde pública e não com conotação moralista e religiosa.

O LDS aponta que a terceira onda nasce nesse momento, sobre forte influência das teorias pós-estruturalistas e *Queer*, que por sua vez foram inspiradas no feminismo radical. Nesse contexto a orientação sexual ganha voz, os homossexuais até então marginalizados, ganharam espaço nos movimentos sociais e pressionaram a sociedade civil e Estado pelo reconhecimento da sua cidadania. Pensando a homossexualidade, o LDS traz um panorama da luta para escapar de noções, como “distúrbios psíquico, fisiológico e moral”, mas demonstra como a epidemia de HIV atrasou a interação social desse grupo e trouxe estigmas presentes ainda hoje, “atualmente os movimentos LGBTQI+ e feminismo procuram unir suas lutas, mantendo divergências e desenvolvendo percepções políticas e teóricas novas com certa frequência” (SILVA et al., 2016, p. 351).

No quadro abaixo, Considerações *sociológicas*, acompanha-se o alinhamento do patriarcalismo, da história da mulher negra e o pensamento social Brasileiro.

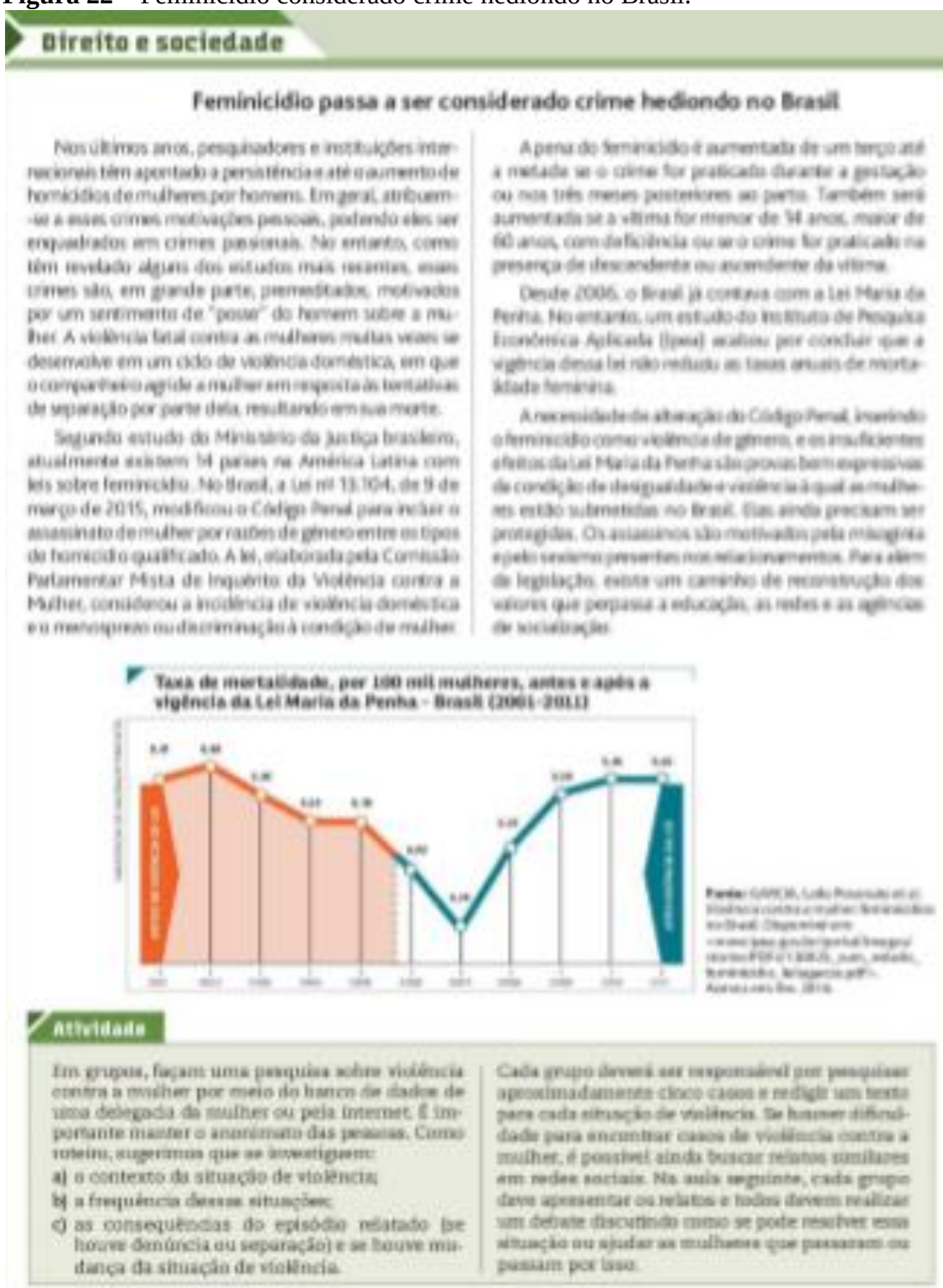
Figura 21 - Considerações Sociológicas: patriarcalismo no pensamento social brasileiro.



Fonte: LDS1 – Silva et al. (2016 p. 352)

No quadro abaixo, na seção *Direito e sociedade*, há um panorama da lei do feminicídio e de como esse tipo de legislação é um avanço para diminuição da desigualdade de gênero, mas, ao mesmo tempo, levanta questionamentos de como em 2020 ainda é preciso punir para mulheres pararem de morrer.

Figura 22 – Feminicídio considerado crime hediondo no Brasil.



O LDS *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, (volume único), é composto por 22 capítulos, não tem capítulo próprio refletindo a desigualdade de gênero, apenas dois subcapítulos. O capítulo 15- *Quem faz e como se faz o Brasil?* No subcapítulo - *E as mulheres? E as crianças?* que está na unidade trabalho e foi analisado na unidade de contexto Trabalho e no capítulo 18- *Desigualdades de várias ordens*, apresenta o subcapítulo -*Onde estão e como vão as mulheres no Brasil*.

O LDS *Sociologia Hoje* (volume único) formata-se por meio de 15 capítulos e no capítulo 5 – *Temas contemporâneos da antropologia* –há o subcapítulo *Gênero e Parentesco*, no qual apresenta a noção de parentesco, cara aos antropólogos e às teóricas feministas. Para o livro, a discussão sobre o parentesco, fundamental para o pensamento antropológico, hoje é influenciada pela discussão feminista, a vida privada é uma questão central nas reflexões sobre gênero, pois é nesse universo que nascem muitos aspectos da discriminação da mulher (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 101).

O LDS *Sociologia para Jovens do Século XXI* (volume único) organiza-se em 22 capítulos e designou o capítulo 18 - *Gênero e sexualidades no mundo hoje* dividido em subcapítulos: *Sexo e Gênero; mas, o que é mesmo a sexualidade?*; *Papéis de homens e papéis de mulheres: muita coisa mudou no século XX*; *O mundo é colorido*; *Interdisciplinaridade e interatividade*. Inicia-se a discussão de gênero reiterando sua intenção de fazer uma “reflexão sociológica acerca das relações entre homens e mulheres e entre heterossexuais e não heterossexuais. Relações essas marcadas por tensões, preconceitos discriminações e poder. ” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 296).

No subcapítulo - *Sexo e Gênero*, à (ao) leitora (or) é apresentada (o) a socióloga norte americana Debora Blum (1997), que“ nos mostra como os sentimentos, as atitudes e os comportamentos dos seres humanos podem condicionar as orientações pelo masculino e feminino. ” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 296). E entramos no conceito de gênero com Joan Scott, já mobilizado nesta dissertação, para o livro, “quando você se comporta, com gestos ou atitudes, de acordo com as expectativas de outros indivíduos, para agir como homem ou mulher, você está adotando um papel de gênero. ” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 296).

No subcapítulo - *Mas, o que é mesmo a sexualidade?* A sexualidade é entendida como uma construção sociológica, as “escolhas” preferências apoiadas nas referências culturais, “a sexualidade, portanto, não se refere apenas a sexo, pois como parte inerente a condição humana, envolve sentimentos, afetos, dúvidas e angústias de todo tipo” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 298).

O conceito foi discutido a partir das considerações de Michel Foucault, que explica

a sexualidade como “uma interação social, uma vez que se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre sexo; discursos que regulam; que normatizam e instauram saberes que produzem verdades” (FOUCAULT 1997 *apud* OLIVEIRA; COSTA, 2016, p.12).

No subcapítulo - *Papéis de homens e papéis de mulher: muita coisa mudou no século XX*, retrata o que é “dominação masculina” e a organização das mulheres em torno de diminuir a desigualdade de gênero. O LDS define dominação masculina assim: “na verdade, aqui nos referimos ao fato de que as relações sociais de gênero existentes nas sociedades são marcadas por relações de poder, onde, e em quase todos os exemplos históricos conhecidos, o masculino se sobrepõe a ideia e as representações sobre o que é feminino” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 299).

Para o LDS é na Revolução Francesa que discussões importantes em relação a desigualdade de gênero iniciam, alinhando-se com a discussão realizada nesta pesquisa na unidade de contexto Estado. A pergunta é: por que essa discussão não estava no conteúdo sobre Estado?

A desconstrução da noção de feminilidade teorizada por Simone de Beauvoir é amplamente discutida. Beauvoir (1980) explica que a noção de feminilidade foi construída pelos homens com o intuito de limitar o papel social da mulher e como solução propõe a superação do eterno feminino, a libertação das ideias e mitos pré-concebidos.

O LDS apresenta a legislação construída a partir das preocupações com a desigualdade de gênero, em 2006, no Rio de Janeiro, foi aprovada uma lei que reserva vagas somente para mulheres na tentativa de diminuir o assédio e a lei Maria da Penha com o objetivo de coibir a violência doméstica. A discussão de legislação já foi contemplada nessa pesquisa na unidade de contexto Estado.

No subcapítulo - *O mundo é colorido?* Apresenta a preocupação com a violência física e simbólica sofrida pelos grupos de orientações sexuais diversas. A pesquisa *Diversidade sexual e homofobia no Brasil, intolerância e respeito as diferenças sexuais*, realizada pela fundação Perseu Abramo, em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburgo Stiftung, demonstra o preconceito velado no Brasil. Observe:

Perguntados sobre a existência ou não de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil, quase a totalidade entrevistada respondeu acreditar que existe preconceitos contra travestis (93%), contra transexuais (91%), contra gays (92%), contra lésbicas, (92%), e 90% acham que há preconceito contra bissexuais. Porém, perguntados se são preconceituosos, somente 29% admitiram ter preconceitos com travestis, 28% com transexuais, 27% contra lésbicas e bissexuais e 26% contra gays (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 305).

Portanto, um fenômeno sociológico semelhante ao que acontece com o racismo. A noção de que o brasileiro é liberal não se concretiza quando observamos os dados do relatório sobre violência homofóbica no Brasil, com dados regionais e compilados nacionalmente em 2011. O LDS guarda um capítulo para violência e desigualdade social, seria produtivo que dados tão ricos fossem mensurados e analisados nesse capítulo.

Em dois LDSs temos capítulos específicos para gênero: *Sociologia em Movimento* e *Sociologia para jovens do século XXI*; O LDS *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* tem um subcapítulo; e o *Sociologia Hoje*, mesmo com o subcapítulo de gênero, é o que dialoga com a desigualdade de gênero com temas de forma diluída.

Samira Prado Silva (2016, p. 170) reflete “que os debates feitos no capítulo específico poderiam estar presentes nos demais capítulos que tratam dos conteúdos estruturantes”, ou seja, falar de questões de gênero em relação a família, trabalho e Estado no corpo dos LDSs, pois para a autora pode se discutir gênero paralelamente durante a apresentação dos conteúdos da disciplina de sociologia. Helena Motta Mônaco (2018, p. 15) referindo-se ao capítulo específico sobre gênero presente no LDS *Sociologia em Movimento* aponta:

Ademais, no início do capítulo sobre gênero e sexualidade, conforme mencionado, a última edição do livro cita as disputas relativas a gênero e sexualidade na educação com tentativas de silenciamento que vêm ocorrendo nos últimos anos, mais uma vez mostrando que os autores e autoras estão atentas e ativos nesse debate.

Para autora existe avanço não só no conteúdo propriamente dito, no que tange avolumar e especializar a discussão de gênero amparadas no arcabouço teórico feminista, mas também na disputa política contra o silenciamento das discussões. Nesse sentido, as autoras do LDS *Sociologia em Movimento* mostram-se capazes de produzir debates sobre desigualdade de gênero apesar da “caça às bruxas” e introduzi-la em seu conteúdo.

É necessário compreender as disputas ideológicas que utilizam as questões de gênero, a construção de gêneros antecede o conteúdo dos LDs, é um processo histórico e engendrado na estrutura social. Nesse sentido, a escola é, dentre as instituições sociais, a que pode transmitir e reforçar estereótipos de gênero. Para Louro (2003, p. 54):

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Diante do exposto, a estrutura escolar é reprodutora de desigualdade de gênero, mas

ao mesmo tempo, um espaço de transformações nas questões de gênero partindo do conteúdo científico apresentado às (aos) alunas (os). Para Gabriella Romagnoli Chagas (2017, p. 135):

Apesar de cada obra possuir sua própria forma de organização dos conteúdos, percebe-se que nos quatro livros que não possuem capítulos exclusivos sobre os temas, as palavras e os conceitos que remetem a discussão sobre gênero e sexualidade são expostos em meio a outras questões refletidas pela Sociologia, podendo dessa maneira embasar outros debates, como também, passarem despercebidas caso o leitor não se atente ao contexto apresentado.

A autora está analisando a tríade anterior a esta e, nesse contexto, grande parte dos LDSs não possuíam o capítulo específico; para autora, a falta de especificidade quando se debate gênero poderia ocasionar a falta de aprofundamento no tema.

Ponderando a questão, ter nos LDSs um capítulo que trate das questões de gênero é um avanço pouco visto em outros materiais didáticos de outras áreas, a percepção é de que apesar das dificuldades legais colocadas as autoras e autores dos LDs em relação ao debate de gênero apoiados em teorias e conceitos sociológicos conseguiram construir um conteúdo rico, plural, diversificado e científico amparados no arcabouço teórico feminista. Nesse sentido, partindo das análises dos LDSs realizadas nesta pesquisa, convergir as questões de gênero com o conteúdo de forma geral é produtor.

O LDSs por terem o formato de volume único tem divisões anuais de conteúdo, mediante a capacidade do processo de aprendizagem. O capítulo específico de gênero, costumeiramente é apresentado no terceiro ano do ensino médio, até esse momento as (os) estudantes discutiram temas fundamentais para as questões de gênero, como: processos de socialização, trabalho e democracia.

Portanto, a proposta é adotar uma perspectiva analítica de gênero nos conteúdos de forma geral, assim, faria com que a desnaturalização e o estranhamento fossem construídos juntamente com a apresentação dos conteúdos e, ao chegar no final do livro didático, a discussão já ocupasse um lugar científico e não de exemplificação de fenômenos sociais.

3.5 “FEMINIZANDO” TEORIAS E CONCEITOS POR MEIO DAS BIOGRAFIAS: AUTORAS DO ARCABOUÇO TEÓRICO FEMININO PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

É preciso admitir que ao analisar os LDSs foi necessário fazer o exercício de tentar não escapar dos objetivos iniciais, embora os atributos do material didático sejam vastos em todos os quesitos. Nesse sentido, um recurso didático se destacou: as minibiografias de autoras

e autores presente nos LDSs *Sociologia em Movimento*, *Sociologia Hoje* e *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia*.

Esse recurso didático é utilizado para apresentar à (ao) leitora (or) as (os) autoras (es) que construíram ou aprofundaram teorias e conceitos sociológicos das Ciências Sociais e áreas correlatas. O ato de biografar, segundo Carino (1999, p. 154), é “descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho e outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase revivê-lo”. Dessa forma dentro do conteúdo de Sociologia, as minibiografias teriam o intuito de humanizar as teorias e conceitos, um alinhamento interessante com a noção de desigualdade de gênero nas ciências.

Para conhecer, o LDS *Sociologia em Movimento*, foi dividido em 6 unidades, contando com 15 capítulos. Na abertura da unidade são apresentados o tema e os capítulos. Seções foram desenvolvidas para designação dos temas, como: *Saiba mais*, que contempla informações importantes sobre o assunto do capítulo; *Considerações sociológicas*, que esmiúça temas vinculado ao capítulo com vários pontos de vista; *Interfaces*, que trabalha interdisciplinarmente os temas do capítulo; *Glossários*, que esclarecem termos ou conceitos ao longo do capítulo; *Direito e sociedade*, que aponta leis que apresentam a questão social estudada no capítulo; *Atividades*, que exhibe questões para pesquisa, debate, reflexões e revisão; *Indicações*, que apresenta indicações de filmes, documentários, livros e endereços eletrônicos; *Movimentação*, que mostra atividades que explorem práticas vinculadas à política e à cidadania. E, por fim, a base de análise desta pesquisa, a seção *Quem escreveu sobre isso*, uma minibiografia de autoras e autores que foram importantes para os fenômenos desenvolvidos no conteúdo do livro. Em um universo de aproximadamente 80 biografias, há 9 biografias de teóricas de Sociologia e áreas correlatas.

Figura 23- Biografia de Rosa Luxemburgo.

Quem escreveu sobre isso



Rosa Luxemburgo

Filósofa e economista polonesa, Rosa Luxemburgo viveu entre 1871 e 1919. Estudou na Universidade de Ciências Aplicadas, em Zurique, na Suíça. Em 1898, obteve o doutorado com a tese intitulada "O desenvolvimento industrial da Polônia". No mesmo ano, mudou-se para Berlim e começou a militar no Partido Social-Democrata da Alemanha. Em 1914, com Karl Liebknecht, fundou a **Liga Espartaquista**. Em 1918, foi uma das fundadoras do Partido Comunista Alemão.

Para Rosa Luxemburgo, o controle do poder deve acontecer nos próprios lugares da produção e seu agente é o trabalhador.

Fonte: Silva et al. (2016, p. 181) – Discussão: capítulo 7, democracia, cidadania e direitos humanos.

Figura 24- Biografia Alba Zaluar.

Quem escreveu sobre isso



Alba Zaluar

A antropóloga carioca Alba Zaluar (1942-) é reconhecida como especialista em Antropologia Urbana e Sociologia Urbana. Estudou as organizações recreativas e políticas dos trabalhadores do Rio de Janeiro e pesquisou as formas de opressão sofridas e as estratégias de resistência da população pobre da Cidade de Deus, área segregada da capital fluminense. É fundadora do Núcleo de Pesquisa em Violências (Nupevi), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde fez pesquisas quantitativas e qualitativas sobre violência doméstica, policial, urbana e vinculada ao tráfico de drogas. Seu livro *A máquina e a revolta* (1985), fruto de uma pesquisa realizada no bairro Cidade de Deus, é referência em sua área de atuação. O resultado de suas pesquisas ao longo da carreira pode ser conferido na obra *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas* (2004).

A antropóloga Alba Zaluar é uma das pioneiras na pesquisa da violência urbana no Brasil.

Fonte: Silva et al. (2016, p.316) – Capítulo 13- Sociedade e espaço urbano.

Figura 25- Biografia de Simone de Beauvoir.

Quem escreveu sobre isso



Simone de Beauvoir

Simone de Beauvoir (1908-1986), filósofa francesa, foi uma das mais influentes pensadoras ligadas ao tema do feminismo e à corrente filosófico-literária do existencialismo. Dos inúmeros romances e ensaios que escreveu a obra mais conhecida é *O segundo sexo*, na qual descreve os momentos da vida em que uma pessoa adquire comportamentos considerados femininos.

As ideias de Simone de Beauvoir estão sendo cada vez mais retomadas pelo movimento feminista e reforçadas por outras teorias mais contemporâneas.

Fonte: Silva et al. (2016, p.333) – Capítulo 14-Gênero, sexualidades e identidades.

Figura 26- Biografia de Raewyn Connell.

Quem escreveu sobre isso



Raewyn Connell

A socióloga australiana Raewyn Connell (1944-), nascida Robert William Connell, é formada em História e doutora em Ciências Sociais. Suas produções iniciais foram influenciadas pelo pensamento de esquerda marxista, particularmente por Antonio Gramsci. Entre seus livros mais famosos está *Gender and power* (Gênero e poder), de 1987, e *Masculinities* (Masculinidades), de 1995, em que desenvolve o conceito de masculinidade hegemônica.

O conceito de masculinidade hegemônica permite identificar a variação nos padrões de masculinidade, de acordo com a especificidade cultural de cada sociedade.

Fonte: Silva et al. (2016, p.336) – Capítulo 14- Gênero, sexualidade e identidades.

Figura 27- Biografia de Helena Hirata.

Quem escreveu sobre isso



Helena Hirata

Helena Hirata (1946-) possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo e doutorado em Sociologia Política pela Université de Paris VIII. Sua pesquisa é voltada para a área de Sociologia do Trabalho e de Gênero. Estuda os efeitos da globalização na divisão sexual do trabalho, analisando a reorganização do trabalho assalariado e do trabalho doméstico no Brasil e no mundo.

Importante tendência nas Ciências Sociais, a pesquisa sobre a participação das mulheres nas diversas áreas é o principal objeto de interesse de Helena Hirata.

Fonte: Silva et al. (2016, p.340) – Capítulo 14- Gênero, sexualidade e identidades.

Figura 28- Biografia de bell hooks.

Quem escreveu sobre isso



bell hooks

Escritora e professora universitária estadunidense, nascida em 1952, bell hooks é uma das principais militantes e pesquisadoras contemporâneas do feminismo. Autora de dezenas de livros sobre o tema, optou por usar, em vez de seu nome original (Gloria Jean Watkins), o pseudônimo bell hooks, grafado com letras minúsculas, com o objetivo de reforçar o conteúdo de suas obras em detrimento da autoria. Na infância, estudou em escolas destinadas somente a negros, já que a segregação espacial perdurava nos Estados Unidos. Na adolescência e na juventude, continuou sofrendo discriminação racial nos ambientes educacionais. Essas experiências motivaram sua militância política e sua prática pedagógica comprometida com a descolonização e suas investigações sobre raça, gênero e classe (segundo a perspectiva da interseccionalidade). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* é sua primeira obra traduzida para a língua portuguesa, publicada no Brasil em 2013.

Martin Luther King Jr., Malcolm X, Erich Fromm e Paulo Freire estão entre as principais referências de bell hooks.

Fonte: Silva et al. (2016, p.341) – Capítulo 14- Gênero, sexualidade e identidades.

Figura 29- Biografia de Lélia Gonzalez.

Quem escreveu sobre isso



Lélia Gonzalez

A brasileira Lélia Gonzalez foi uma intelectual e militante que viveu de 1935 a 1994. Uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), destacou-se na formação de uma consciência crítica em relação aos preconceitos contra a mulher negra.

O trabalho de Lélia Gonzalez enfatiza as experiências da mulher afro-americana.

Fonte: Silva et al. (2016, p.342) – Capítulo 14- Gênero, sexualidade e identidades.

Figura 30- Biografia de Judith Butler.

Quem escreveu sobre isso



Judith Butler

A filósofa estadunidense Judith Butler, nascida em 1956, tornou-se referência internacional nos estudos sobre gênero, sexualidade, identidade, desejo e performatividade. Continuadora da obra de Michel Foucault, ela analisa, crítica e desconstrói, de modo radical e original, tanto a heteronormatividade quanto a dualidade sexo/gênero, o que fez dela uma expoente da teoria *Queer*. A primeira de suas obras traduzida para o português, *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003), é reconhecida como seu trabalho mais importante. Em *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*, publicada no Brasil em 2014, Judith Butler discute as restritas constituições da família tradicional, composição que, segundo ela, atua como obstáculo normativo para novas possibilidades de laços de intimidade.

Judith Butler destacou-se como um dos nomes mais importantes da teoria *Queer*.

Fonte: Silva et al. (2016, p.343) – Capítulo 14- Gênero, sexualidade e identidades.

Figura 31- Biografia de Vandana Shiva.

Quem escreveu sobre isso



Vandana Shiva

Física e filósofa indiana (1952-), Vandana Shiva obteve PhD em Física pela Universidade de Ontário Ocidental, no Canadá, em 1978. É responsável pela Fundação de Pesquisa sobre Ciência, Tecnologia e Ecologia, em Nova Délhi. Envolveu-se em diversos movimentos verdes, com intenso ativismo internacional. Seus estudos e sua ação política abordam os seguintes temas: biodiversidade, organismos geneticamente modificados, propriedade intelectual, bioética, biopirataria e ecofeminismo.

Vandana Shiva articula produção intelectual com ativismo político pela causa ambiental.

Fonte: Silva et al. (2016, p.373) – Capítulo 15- Sociedade e meio ambiente.

O livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, é dividido em 3 partes, composto por 22 capítulos, com seções para *Roteiro de viagem*, *Leitura complementar e construindo seus conhecimentos*. Em um universo de vinte e duas biografias, não dispõe de nenhuma do arcabouço teórico feminista.

O livro didático *Sociologia Hoje*, organiza-se em Introdução e 3 unidades, divididas em 5 capítulos, diferentes tipos de boxes fazem parte do conteúdo, são eles: *Léxico*, repertório dos termos mais difíceis explicados na margem lateral da página; *para saber mais*, que complementa e aprofunda conceitos, contextos e debates abordados no capítulo; *Perfil*, que retrata um pouco da vida e da obra dos principais autores estudados, esse box é o ponto de partida nas análises biográficas. Em um universo de 17 perfis, há 2 perfis de autoras.

Figura 32- Biografia de Marilyn Strathern.



PERFIL
MARILYN STRATHERN

Nascida na Inglaterra em 1941, Marilyn Strathern obteve seu doutorado em Antropologia na Universidade de Cambridge, em 1968. Lecionou na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Austrália. Sua perspectiva feminista abriu novos caminhos sobre modos de pensar as implicações das tecnologias contemporâneas de reprodução e os papéis sociais de gênero na Melanésia e no Reino Unido.

Escreveu *O gênero da dádiva* (1988), retomando o tema clássico da dádiva — que vimos no Capítulo 3 — sob uma perspectiva de gênero.

O exercício de uma Antropologia focada nas relações sociais e nos conceitos nativos fez com que ela olhasse para a sociedade inglesa a partir de novos pontos de vista. Seus trabalhos sobre as tecnologias de reprodução partiram de um contraste com as noções de pessoa na Melanésia. Escreveu sobre a produção acadêmica e as culturas de avaliação, também em contraste com noções tiradas do trabalho de campo.

Muito influente no Brasil, tem inspirado vários estudiosos (veja o último item deste capítulo, *A Antropologia e as grandes rupturas*).

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p.102) – Capítulo 5- Temas Contemporâneos da Antropologia.

Figura 33- Biografia de Elinor Ostrom.



PERFIL
ELINOR OSTROM

A cientista política estadunidense Elinor Ostrom (1933-2012) graduou-se em Ciência Política pela Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Influenciada pela economia institucional, estudou o papel das instituições na resolução de um problema importante: a chamada tragédia dos comuns. Essa situação ocorre quando existe um recurso qualquer (por exemplo, um lago onde se pode pescar) que não é propriedade de ninguém. A tragédia se dá quando cada pescador, levando em conta apenas seu interesse individual, pesca o máximo que pode, sem considerar, por exemplo, a necessidade de permitir que os peixes se reproduzam.

Se todos fazem isso, em breve não haverá mais peixes para ninguém. Ostrom pesquisou casos em que comunidades locais desenvolveram regras que permitiram evitar a tragédia dos comuns, com a participação dos próprios membros da comunidade no reforço das regras.

A importância do trabalho de Ostrom fica evidente quando consideramos que boa parte dos problemas ambientais são exemplos da tragédia dos comuns. Num futuro próximo, será necessário desenvolver regras cada vez melhores para administrar bens comuns, como a atmosfera do planeta, os recursos do oceano e a água potável.

Elinor Ostrom foi a primeira mulher a ganhar um Prêmio Nobel de Economia, em 2009, dividido com o economista Oliver Williamson.

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p.339) – Capítulo 15- Temas Contemporâneos da Ciência Política.

Continuando as seções, há ainda: *Você já pensou nisto?* que aproxima os temas estudados com o mundo contemporâneo; *Você aprendeu que*, resumo do que foi abordado, *Atividades* divididas em três subseções: *Reverendo*, *interagindo*, *contraponto*, que apresentam questões objetivas com diversos recursos como charges, canções e etc.; *Concluindo* com conexões interdisciplinares, *Sugestões* com indicação de livros, filmes ou sites; *Índice remissivo*, *Bibliografia* e por fim a seção *Biografias*, que apresenta breves descrições da vida e obra dos principais estudiosos citados, não está no conteúdo propriamente dito mas nas referências.

Em um universo de 142 biografias, há 23 de autoras do arcabouço teórico feminista.

Figura 34 -Biografia de Argelina Figueiredo.



Fonte: Blog Argelina C. Figueiredo⁶

Figura 35- Biografia de Argelina Figueiredo LDS3.

ARGELINA FIGUEIREDO (1947-). Doutora pelo Departamento de Ciência Política da Universidade de Chicago e livre-docente pela Unicamp, foi coordenadora da área de Política e Sociedade do Centro de Estudos da Metrópole (CEM). Atualmente, é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e desenvolve pesquisas sobre partidos e sistemas partidários no Brasil. **[Capítulo 14]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 363)

CELIA MARIA MARINHO DE AZEVEDO (1951-). Cientista social pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutora em História pela Universidade Columbia, Estados Unidos. É professora aposentada do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Publicou *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX* (1987) e estudos sobre a história do racismo e do antirracismo, da escravidão e do abolicionismo. **[Capítulo 9]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 363)

⁶ Disponível em < <https://argelinafigueiredo.wordpress.com/>> Acesso em. 02/03/2020

Figura 36- Biografia de Danièle Kergoat.

Fonte: site Babélico⁷

DANIÈLE KERGOAT (1942-). Socióloga francesa, diretora do GEDISST (Grupo de Estudos da Divisão Social e Sexual do Trabalho), na França, e também diretora emérita do Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS) francês. Sua obra é uma das mais importantes contribuições no campo de estudos das ligações entre relações de gênero na sociedade e a divisão sexual do trabalho. **[Capítulo 7]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 364)

Figura 37- Biografia de Emilia Viotti da Costa.

Fonte: Site Skoob.⁸

EMILIA VIOTTI DA COSTA (1928-). Historiadora brasileira formada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde se tornou professora emérita. Após ter sido presa pelo regime militar em 1969, foi compulsoriamente aposentada do cargo de professora pelo AI-5 (Ato Institucional n. 5) e exilou-se nos Estados Unidos, onde lecionou em diversas universidades, tendo permanecido na Universidade Yale por mais de duas décadas. Sua obra é considerada uma das maiores contribuições da historiografia brasileira acerca do período colonial. Entre suas principais publicações estão *Da Monarquia à República* (1977) e *Da senzala à colônia* (1966). **[Capítulo 9]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 365)

Figura 38 - Biografia de Eunice Durham.

Fonte: Blog só Antropologia.⁹

EUNICE DURHAM (1932-). Nascida no interior do estado de São Paulo, formou-se em Ciências Sociais na USP. Fez pesquisas sobre imigração italiana, migração campo-cidade, movimentos sociais e sobre a universidade brasileira. Professora da USP, teve também uma carreira institucional como presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 1990 a 1991 (e também em rápidos períodos em 1992 e 1995), Secretária Nacional de Educação Superior (1991 a 1992) e Secretária Nacional de Política Educacional (1995 a 1997). **[Capítulo 4]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 365)

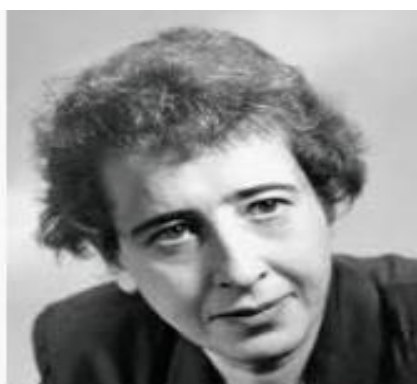
⁷ Disponível em < <https://www.babelio.com/auteur/Daniele-Kergoat/89045>>. Acesso em 02/03/2020

⁸ Disponível em < <https://www.skoob.com.br/autor/3819-emilia-viotti-da-costa> > Acesso em 02/03/2020

⁹ Disponível em < <http://soantropologia.blogspot.com/2018/02/biografia-da-eunice-ribeiro-durham.html> > Acesso e, 02/03/2020.

Figura 39 - Biografia de Gayle Rubin.

Fonte: Site SKOOB¹⁰

Figura 40 - Biografia de Hannah Arendt.

Fonte: Site SKOOB¹¹

Figura 41 - Biografia de Helena Hirata.

Fonte: site os maiores pelo mundo¹²

GAYLE RUBIN (1949-). Antropóloga norte-americana, professora na Universidade de Michigan. Autora de destaque na área de estudos de gênero e sexualidades, tem vasta obra crítica sobre o assunto, tendo estudado desde o tráfico sexual de mulheres até papéis de gênero em determinadas práticas sexuais. **[Capítulo 5]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 366)

HANNAH ARENDT (1906-1975). Filósofa alemã, uma das grandes pensadoras políticas do século XX, em especial por sua contribuição para o estudo dos regimes políticos totalitários da Alemanha nazista e da União Soviética sob o governo de Stalin. Perseguida pelo regime da Alemanha nazista por ser judia, exilou-se e ficou sem direitos políticos até 1951, quando conseguiu a cidadania norte-americana. Formulou uma concepção da política voltada sobretudo para a participação cívica e a discussão pública, destacando a participação cidadã, sem a qual Estados e partidos podem se voltar contra os cidadãos da maneira mais violenta possível. **[Capítulo 13]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 367)

HELENA HIRATA (1946-). Socióloga nipo-brasileira, especializada em comparações internacionais do trabalho e das relações de gênero, é pesquisadora do Genre et Rapports Sociaux (GERS) do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), na França. Formada em Filosofia pela Universidade de São Paulo, é um dos grandes nomes da Sociologia do Trabalho no Brasil e realizou importantes estudos sobre a divisão sexual do trabalho no capitalismo moderno. Entre suas obras, destacam-se *Sobre o "modelo" japonês* (1993, organizadora) e *Nova divisão sexual do trabalho?* (2002). **[Capítulo 7]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 367)

¹⁰ Disponível em <<https://www.skoob.com.br/autor/24202-gayle-rubin>> acesso em 02/03/2020

¹¹ Disponível em <<https://www.skoob.com.br/autor/1565-hannah-arendt>> Acesso em 02/03/2020

¹² Disponível em <<http://osmaiorespelomundo.com.br/biografia-de-helena-hirata.html>>. Acesso em 02/03/2020

Figura 42 -Biografia de Jessica T. Mathews.

Fonte: fórum global de filantropia ¹³

Figura 43 -Biografia de Manuela Carneiro da Cunha.

Fonte: site instituto de estudos avançados da universidade de são Paulo. ¹⁴

Figura 44 - Biografia de Margaret Mead

Fonte: Site Skoob¹⁵

JESSICA T. MATHEWS (1946-). Membro emérito do Carnegie Endowment for International Peace, um instituto de estudos de relações internacionais, em Washington, D.C. (Estados Unidos) do qual foi presidente entre 1997 e 2015. Sua carreira inclui cargos em institutos governamentais da área executiva e legislativa, em administração e pesquisa em organizações não lucrativas e em jornalismo. **[Capítulo 12]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 369)

MANUELA CARNEIRO DA CUNHA (1943-). Antropóloga luso-brasileira, graduou-se em Matemática pura na Faculté des Sciences de Paris, em 1967. Três anos depois, já de volta ao Brasil, ingressou na pós-graduação em Antropologia Social na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Ao final da década de 1970, engajou-se na questão indígena. Foi cofundadora da Comissão Pró-Índio de São Paulo, que presidiu de 1979 a 1981. Lecionou na Unicamp e na Universidade de São Paulo, onde se aposentou. No Departamento de Antropologia desta última, fundou o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo. Lecionou na Universidade de Chicago entre 1994 e 2009. Publicou vários livros, entre eles *Direito dos Índios* (1987) e a organização de *História dos Índios no Brasil* (1992). **[Capítulo 1]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 370)

MARGARET MEAD (1901-1978). Nascida nos Estados Unidos, em 1929 doutorou-se na Universidade Columbia, onde foi aluna de Franz Boas e Ruth Benedict. Desenvolveu trabalhos sobre as populações das ilhas Samoa, na Oceania, interessando-se especialmente por questões relacionadas às mulheres. Ativista feminista, ganhou destaque na década de 1960. Lecionou na Universidade Columbia, na New School e na Universidade Fordham, todas em Nova York. **[Capítulo 2]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 370)

¹³ Disponível em < <https://philanthropyforum.org/people/jessica-t-mathews/>> Acesso em 02/03/2020

¹⁴ Disponível em <<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoam/maria-manuela-ligeti-carneiro-da-cunha>>. Acesso em 02/03/2020

¹⁵ Disponível em <<https://www.skoob.com.br/autor/2547-margaret-mead>> Acesso 02/03/2020

Figura 45 - Biografia Maria D'alva Kinzo.

MARIA D'ALVA KINZO (1951-2008). Cientista política brasileira, fez seu doutorado no St. Anthony's College, da Universidade de Oxford. De volta ao Brasil em 1985, foi professora da Unicamp e da USP, onde se aposentou como livre-docente do Departamento de Ciência Política, em 2007. Publicou importantes estudos sobre os partidos e a transição democrática no Brasil, com destaque para *Oposição e autoritarismo: gênese e trajetória do MDB* (1966-1979), que também foi publicado na Inglaterra. **[Capítulo 14]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 370)

Figura 46 - Biografia Maria da Graça Druck.

MARIA DA GRAÇA DRUCK (1953-). Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp, professora adjunta do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (FFCH/UFBA), pesquisadora do Centro de Recursos Humanos/UFBA e pesquisadora do CNPq. Especialista em estudos na área de Sociologia do trabalho, tem vários trabalhos publicados, entre eles *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização* (2007). **[Capítulo 9]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 370)

Figura 47- Biografia Maria de Lourdes Mollo.

:

MARIA DE LOURDES MOLLO (1951-). Graduada em Economia pela Universidade de Brasília (1973), mestre em Economia pela UnB (1977) e doutora em Moeda, Finanças e Bancos na Universidade de Paris X, Nanterre (1989). É professora titular da UnB. Tem publicações e pesquisas nas áreas de economia monetária, economia política, história do pensamento econômico e, recentemente, na área de economia do turismo. **[Capítulo 10]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 370)

Figura 48 - Biografia de Nádia Farage.

Fonte: site Instituto de Filosofia e Ciências Humanas UNICAMP¹⁶

Figura 49- Biografia Nancy Fraser

Fonte: site Skoob¹⁷

Figura 50- Biografia de Ruth Benedict.

Fonte: site *Em Biografias y Vidas. La enciclopédia biográfica em línea*¹⁸

NÁDIA FARAGE (1959-). Graduada em Ciências Sociais, é mestra em Antropologia Social pela *Universidade Estadual de Campinas* (1986) e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é professora da *Universidade Estadual de Campinas*. Tem experiência na área de Etnologia indígena, estudando temas como retórica e oralidade entre o povo Wapishana. Entre suas publicações, destaca-se *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização* (1991). **[Capítulo 1]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 371-372)

NANCY FRASER (1947-). Filósofa filiada à escola de pensamento conhecida como Teoria Crítica. Estudou Filosofia na City University de Nova York (CUNY). Atualmente é titular da cátedra de Ciências Políticas e Sociais da New School University, também em Nova York. Seu trabalho tem como focos principais a teoria social e a teoria feminista, com ênfase no estudo das várias dimensões da justiça. Em seus trabalhos mais recentes, dedicou-se às perspectivas da luta pela justiça na globalização. **[Capítulo 13]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 372)

RUTH BENEDICT (1887-1947). Nascida nos EUA, doutorou-se na Universidade Columbia, sob orientação de Franz Boas, em 1923. Foi professora na mesma universidade até sua morte, em 1947. Seu trabalho teve grande influência na Antropologia norte-americana e mundial, e seu livro *O crisântemo e a espada* (1946) é considerado um dos clássicos da disciplina até hoje. **[Capítulo 2]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 373)

¹⁶ Disponível em <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/instituto>>. Acesso em 02/03/2020

¹⁷ Disponível em <<https://www.skoob.com.br/autor/3348-nancy-fraser>>. Acesso em 02/03/2020

¹⁸ Disponível em <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/benedict.htm>>. Acesso em 02/03/2020

Figura 51- Biografia Ruth Cardoso.

Fonte: site portal da educativa¹⁹

Figura 52- Biografia Sherry Ortner

Fonte: site Departamento de Antropologia da UCLA²⁰

Figura 53- Biografia de Silvia Hunold Lara

Fonte: site instituto de filosofia e ciências humanas UNICAMP²¹

RUTH CARDOSO (1930-2008). Nascida em Araraquara (SP), formou-se em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), onde também se doutorou em Antropologia Social. Desenvolveu pesquisas sobre imigração japonesa e movimentos sociais. Foi primeira-dama da República durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com quem foi casada. Criou e presidiu o programa social Comunidade Solidária. **[Capítulo 4]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 373)

SHERRY ORTNER (1941-). Nascida nos Estados Unidos, estudou na Universidade de Chicago, sob orientação de Clifford Geertz. Lecionou em várias universidades norte-americanas e é atualmente professora emérita da Universidade da Califórnia em Los Angeles. Por muitos anos, seus estudos se voltaram para a sociedade sherpa (Nepal). Posteriormente passou a se preocupar com a teoria feminista e cultural. **[Capítulo 5]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 374)

SILVIA HUNOLD LARA (1955-). Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1977) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1986). É professora livre-docente do Departamento de História da Unicamp. Entre suas publicações destacam-se *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808* (1988) e *Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa* (2007). Suas áreas de interesse são história do Brasil colonial, história social do trabalho, especialmente história da escravidão e relações entre História e Direito. **[Capítulo 9]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 374)

¹⁹ Disponível em <<http://www.portaldaeducativa.ms.gov.br/ruth-cardoso-a-precursora-dos-programas-sociais-e-transferencia-de-renda/>> acesso em 02/03/2020

²⁰ Disponível em <<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ortner/>>. Acesso em 02/03/2020

²¹ Disponível em <<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/colaboradores/pos-filosofia/492/Silvia%20Hunold%20Lara>> acesso em 02/03/2020

Figura 54- Biografia de Vânia Bambirra.



Fonte: Site Skoob²²

VÂNIA BAMBIRRA (1940-2015). Formada em Sociologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi um dos mais importantes nomes da teoria marxista da dependência. Participou da organização revolucionária Política Operária (Polop), que "previu" o golpe de 1964, e acabou se exilando no Chile. Naquele país produziu diversos estudos e integrou o Centro de Estudos Socioeconômicos (Ceso), influenciando o programa de governo de Salvador Allende. Após o golpe liderado por Augusto Pinochet, foi para o México, onde escreveu *A Revolução Cubana: uma reinterpretação* (1973), e tornou-se doutora em Economia pela Universidade Nacional Autônoma do México (Unam), em 1988. Ao retornar ao Brasil, após ser anistiada em 1979, filiou-se ao PDT de Leonel Brizola e, em 1990, se tornou professora titular do departamento de Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB). **[Capítulo 9]**

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2016, p. 375)

O livro didático *Sociologia para Jovens do Século XXI*, organiza-se em 3 unidades com 22 capítulos. Na abertura da unidade apresenta-se o tema e os capítulos. Ao final de cada capítulo há duas seções: *Interdisciplinaridade*, que são diálogos com outras disciplinas para entender melhor o tema e *Interatividade*, que são questões, propostas de discussões, indicações de livros, filmes, sites, redes sociais e músicas para aprofundamento do tema desenvolvido. O livro apoia-se nas fotos enquanto recurso didático, relacionando teorias, conceitos e fenômenos sociais com o processo de aprendizagem. A ideia das fotos não é de apresentar biografias, e sim para utilizar-se para exemplificações de toda a ordem, assim, não existe a intenção do livro em destacar A ou B.

A Ciência ainda é predominantemente masculina, e a academia prestigia os cientistas, mas o avanço é notável, quando revisitamos outras edições do PNLD de Sociologia e de outras áreas, sendo assim avançamos muito, grande parte dos LDSs prestigiam as autoras e mais ainda, suas teorias, conceitos e pesquisas.

²² Disponível em < <https://www.skoob.com.br/autor/23475-vania-bambirra>>. Acesso em 02/03/2020

4. UNIDADE DIDÁTICA PARA PROFESSORAS (ES) DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: QUESTÕES DE GÊNERO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA

O objetivo desse capítulo é apresentar os passos que utilizei para a construção da Unidade Didática (UD), Questões de Gênero em Ensino de Sociologia: possibilidades da utilização das categorias de gênero de forma analítica no ensino médio. Primeiramente a fundamentação teórica para construção de uma UD. Na sequência, métodos e possibilidades de formações continuadas para (os) professoras. No terceiro momento salientamos a relevância em promover subsídios para que as (os) professoras (es), de Sociologia do ensino médio, possam ser pesquisadoras (es) dentro e fora do contexto escolar. Visando subsidiar as análises da UD trazemos os critérios presentes na seleção os LDSs, juntamente com um levantamento do arcabouço teórico feminista referente às pedagogias alternativas (Pedagogia Feminista, Queer e da Equidade) e apresentamos o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Trajetórias de uma Política Pública Inovadora como exemplo de formação continuada em gênero. Por fim, apresentamos a construção e possibilidades da aplicação da UD

4.1 CONSTRUINDO UMA UNIDADE DIDÁTICA EM GÊNERO E SOCIOLOGIA

A construção da UD para formação continuada de professoras (es) de Sociologia do ensino médio, tem como intuito contribuir nas discussões sobre as desigualdades de gênero no conteúdo da disciplina de Sociologia. Zabala (1998, p. 18) define unidade didática nos seguintes termos: “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos”. As sequências didáticas precisam possuir alguns objetivos; sistematizar as variáveis da prática educativa; indicar a função das atividades no processo de construção do conhecimento; avaliar a funcionalidade das atividades (ZABALA, 1998). Essas sequências de atividades ordenadas formam as unidades didáticas. As diferentes sequências didáticas para o ensino dizem respeito às características e objetivos específicos (CORREA, 2016, p.147).

Para Bettina Heerdt e Irinéa de Lourdes Batista (2016), as sequências didáticas precisam ser compostas de objetivos específicos, sistematizando a complexidade da prática educativa e avaliando a funcionalidade das atividades. A sequência didática precisa especificar algumas funções, para as autoras são elas:

a) que nos permitam determinar os conhecimentos prévios das/os docentes em relação aos conteúdos; b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para as/os docentes; c) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental, necessária para que estabeleçam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios; d) que promovam uma atitude favorável; e) que auxiliem as/os docentes a adquirir habilidades relacionadas ao aprender a aprender, que lhes permitam ser cada vez mais autônomos em relação a essa aprendizagem (HEERDT e BATISTA, 2016, p. 44).

O objetivo geral desta UD O é propiciar situações de aprendizagem referentes as categorias de gênero nos conteúdos da disciplina de sociologia através do arcabouço teórico feminista, das análises realizadas nos LDSs e reflexões das pedagogias alternativas como subsidio para possíveis praticas docentes. O intuito é construir uma intervenção pedagógica que promova a adoção de uma perspectiva analítica de gênero no conteúdo da disciplina de Sociologia de forma geral.

Diante do exposto esta UD tem os seguintes objetivos específicos:

A) Compreender os conhecimentos prévios das (os) professoras (es) de Sociologia do ensino médio, em relação aos conteúdos de Sociologia e à categoria de gênero. Independentemente do LDS que a (o) educadora (or) utiliza, ou se até não utiliza materiais didáticos, os conteúdos sobre desigualdades de gênero são usuais na disciplina de Sociologia. Problematicar como esse processo educativo acontece é fundamental nesta UD;

B) Desenvolver critérios para as/os participantes da UD analisarem os fragmentos retirados dos LDSs referentes às desigualdades de gênero, presentes nesta pesquisa;

C) Conhecer:

- ✓ O arcabouço teórico feminista, para relacionar com o escrutínio dos LDSs e proporcionar reflexões críticas em relação à ausência das categorias de gênero na formação inicial de professoras (es) de Sociologia do ensino médio e nas formações continuadas.
- ✓ Pedagogias alternativas, como pedagogia *Queer*, pedagogia feminista e principalmente a pedagogia da equidade;

D) Adotar uma perspectiva analítica de gênero no conteúdo dos LDSs;

O objetivo desta UD não implica analisar a didática de ensino da Sociologia, mas permitir que as questões de gênero sejam compreendidas como uma perspectiva analítica (BASTOS, 2013).

Vários foram os momentos de pesquisa teórica que fundamentaram essa UD. Foi necessário: entender o conceito de gênero e suas possibilidades na disciplina de Sociologia, relacionar esse arcabouço teórico com o conteúdo dos LDSs e compreender as possibilidades,

partindo da pesquisa presente neste trabalho, de adotar uma perspectiva analítica do conceito de gênero.

A formação acadêmica, em nenhuma área, consegue abranger os conhecimentos de forma total. Existe dinamismo científico e transformação social contínua, e, assim, a formação continuada precisa ser um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social (OLIVEIRA, 2013). Consideramos formação continuada como um processo “que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional” (SILVA, 2011, p.15).

4.2- FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORAS (ES) DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM GÊNERO

A necessidade de um desenvolvimento profissional docente ou processo de formação para profissionais da educação pode ser evidenciado por alguns fatores importantes, a formação acadêmica que não consegue abarcar todos os temas necessários, os desafios e dilemas da prática docente, um processo dialógico, contraditório, de desconstrução diária de concepções, crenças e valores. Para Charlot (2005, p. 94):

Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nos diversos níveis e situar, a partir do saber que e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são que permanecerão heterogêneas o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso foi uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e que totalitarismo.

É necessário um arcabouço teórico para embaçar uma prática docente que considere questões de gênero na educação científica, nessa esteira a formação continuada poderia propor a discussão teórica de que saberes os docentes necessitam potencialmente para considerar as categorias de gênero em suas práticas profissionais (BASTOS, 2013)

Espera-se algumas resoluções da formação continuada “a conjugação de aspectos teóricos práticos, que favoreçam uma sólida formação teórica, a reflexão crítica, na valorização da escola como espaço de formação e na valorização dos professores como sujeitos produtores de saber” (SANTOS, 2010, p. 67). O conceito de prática precisa transcender os processos metodológicos e o ambiente escolar, para propiciar novas leituras das teorias e novas formas de aplicação, a teorização confronta a realidade docente e se transforma.

Cabe pontuar que, a formação continuada para profissionais da educação, não pode

caminhar para concepções “salvadoras”, que colocam na ideia de inovação a noção do diferente e melhor (OLIVEIRA, 2013). Concepções como reciclagem, remetem o professor, como um sujeito passivo que pode ser modificado ou pior melhorado; o treinamento, processo repetitivo que coloca a professor em um espaço de adestramento; aperfeiçoamento, essa concepção remete a perfeição das práticas e a concepção da atualização, que pretende repor as teorias que não foram apresentadas na formação inicial das professoras (es), é preciso ressaltar que a formação com caráter atualizador poderia separar quem produz de quem prática; e a concepção da capacitação, pensando professores capazes e habilitados para suas práticas. “A capacitação de um professor, quando ocorrer, deve envolver alterações no modo de conceber o mundo, a sociedade e seus valores” (OLIVEIRA, 2013 p.10).

Ressaltamos que alguns autores em literatura recente Nóvoa (2008), Imbernón (2010) e García (2009) propõem a substituição do termo formação inicial e continuada pelo conceito de desenvolvimento profissional docente. García (2009) compreende como desenvolvimento profissional o processo pelo qual os professores desenvolvem suas competências profissionais por meio de experiências vivenciadas no contexto de trabalho – a escola. Para García (1999, p. 137):

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores

O conceito de desenvolvimento profissional docente é ampliado por Oliveira-Formosinho (2009) quando incluem nessa abordagem processos de formação formais e não formais, os professores podem incorporar experiências ao seu desenvolvimento profissional, tanto da sua vida pessoal quanto profissional. (MONTEIRO, 2017).

Sem esquivar se das críticas em relação ao modismo referente ao professor reflexivo, precisamos ponderar que a reflexão crítica na prática docente é fundamental na flexibilização nos processos de mudança. Pensar sujeitos reflexivos no ambiente escolar é “corrigir o que for preciso, a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos”. (ANDRÉ, 2016 p.19).

A influência das abordagens pós estruturalistas ou pós-modernistas na educação representam as teorias pós-críticas que utilizam metodologias conceituais, analíticas e processos investigativos que problematizam as teorias tradicionais. Paraíso (2004), a abordagem pós-crítica, questiona o sujeito da educação, o conhecimento dado, os conteúdos dos materiais didáticos, os espaços e processos educacionais, com o intuito de ressignificar e

dar visibilidade e radicalizar o que era importante para uma educação universal. E podemos colocar nesse contexto a necessidade de professoras (es) pesquisadoras (es) que questionam uma “velha” educação apresentando a todas e todos os desafios no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA (O) PROFESSORA (OR) PESQUISADORA (OR) PARA O CONTEXTO ESCOLAR

A formação com uma abordagem reflexiva, necessita de uma quebra de paradigma porque trata a (o) professora (or) como uma (um) pesquisadora (or) com alto nível de autonomia diante dos conteúdos formativos. O perfil da (o) professora (or), partindo da sua prática, assume um caráter participativo e gerador de conhecimentos, os questionamentos colocam a pesquisa apresentada, como uma ferramenta na formação. De acordo com Imbernón (2016), a formação é um processo, que pode ser individual, em grupos, ou efetuada por todos os professores de uma escola, formal ou informal, na sala de aula, em um centro de professores ou pode ser um curso na universidade.

A formação de professoras (es) com uma abordagem de “pesquisa-ação”, com perfil investigativo, além de importante ferramenta no desenvolvimento profissional docente, contribui para as (os) professoras-pesquisadoras (es) valorizarem a reflexão em relação aos seus questionamentos que geram mudança individual e em grupos e avolumam algumas competências:

Mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando, suas experiências os ajuda a colaborar mais com os outros e, por fim eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual, o concreto (IMBERNÓN, 2016, p.80).

Essa concepção traz a professora (o) como objeto de formação, profissional com uma trajetória, onde sua prática prima pela autonomia, baseada em sua epistemologia, conhecimento e quadro teórico “por meio de atitudes de valorização, respeito, currículo formativo em torno das suas reais necessidades e aspirações, questionamentos mútuos, num processo que inclui a preparação, revisão, desenvolvimento e institucionalização” (MONTEIRO, 2013 p. 106).

O conceito de formação continuada tem um sentido amplo, que envolve: atualização científica, pedagógica e cultural e como organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2016).

De acordo com Monteiro (2013, p.107), a (o) formadora (or) também necessita quebrar paradigmas em relação a “planejamento de formação, trabalhos de gestão e administração da formação ou na equipe pedagógica.” É preciso escapar da formação bancária e principalmente sem a participação das (os) professoras (es). Para Imbernón (2016, p.94), a (o) formadora (or) precisa:

Intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação.

Para Souza (2007) a (o) formadora (or) pode direcionar os profissionais da educação a chance de investigar sua prática e refletir em relação a sua epistemologia. Para tanto é necessário “saber acadêmico, pedagógicos, políticos, e outros que permitam fazer uma leitura de conhecimentos derivados da experiência dos docentes participantes da formação continuada”. (SOUZA, 2007, p.44).

Portanto, a formação colaborativa precisa reforçar que o melhor formador é a (o) própria (o) professora (or) e que cabe ao formador escapar de um racionalismo tecnicista e uma transição de conteúdo, mas participa na reflexão das (os) professoras (es) em relação as suas práticas, buscando soluções para demandas em suas salas de aula, as (os) professoras (es) fazem um movimento constante de “reflexão-ação-reflexão”, um diálogo entre teoria e prática. Um desafio para a docência.

4.4. A RESPONSABILIDADE DAS (OS) PROFESSORAS (ES) NA SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Na maioria das escolas municipais e estaduais do Brasil, uma das responsabilidades dos profissionais da educação é a seleção dos LDs, um processo importante na participação das professoras (es) de Sociologia do ensino médio, no conjunto do processo de aprendizagem. Para (BASTOS, 2013, p.84) a seleção do LD pode ser complexa, haja vista que a avaliação dos mesmos precisa ser criteriosa, e demanda das professoras (es) acionar saberes diversos (saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos, saberes profissionais, saberes da experiência). O autor salienta que a maioria desses saberes costuma ser adquirido na formação inicial e são ressignificados durante as práticas profissionais.

Para Bastos (2013), o LD torna se um material que apresenta a reprodução de

pensamentos e de culturas diversas, o que pode fazer do LD um canal para discutir a problemática de gênero. Um processo importante, que pode com outras variáveis, salientar a importância de considerar uma perspectiva das discussões de gênero nas análises dos LDs. Assim, podemos nos questionar qual a partição das (os) professoras (es) de Sociologia do ensino médio, no processo de avaliar os LDs e seus conteúdos, no nosso caso as questões de gênero.

O guia dos Livros Didáticos Ensino Médio PNLD-2018, é a etapa final do processo avaliativo, onde professoras (es) escolhem qual livro didático vão utilizar nas salas de aula, consta no guia:

O edital de convocação é o documento que estabelece todos os critérios técnicos a serem observados pelas editoras e pelos autores, assim como os princípios didático-pedagógicos que regem todas as áreas de conhecimento e os componentes curriculares que a compõem. Sua elaboração é de responsabilidade da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM/MEC), que conta com a assessoria de uma comissão técnica formada por professores universitários que representam cada um dos 11 componentes curriculares do Ensino Médio, com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e a formação do professor. Cabe à comissão técnica supervisionar todo o processo de avaliação. (BRASIL, 2017, p.8)

O guia apresenta, observações avaliativas relacionadas com as maiores dificuldades que os LDSs encontram para sua aprovação e mesmo quando aprovado acontecem lacunas importantes; A) Linguagem: para o guia a lacuna tem a ver com a falta de tradição escolar e a formação docente na licenciatura. “No geral, uma linguagem adequada que, sem o prejuízo do rigor científico, possa traduzir conceitos e teorias mediadas pela aproximação com as práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p.14)

B) Tratamento dos temas e conteúdo das três áreas disciplinares das Ciências Sociais - Antropologia, Sociologia e Ciência Política. “Ainda notamos nos livros um desequilíbrio entre essas três áreas com um claro predomínio da Sociologia”. (BRASIL, 2017, p.14)

C) As atividades presentes nos LDS não levam em consideração o território brasileiro e suas desigualdades “consideramos em muitos casos que essas iniciativas acabam esbarrando na própria realidade da escola pública, carente muitas vezes, como sabemos, de infraestrutura mínima para oferecer ao professor recursos tais como salas de informática, salas de vídeo, Datashow etc.” (BRASIL, 2017, p.15)

D) Dimensão social do LDS “não é razoável que percamos a sensibilidade ao elaborar livros didáticos que em muitos casos deixem de adentrar no universo mais profundo desse país, se abstendo de abordar temas mais relacionados às diversas realidades do Brasil, em especial a do meio rural” (BRASIL, 2017, p.15). Quando se fala do edital de convocação do PNLD 2018 alguns critérios avaliativos são comuns a todos os componentes curriculares e

outros são específicos, no que tange as desigualdades de gênero.

- 1.1.1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 1.1.2. Abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
- 1.1.3. Proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher; (BRASIL, 2015, p.32)

Nesse sentido, o edital PNLD 2018, direciona que questões de gênero sejam tratadas enquanto temáticas, focadas na representação feminina, combate a violência sexista, homofobia e transfobia (ficou de fora lesbofobia e biofobia). Nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, seriam eliminadas obras que constem “estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (BRASIL, 43 2015, p.33)

O Manual Docente, precisa disponibilizar orientação teórico-metodológica e referências priorizando relacionar o diferente conteúdo do livro e áreas de conhecimento, refletindo sobre a proposta avaliativa, informações, bibliografia, leituras complementares e sugestões de leitura, esse conteúdo seria construído para as (os) professoras (es) para além do que já consta no LDS. O manual deve:

[...] orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em instrumento de complementação didático pedagógica e atualização. Nesse sentido, o manual deve estar acompanhado de instruções teórico metodológicas, de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino e aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra quanto na articulação com outros componentes curriculares, com a pedagogia e com a didática em geral (BRASIL, 2015, p.35).

Portanto, os critérios relacionados às questões de gênero continuam no PNLD, porem em formato de temáticas e de forma mais sutil.

4.5 – PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS

O movimento feminista vem produzindo uma reflexão epistemológica em relação a produção de conhecimento em uma estrutura científica masculina. Para Maria da Glória Gohn (2014, p. 35) “Este debate se nutre da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais, da pedagogia

freireana e de aportes da tradição ensaística latino-americana das décadas de 1960 e 1970”. As pedagogias feministas baseiam-se nas críticas à ciência moderna, nas desigualdades de gênero na ciência, na pedagogia tradicional e uma hierarquia epistêmica patriarcal. Para Vanda Micheli Burginski (2011, p.584):

As pedagogias feministas fixam as atividades educativas em dois campos fundamentais: primeiro, do “conflito e reconhecimento de uma estrutura desigual de poder que, historicamente, tem sido bastante desfavorável às mulheres”, abordando essas questões a partir do cotidiano das mulheres; e segundo, o reconhecimento de que as desigualdades são historicamente construídas se dá a partir de informações que demonstram a situação de injustiça e exclusão a que estão submetidas as mulheres, articulando à importância da ação de mulheres como sujeitos políticos ao longo da história para a modificação dessa situação.

Nesse sentido, apresentar possibilidades de pedagogias para as professoras (es) dentro de uma formação continuada, diz respeito a alinhar o conteúdo sobre categorias de gênero desenvolvido pelas (os) professoras (es) com o arcabouço teórico feminista que não foram desenvolvidos de forma superficial durante a formação acadêmica.

A pedagogia feminista ou modelo feminista de educação é uma metodologia popular, a base é o trabalho das mulheres. Para Cecília Maria Bacellar Sanderberg (2002) a pedagogia feminista é um conjunto de princípios e práticas que buscam uma conscientização de mulheres e homens em relação a uma estrutura social patriarcal, a ideia é possibilitar a superação do processo machista e a construção de uma equidade entre os sexos. O importante nessa pedagogia é a reflexão em relação a noção de dualidade que permeia as relações sociais de mulheres e homens. Para Louro (1997, p. 112) os dualismos clássicos, “competição/cooperação, objetividade/subjetividade, ensino/aprendizagem, hierarquia/igualdade,” o primeiro termo significa o modelo masculino de educação, enquanto o segundo demonstra a concepção do que é entendido como feminino.

Na contramão de um saber masculino hegemônico temos a pedagogia feminista com a estratégia de dar voz para a maioria de grupos possíveis, tanto na ciência, como nos processos de aprendizagem e dentro da estrutura escolar. A pedagogia feminista no que tange os processos de aprendizagem tem em suas características a construção de conhecimentos de forma coletiva (LOURO,1997), a pretensão é através da conscientização promover a transformação da realidade em que vivem. A pedagogia feminista começa a se reestruturar com a utilização do conceito de gênero e suas possibilidades para escapar de uma visão binária, mas sua formulação ainda tem muitas contribuições, quando, articulada com outras pedagogias e um arcabouço teórico plural e diversificado.

A pedagogia *queer* tem em sua trajetória a contribuição teórica de pesquisadoras do

campo educacional que baseadas na teoria *queer* tentaram escapar de pedagogias tidas como “normativas”. Para Louro (2004), essa pedagogia pode ser pensada partindo de vários questionamentos importantes em relação ao processo de aprendizagem.

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica? (LOURO, 2004, p. 47).

A tentativa da disciplina de Sociologia em responder a esses questionamentos fica evidente em seus LDSs, a desnaturalização e o estranhamento nos fenômenos sociais relacionados a sexualidade e diferentes orientações sexuais fazem parte do matéria didático e das discussões propiciadas por eles, De acordo com Miskolc (2012) a teoria *queer* desafia a Sociologia, a desfocar os estudos das minorias que rompem as normas e sim nos processos normalizadores, nesse sentido entender os processos e seus agentes escaparia de teorias que reafirmam rótulos. A teoria *queer* assim procura questionar inclusive o conceito de heteronormatividade e uma noção de homossexualismo como desvio.

A contribuição da pedagogia *queer* é propor para além da inclusão ao currículo de informações sobre sexualidade, questionar os processos estruturais definidores que dão significados aos papéis sociais, as identidades dos sujeitos dentro do ambiente escolar e desconstruir a noção do “eu” fixo e imutável. Outra contribuição diz respeito a falar não somente ao sujeito *queer* e sim a todos os sujeitos dentro do espaço escolar, fortalecendo as dúvidas e questionamentos em detrimento a certezas e enquadramentos de identidades. Para Louro (2004), as perguntas não encerram os debates, ao contrário, abrem espaço para perspectivas diferentes, formular e provocar outras maneiras de fazer as mesmas perguntas, “longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto” (LOURO, 2004, p. 52).

A pedagogia da equidade além de preocupar-se com o aumento de conhecimentos teóricos metodológicos das temáticas de gênero, procurou ampliar os conhecimentos sobre diversidade e possibilitar um acúmulo nas competências dos profissionais da educação. Para Mareli Eliane Graupe (2014) a educação exerce papel importante na reprodução das desigualdades, nesse sentido, precisamos de uma pedagogia que fomente a noção de desconstruir a “ideia de uma essência ou natureza que explique e justifique as violências, as desigualdades de gênero, as ações discriminatórias” e que contemple as temáticas de gênero,

relações étnico raciais, diversidade sexual, religiosidade e outras.

4.6 APRESENTANDO O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): TRAJETÓRIAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA INOVADORA.

O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi proposto em 2005 pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), e sua continuação se deu nos mandatos da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). O curso foi idealizado e efetivado através da junção de Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR)²³, o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), Ministério da Educação (MEC)²⁴, Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)²⁵ e o British Council²⁶. O curso recebeu apoio da sociedade civil representada pelo movimento feminista, de mulheres negras e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

O objetivo do GDE foi debater questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, buscou-se também avolumar reflexões em torno das questões de gênero, quebrando paradigmas de forma transversal e dialogando com as perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política.

Para conhecer, o curso GDE trouxe avanços tecnológicos importantes, começando pelo processo de implementação, parcerias com as universidades federais e estaduais por meio dos grupos e núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade, ofertaram o curso GDE às profissionais da educação das redes públicas amparados na estrutura da Universidade Aberta

²³ Criada em 2003, a SPM/PR realizou em 17 de julho de 2004 a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, tendo reunido em Brasília 3.000 delegadas/os e observadoras/es de todo o país. O processo de realização deste evento envolveu mais de 120.000 mulheres, que participaram das Plenárias Municipais e Regionais, bem como das 27 Conferências Estaduais e do Distrito Federal. Como resultado da Conferência, foi recomendado que, no plano da execução de políticas públicas, especificamente na educação, fosse efetivada a interrelação das questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual. O objetivo desta estratégia foi contribuir com a valorização da diversidade e o combate ao racismo; a promoção da equidade de gênero e o combate a qualquer forma de discriminação social.

²⁴ O MEC em 2004 estava em um contexto de reestruturação institucional. Foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) com o objetivo de implementar políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos/as, educação do campo e ambiental, educação escolar indígena e para as relações étnico-raciais. Também passou a responder, de maneira inovadora, com medidas voltadas ao enfrentamento da discriminação de gênero e por orientação sexual no ambiente educacional.

²⁵ A SEPPIR/PR, criada em 2003, foi uma resposta efetiva à antiga demanda da sociedade civil, especialmente do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras, no sentido da implementação de uma política de promoção da igualdade racial.

²⁶ O British Council é uma organização sem fins lucrativos que atua em mais de 100 países. Fundado em 1934, tem como objetivo fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde está presente por meio da construção de relacionamentos mutuamente benéficos em: artes, educação, esportes e língua inglesa. No Brasil, iniciou sua operação em 1945 e, desde então, tem desenvolvido parcerias entre o Brasil e o Reino Unido.

do Brasil (UAB, 2006)²⁷.

Em 2009, a instituição da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), grupo composto por instituições públicas de ensino superior, dedicou-se a formação continuada de profissionais de educação na modalidade semipresencial e objetivou disseminar metodologias educacionais incentivando a discussão sobre diversidades na sala de aula. A elaboração do GDE foi amparada em documentos de várias ordens, são eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (1979), Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (1995), Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001), Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (2001), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2003), Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a população LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual (2004) e Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004).

O curso GDE foi idealizado no I Seminário Internacional Educando para Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual (2004), que reuniu acadêmicos e ativistas de movimentos feministas, negro, de mulheres negras e LGBT, com o intuito de apresentar experiências de estados e países com a temática de gênero presente do sistema educacional. Dentre os resultados positivos do seminário, elencou-se: A) discussão conjunta dos temas propostos; B) constatação da urgência para o tratamento conjunto das temáticas relacionadas ao sexismo, ao racismo e à homofobia, seja na formação de professoras/es, seja nos materiais didáticos com os quais trabalham nas escolas e que disseminam estereótipos (PEREIRA et al, 2007); C) a prioridade na formação de profissionais da educação.

Em 2006, um GDE experimental entrou em cena, o número de inscritos foi de 1.756, selecionados 1.200 para preenchimento de 200 vagas por município. Curso com duração de três meses, contando com processo avaliativo, como consta em documentos oficiais (2011). “Na avaliação do projeto indicou o resultado positivo do curso, mensurado, inclusive, pelo baixo índice de evasão, 19%. A avaliação apontou também para a necessidade de revisão do conteúdo, aprofundando e incluindo temáticas pontuais. ” (CARRARA et al., 2011, p.29)

²⁷A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para indivíduos que têm dificuldade de acesso à formação universitária presencial, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

O curso GDE, em seu propósito, visava a construção de uma política de educação pautada na diversidade, desconstruindo estereótipos, preconceitos, desigualdades de gênero, étnico-raciais, a discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero, presentes nos espaços, estruturas e materiais escolares. O projeto piloto efetivado experimentalmente em seis cidades brasileiras: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ) trouxeram várias constatações, dentre elas a necessidade das questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais fazerem parte do projeto político-pedagógico e da formação de educadoras e educadores.

O projeto político-pedagógico do curso GDE fundou-se na perspectiva de uma escola transformadora com capacidade de promover a igualdade de direitos e oportunidades. O desenvolvimento do curso pautou-se em quatro critérios. Para Carrara et al. (2011, p. 37):

A predisposição de órgãos governamentais, como a SPM/PR, a SEPP/PR e a SECAD/MEC, para atuar, no espaço da escola, na promoção e na garantia dos Direitos Humanos, contra o sexismo, o racismo e a homofobia; 2. O reconhecimento da urgente necessidade de formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com o respeito às diversidades; 3. A importância da divulgação de pesquisas e estudos realizados nas universidades sobre os temas que compõem o curso, valorizando o diálogo entre teoria e prática; 4. A possibilidade de ampliação da formação através da modalidade a distância.

O curso GDE tem em uma das suas estratégias trabalhar com diferentes áreas do conhecimento, sendo uma delas, as Ciências Sociais e seu arcabouço teórico com conceitos fundamentais para entendimento dos fenômenos discriminatórios, teorias essas que ajudam a embasar o projeto político-pedagógico sem perder de vista o desenvolvimento da ensino-aprendizagem. Segundo Carrara et al. (2011, p. 37), “conceitos como cultura, etnocentrismo, estereótipo, diferença e diversidade, entre outros, foi crucial para que a proposta de crítica aos valores que levam ao preconceito e à discriminação em todas as suas formas de expressão pudesse ser empreendida”.

O curso GDE foi orientado pelos pressupostos abaixo enumerados. De acordo com Carrara e Rohden (2008 *apud* Carrara et al, 2011, p. 38):

1. As diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser usadas como critério de exclusão social e política; 2. A necessidade de se manter uma perspectiva não essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica quanto aos processos de naturalização ou biologização que acabam por transformar diferenças em desigualdades; 3. As discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e orientação sexual estão imbricadas na vida social e na história das diferentes sociedades, exigindo uma abordagem conjunta e transversal; 4. A formulação de leis antidiscriminação não é suficiente para cessar ações violentas e intolerantes em face das diferenças, sendo necessário privilegiar ações que visem à transformação da cultura e das práticas

sociais; 5. A igualdade de acesso à educação para meninas e meninos não garante a igualdade de gênero, pois as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, os livros didáticos, a gestão da escola e os currículos ainda não incorporaram a questão de gênero, dificultando a tomada de consciência das desigualdades existentes entre alunas e alunos; 6. A escola é um espaço estratégico para a realização de processos de transformação e deve cumprir a sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico; 7. A educação a distância é uma modalidade de ensino capaz de formar com qualidade um número maior de profissionais em menor tempo, potencializando o efeito multiplicador da ação educativa.

Nesse sentido, o intuito do GDE foi o de socializar conhecimentos construídos em áreas distintas em relação a desigualdade de gênero, uma proposta pedagógica alinhada com políticas de inclusão social com o modelo pedagógico pautado em alunas/profissionais de educação protagonistas, que constroem o saber relacionado a transformações de valores sociais tradicionais interagindo com saberes diversos.

No que tange a continuidade das políticas educacionais como o Curso de Gênero e Diversidade na Escola, em 2011 O SECAD, que promoveu institucionalmente o GDE, foi reestruturado e, a ele foi incorporado a Secretaria de Educação Especial, sendo assim, agora é SECADI. Em 2016, Michel Temer extinguiu o SECADI – informação presente no Portal da Secretaria (BRASIL, 2017). Em 2019, Jair Bolsonaro manteve a extinção, um projeto político de exclusão iniciado na campanha eleitoral (DORNELLES; WENETZ, 2019).

4.7- QUESTÕES DE GÊNERO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA: USANDO O GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Acreditamos que o tema escolhido para UD, questões de gênero em ensino de Sociologia, pode ampliar as competências das (os) professoras (es) sobre o tema, sendo o tema, uma realidade no espaço escolar, a intervenção pedagógica poderá ampliar as discussões e principalmente adotar uma perspectiva analítica para as questões de gênero.

A UD foi organizada selecionando os conteúdos conforme as possibilidades de dar subsídios na construção dos saberes docentes necessários para reflexão do tema em sala de aula. (BASTOS, 2013). Os conteúdos que serão discutidos são fruto da pesquisa realizada nos LDSs neste trabalho, as mediações das (os) professoras (es) favoreceram para enriquecer os resultados desta pesquisa.

Optamos por organizar didaticamente os conteúdos em gerais e específicos, de acordo com sua relevância e relação com o objetivo geral da UD. Os conteúdos gerais apresentam a fundamentação teórica e a reflexão sociológica da UD e os conteúdos específicos, os temas que tratam das categorias de gênero na disciplina de Sociologia, as análises dos LDSs, as UCs e URS que são a base da pesquisa. “A estruturação em conteúdos gerais e específicos

permite organizar os conteúdos em uma sequência lógica que favorece a inter-relação dos conhecimentos acionados por esses ao longo da aplicação da UD”. (BASTOS, 2013, p.122)

Na construção da UD tomaremos por conteúdos gerais: 1) Conceito de gênero e seus usos; 2) Questões de gênero na disciplina de Sociologia; 3) UC família e URs correspondentes; 4) UC trabalho e URs correspondentes; 5) UC estado e URs correspondentes. Os conteúdos específicos são: 6) Formações continuadas e desenvolvimentos profissional docente em gênero; 7) Análises e avaliações dos LDSs; 8) Professoras (es) pesquisadoras (es); 9) Pedagogias alternativas: Pedagogia Feminista, Pedagogia *Queer* e Pedagogia da Equidade.

Justificaremos na sequência do texto cada conteúdo geral e específico e sua relevância no desenvolvimento da UD, relacionando sua potencialidade com a ampliação das competências dos profissionais da educação. Para Graupe (2011, p. 115) “O conceito de competência no campo das relações de gênero é considerado como palavra-chave para a formação e atuação de um profissional da educação embasado nos princípios da pedagogia da equidade”. Nesse sentido, nossa UD com o intuito de fortalecer os saberes docentes vai mobilizar essas competências.

Conteúdos gerais

1. Categoria de gênero e seus usos.

O primeiro conteúdo referente ao conceito de gênero, faz parte da fundamentação teórica da UD, sendo de suma importância para o desenvolvimento das competências docentes. O conceito estando em muitas áreas de formas distintas e em constante transformação precisa de uma contextualização história, cultural e acadêmica pautada no arcabouço teórico feminista. Esse processo visa alinhar os conhecimentos prévios das professoras (es) de Sociologia do ensino médio, com o aporte teórico disponibilizado pela UD, com o intuito de fornecer base criteriosa para as análises dos LDSs.

✓ Competência relacionada a esse conteúdo:

Competência teórico-prática: demonstra a necessidade da (o) profissional de educação apresentarem diferentes tipos de conhecimentos e capacidades cognitivas no campo das discussões teórico-práticas sobre as categorias de Gênero e a capacidade de diagnosticar situações problema em que a categoria de gênero se apresenta, objetivando desenvolver atividades sem julgamento de valor. o desenvolvimento da competência teórico-prática se concretiza com o acesso ao arcabouço teórico feminista (história dos estudos de gênero no

Brasil e no mundo; diferentes linhas teóricas; dimensão política, social, cultural, histórica e legal das questões de gênero; os métodos, processos e as tecnologias relacionadas ao tema; as estruturas sociais e hierarquias de poder que permeiam as organizações sociais (Escola, empresas, família, igrejas, etc.); pesquisas empíricas e teóricas sobre a desigualdade de gênero nas diferentes áreas na sociedade (família, trabalho, estado, religião, etc.); estudos científicos e metodológicos que possibilitam a análise de estruturas discriminatórias, suas causas e consequências e metodologias e técnicas que poderão promover processos de transformação e implementação da igualdade de oportunidades na educação;

2. Questões de gênero na disciplina de Sociologia

As questões de gênero na disciplina de Sociologia estão presentes em todo o conteúdo dos LDSs de formas variadas, o intuito aqui, é organizar didaticamente quais são as questões de gênero, seus usos nos conteúdos e seus avanços pautados no aporte teórico feminista, todas essas questões foram apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho.

A relevância desse conteúdo está relacionada com as formas que as questões de gênero poderiam ser trabalhadas no ambiente escolar e principalmente na disciplina de Sociologia. Como apresentado na pesquisa desse trabalho algumas questões de gênero são fundamentais para as análises dos LDSs, a relevância é ampliar análises críticas e produtoras, visando ampliar as competências das professoras (es) pesquisadoras (es) de Sociologia do ensino médio.

✓ Competência relacionada a esse conteúdo:

Competência Didática: Capacidade de identificar e reconhecer estereótipos sexuais e discriminações sexistas no contexto escolar, além do conhecimento teórico, o didático-metodológico, para intervenções eficientes evitando a propagação da naturalização de práticas machistas. A (o) profissional deverá ter habilidades para quando encontrar desafios na problematização do tema tenha capacidade de realizar análise e síntese, conhecimento sobre diferentes técnicas de trabalho que poderão ser desenvolvidas em sala de aula, e mobilizar a capacidade de cooperar com profissionais de outras áreas do saber. O arcabouço teórico feminista tem um histórico interdisciplinar, então conhecer e dominar conceitos e políticas públicas de gênero pode avolumar estratégias didáticas no cotidiano escolar.

3. UC família e URs correspondentes

Esse conteúdo visa apresentar a pesquisa referente a família e as questões de gênero no conteúdo de Sociologia. O modelo de apresentação é participativo, a pesquisa buscou evidenciar as questões de gênero presentes nos conteúdos referentes à família, e as URs além de apresentarem o conteúdo presente nos LDSs, de darem uma leitura crítica apoiada no arcabouço teórico feminista para a utilização do conceito de gênero no conteúdo.

O intuito é apresentar aonde, como e porque existem as relações entre família e desigualdade de gênero nos LDSs.

✓ Competência relacionada a esse conteúdo:

Conhecimento do conteúdo: saber onde a família está para a disciplina de Sociologia e para o conceito de gênero, sua importância e relevância. Padrões masculinos no conteúdo relacionado a família.

Conhecimento pedagógico do conteúdo: competências de ensino para a contextualização das questões de gênero e da família na disciplina de Sociologia. O papel da imagem.

Conhecimento curricular: localizar a família nos documentos oficiais de escolha dos LDSs e suas motivações em relação as questões de gênero.

4. UC trabalho e URs correspondentes

Esse conteúdo visa apresentar a pesquisa referente ao trabalho e as questões de gênero no conteúdo de Sociologia. A apresentação se dará de forma participativa, demonstrando onde o conteúdo trabalho está localizado no LDSs e quando acontece a relação com as questões de gênero. Importante salientar que a relevância desse processo na UD está nas análises realizadas pelas professoras/pesquisadoras. A pesquisa apresentada, amparada pela fundamentação teórica dessa UD e principalmente pela vivência em sala de aula, serão convergidas para análises críticas visando o desenvolvimento profissional docente e o exercício da pesquisa na prática docente.

✓ Competência relacionada a esse conteúdo:

Conhecimento do conteúdo: identificar a importância histórica do trabalho para as ciências sociais e para o feminismo. Compreender as relações trabalho e questões de gênero, importância e relevância.

Conhecimento pedagógico do conteúdo: competências de ensino para a

contextualização das questões de gênero e trabalho na disciplina de Sociologia.

Conhecimento curricular: localizar o trabalho nos documentos e suas motivações em relação as questões de gênero. A apresentação se dará de forma participativa, pautada em algumas questões importantes para o feminismo, como: invisibilidade feminina na política e no estado.

5. UC Estado e URs correspondentes

Esse conteúdo visa apresentar a pesquisa referente ao estado e as questões de gênero na disciplina de Sociologia. Esse conteúdo procurou identificar a invisibilidade das mulheres na política e como político, para tanto analisaremos os conteúdos que apresentam pesquisas de acesso, permanência e transformações políticas das mulheres.

O foco desse conteúdo é identificar o aspecto histórico da invisibilidade feminina e suas implicações, pautada no conteúdo presente nos LDSs, elencando processos históricos que tiveram participação feminina, mas não ocupam espaço nas reflexões.

✓ Competência relacionada a esse conteúdo:

Conhecimento do conteúdo: identificar a importância econômica, política, cultural e social da invisibilidade feminina no Estado; Compreender a herança dessa invisibilidade nos processos políticos contemporâneos; conhecer as possibilidades de revisitar os processos históricos e apresentar aos alunos novas atrizes nas revoluções históricas, visando abranger conhecimentos de alunas e alunos provocando desnaturalizações e estranhemos sociológicos recentes as desigualdades de gênero na história política mundial.

Conhecimento pedagógico do conteúdo: competências de ensino para a contextualização das questões de gênero, estado, política e poder na disciplina de Sociologia.

Conhecimento curricular: localizar nos documentos as relações entre desigualdades de gênero e estado, política e poder.

Conteúdos específicos:

6. Formações continuadas e desenvolvimentos profissional docente

Com o intuito de escapar de uma visão tradicional de formações para professoras (es) de Sociologia do ensino médio, buscamos ampliar as discussões em relação aos vários modelos de formações e seus avanços. Visando desenvolver uma UD que fortaleça o papel da

professora pesquisadora, a ideia é que partindo do suporte teórico feminista apresentado, juntas possamos analisar os LDSs e construir uma narrativa em relação ao conceito de gênero, questões de gênero e a disciplina de Sociologia.

✓ Competências relacionadas a esse conteúdo:

Competência social: o foco está em discutir e solucionar conflitos das opiniões sobre as questões de gênero. A (o) profissional deve ter a capacidade de reconhecer os possíveis julgamentos de valores sobre o tema e empaticamente promover uma discussão científica e com embasamento teórico metodológico.

7. Análises e avaliações dos LDSs

A pesquisa desse trabalho, visou compreender como as categorias de gênero são apresentadas no conteúdo da disciplina de Sociologia, a pesquisa furtou se dá análise de conteúdo para construir UCs e URs para construir uma compreensão de como as questões de gênero são trabalhadas. A pesquisa qualitativa deu se partindo do levantamento teórico dos LDSs disponíveis para as professoras (es) de Sociologia do ensino médio.

Depois da apresentação da pesquisa, o intuito deste conteúdo é refletir critérios de avaliação dos LDSs em relação ao conceito de gênero, para que juntas possamos compreender a relevância desses critérios e a importância desse processo para problematizar as desigualdades de gênero no conteúdo da disciplina de Sociologia, primando pela adoção da perspectiva analítica de gênero no conteúdo de forma geral.

8. Professoras (es) pesquisadoras (es)

Como essa UD foi desenvolvida para professoras (es) de Sociologia do ensino médio, pautou-se as reflexões na importância dos conteúdos disponibilizados para os profissionais da educação quando falamos de gênero. A formação acadêmica não consegue suprir todas as demandas, sendo assim, a ideia é de propiciar um ambiente onde as (os) professoras (es) possam pesquisar enquanto desenvolvem suas práticas.

✓ Competência relacionada a esse conteúdo:

Competência pessoal: cada profissional já tem suas “ferramentas pessoais” que poderão contribuir no desempenho de suas atividades profissionais, o intuito dessa competência é propiciar a identificação dessa habilidade para analisar as desigualdades de gênero pautados na perspectiva analítica do conceito de gênero, fugindo de “opiniões” e

experiência pessoal sobre os papéis sexuais sejam evidenciados.

Em relação as competências, essas precisam ser articuladas a uma escola que se valha de práticas pedagógicas que refletem questões de gênero em seu ambiente escolar. Para Graupe (2011, p.118) “Uma escola que aborda e que vivencia nas suas práticas pedagógicas as questões de gênero pode proferir a pedagogia da equidade. ” A UD busca fortalecer através do conteúdo programático as competências de relações de gênero, é importante que todo o processo seja dialógico e flexível, o objetivo é promover uma base pedagógica, metodológica e didática.

9. Pedagogias alternativas: Pedagogia Feminista, Pedagogia *Queer* e Pedagogia da Equidade.

O intuito com esse conteúdo é trazer a professora pesquisadora para construir análises abrangentes partindo de alguns fatores: possíveis praticas presentes nas pedagogias alternativas, aporte teórico feminista, pesquisa realizada nos LDSs sobre desigualdades de gênero, seus conhecimentos prévios e principalmente com suas vivencias no cotidiano escolar, a ideia é relacionar teoria e prática e tornar as análises produtoras e aplicáveis em sala de aula.

Para tanto, continuamos mobilizando Mareli Graupe (2011) para estruturar esse conteúdo, além das contribuições referentes as competências no desenvolvimento profissional docente, precisamos ponderar o papel que todas e todos exercem na estrutura escolar, as professoras (es) são importantes, mas precisam do coletivo para efetivar alguns processos, seja para ampliar a equidade, seja em outros temas. Visando tornar as análises críticas e principalmente participativas, utilizaremos os princípios (querer, saber e fazer) sistematizados por Marieli Graupe (2011).

a) Princípio do “querer”: refere se à vontade, disponibilidade e engajamento da (o) professora (or), da equipe pedagógica em proporcionar a educação equitativa no ambiente escolar. Este princípio possui duas dimensões: individual e coletiva. A individual, considera o que as (os) professoras (es), incorporam em suas práticas sociais, suas ideias, conhecimentos, valores e opiniões sobre o que e como os temas devem ser trabalhados em sala de aula. Na dimensão coletiva o protagonismo é do projeto político pedagógico e a motivação das profissionais para trabalhar e contribuir para implementação da perspectiva das relações de gênero.

b) Princípio do “saber” proporciona ao profissional de educação a possibilidade

de relacionar as categorias de gênero desnaturalizando normas, preconceitos e construções sociais, culturais e históricas sobre como mulheres e homens devem ser e se comportar. O conhecimento sobre os estudos, pesquisas no campo das relações de gênero e diversidade podem oferecer ferramentas a (o) professora (or). O Princípio do saber é necessário para que a docente tenha consciência sobre a importância da discussão das desigualdades de gênero e os seus efeitos na construção dos estudantes (estereótipos sexuais, identidades sexuais, preconceitos, desigualdade de gênero, relações de poder, profissões relacionadas a cada sexo, etc.).

c) Princípio do “fazer” A implementação da temática de gênero no ambiente escolar pressupõe competências, habilidades e estratégias de toda a equipe no ambiente escolar, estamos falando de implementação e execução de um PPP que contemple as temáticas de gênero com atividades bem definidas e principalmente o investimentos na formação das profissionais, seminários, materiais didáticos, livros pedagógicos que venham propiciar e incentivar o desenvolvimento do trabalho sobre as categorias de gênero na escola, o intuito é que as (os) professoras (es) terão aporte teórico-metodológico para identificarem os aspectos ligados às categorias de gênero na interação entre as (os) alunas (os), entre professoras (es) e alunas (os).

A organização dos conteúdos, suas devidas explicações e pertinência na UD abre caminho para elaboração de situações de aprendizagem em relação as categorias de gênero e a disciplina de Sociologia, visando promover as competências das (os) professoras (es) de Sociologia do ensino médio e desenvolvimento profissional docente. No quadro abaixo apresentaremos os passos da UD:

Quadro 8- Passos da Unidade didática construída

Conteúdo	Atividade
1) Questionário inicial para o levantamento dos conhecimentos prévios das (os) professoras (es) de Sociologia referente ao conceito de gênero e as relações com o conteúdo e a disciplina de Sociologia.	Apresentação dos objetivos da UD
2) Conteúdo 1. Categorias de gênero e sua relação com o conteúdo da disciplina de Sociologia. Problematizações sobre o conceito de gênero na disciplina de Sociologia - A utilização do conceito de gênero é vinculada apenas a exemplificação de desigualdades de gênero nos fenômenos sociais?	Apresentação expositiva dialogada, uso de imagens presentes nos LDSs para identificar o porquê da problematização, as possibilidades das categorias de gênero quando relacionadas de forma produtora ao conteúdo e organizar os usos do conceito de gênero.
3) Conteúdo 2. Questões de gênero na disciplina de Sociologia Breve contextualização das questões de gênero nas ciências sociais, de Margareth Mead a Nancy Fraser. Problematizações por meio de questões norteadoras que direcionaram as discussões: - Existem padrões masculinos nas ciências sociais?	- A disciplina de Sociologia é progressista quando falamos de gênero? - Como possibilitar as compreensões em relação as desigualdades de gênero para meninas e meninos? - Como agir para promover uma educação científica preocupada com questões de gênero?
4) Conteúdos 3 - desenvolvimento profissional docente.	Apresentação expositiva dialogada um levantamento do arcabouço teórico dos modelos de formações continuadas e o processo de aprendizagem contínuo das (os) professoras (es).
5) Apresentar as competências para as (os) professoras (es) e refletir de forma crítica em relação a elas e suas possibilidades no que tange questões de gênero.	Apresentar as pedagogias alternativas.
6) Conteúdos 4- Professoras (es) pesquisadoras (es) Apresentação expositiva dialogada do levantamento do arcabouço teórico sobre o tema, além de imagens e vídeos de professoras (es) pesquisadoras (es) nas ciências sociais.	Problematização ao longo das discussões, o intuito é provocar reflexão - Como pesquisar em sala de aula? - Como organizar o tempo para planos de aula, de unidade, refletir a didática e os conhecimentos pedagógicos e curriculares? - A prática docente da disciplina de Sociologia tem metodologia?
7) Elaboração E discussão de critérios para analisarem as pesquisas dos LDSs presentes neste trabalho.	O enfoque está na pertinência das discussões das questões de gênero na disciplina de Sociologia, por meio de professoras (es) pesquisadoras (es) e suas didáticas em sala de aula.
8) Conteúdos 5 – UC família e URS correspondentes Apresentação expositiva dialogada da pesquisa: apresentar as análises da pesquisa e provocar as (os) professoras (es) a relacionarem com os conteúdos que apresentam para os estudantes na sala de aula.	Qual a importância da família para as questões de gênero? - Podemos identificar as desigualdades de gênero presentes no conteúdo da disciplina de Sociologia? - Os usos do conceito de gênero nos conteúdos referentes a família podem tornar se mais produtores com o amparo do arcabouço teórico feminista?

9) Conteúdos 6 – UC trabalho e URs correspondentes Apresentação expositiva dialogada da pesquisa: apresentar as análises da pesquisa e provocar professoras (es) a relacionarem as análises aos conteúdos apresentados em sala de aula.	- Qual a importância do trabalho para as ciências sociais? - Qual a importância do trabalho para as feministas? - O conteúdo de Sociologia traz as problemáticas do trabalho relacionadas as desigualdades de gênero? - Como abordamos trabalho produtivo e reprodutivo na disciplina de Sociologia? - Como abordamos a representatividade feminina no mercado de trabalho?
10) Conteúdos 7 – UC estado e URs correspondentes Apresentação expositiva dialogada da pesquisa: apresente as análises da pesquisa e provocar as (os) professoras (es) a relacionarem as análises as abordagens realizadas em sala de aula	- Qual a importância da representativa política feminina para a disciplina de Sociologia em especial para área das ciências políticas? - Podemos falar em invisibilidade feminina na política? - Como a estratégia de apresentar dados de pesquisas nacionais e internacionais impacta nas abordagens referentes a desigualdade de gênero na política? - A teoria social brasileira aborda as heranças do patriarcalismo para a desigualdade de gênero? - Os conteúdos referentes aos contratualistas precisam adotar uma perspectiva analítica de gênero? - Os conteúdos referentes as revoluções francesa e russa precisam adotar uma perspectiva analítica de gênero?
11) Discussões a respeito das análises dos LDSs	Questionário posterior

Fonte: elaborado pela própria autora (2020), com base em BASTOS (2013, p. 126)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ciências Sociais, em particular o Ensino de Sociologia, enfatizam a necessidade de ampliarmos as pesquisas referentes ao conteúdo dos LDSs, essas pesquisas ganham destaque e crescem no Brasil, entre elas temos, Teresa Raquel Gomes Batista, (2017); Costa (2017); Desterro (2016); Ana Martina Baron Engerhoff (2017); Julia Polessa Maçaira (2017); Luciane Perucchi, (2009); Samira do Prado Silva. (2016); Violin (2019); Chagas (2017), um processo que evidencia a importância dos LDSs e de instrumentaliza-los para temas relativamente recentes.

Grande parte de universidades, faculdades e espaços de ensino não apresentam um arcabouço teórico feminino para seus acadêmicos, nesse sentido as pesquisas referentes aos LDSs podem diminuir lacunas, codificando as questões de gênero no conteúdo da disciplina de Sociologia, propiciando análises do uso do conceito de gênero de forma analítica e objetivando a temática de gênero (classe, sexualidade, etnia-raça, religião, orientação sexual, etc.). A tentativa é através das discussões nas temáticas de gênero, ampliar cientificamente as possibilidades de suplantar leis e projetos de leis (municipais, estaduais e federais) de caráter conservador, que descaracterizam o conceito de gênero e deslegitimam sua funcionalidade.

A disciplina de Sociologia sofre ataques de vários grupos de cunho conservador que propõe que seu conteúdo é repassado de forma ideológica para aos estudantes. De acordo com Festi (2017, p.8-9) os grupos conservadores são contra:

Essa perspectiva de educação e de Sociologia, surgidas durante a “década das lutas sociais”, os anos 1980, e expressas nos parâmetros curriculares a partir de 2006, que se levantaram movimentos conservadores como o “Escola Sem Partido”. “O objetivo de tais movimentos é retirar dos currículos todos os conteúdos progressistas e criar instrumentos e aparatos legais para censurar os professores, atacando-os em sua autonomia educativa.

De maneira simplificada, a Sociologia preocupa-se em desnaturalizar e causar estranhamento ao explicitar os processos de socialização, regras, normas e padrões culturais, as heranças etnocêntricas nas culturas diversas, as possíveis responsabilidades da escravidão, patriarcalismo e patrimonialismo nos processos de desigualdade contemporâneos, a formação do Estado e seus interesses políticos, um contrato social nem sempre entre iguais, a democracia e sua fragilidade, a política com seus avanços e retrocessos e a cidadania com alcance a todos os grupos. A disciplina propõe uma reflexão crítica em relação a estrutura econômica, política,

cultural e social e capacitar intelectualmente os estudantes para a possibilidade de se tornarem indivíduos críticos, autônomos e protagonistas.

Diante do exposto, postulou-se análises dos LDSs e seus alinhamentos com questões de gênero. Como dito acima, o conteúdo de Sociologia sofre com perseguições ideológicas, o que dizer, então, do gênero? Em suas várias formas de ser entendido, para Joan Scott (1995), Donna Hawaray (2004), Silvana Mariano (2008), Judith Butler (2003), o conceito de gênero também é alvo de ataques e descaracterizações pautados em um conservadorismo político e cultural que visa a manutenção das desigualdades de sexo.

Nessa esteira conservadora, precisamos entender a ideologia de gênero, Para Reis e Edla Eggert (2017, p.20) “uma falácia, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, um contra discurso no que tange desigualdades de gênero e de orientações sexuais na estrutura social, porém é necessário salientar que refutar questões de gênero foi um projeto conservador complexo e composto por outros grupos.

Engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

A ideologia de gênero chega à escola quando o Movimento Escola Sem Partido furtou se desse processo conservador e ampliou suas reivindicações, além de apoiar uma escola neutra, priorizou a família acima da educação ofertada pela escola. Para Miguel (2018, p. 601), “a reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. ”.

Esse projeto conservador ganha gradativamente amparo legal, um retrocesso histórico, com o PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na Câmara dos Deputados; PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta, do Partido da República (PR); PL 7180/2014 e PL 7181/2014, ambos de autoria do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional (PEN), (MONACO, 2018, p. 28). A percepção é de que o projeto conservador elegeu um protagonista para perseguir, a Educação apoiado por parte da sociedade civil e política.

Nesse cenário de disputas políticas, é que grande parte dos livros didáticos de Sociologia são produzidos, reproduzidos e distribuídos nas escolas do Brasil (MONACO, 2018). As autoras e autores sustentam uma abordagem metodológica de inclusão, priorizando

debates de grupos “minoritários” e de enfrentamento às desigualdades de gênero, raça e etnia e orientações sexuais.

Assim, LDSs, no que se propõem, no que tange, apresentar desigualdades de gênero em seus conteúdos, o fazem com sucesso. Ressalto que seria produtivo que o conceito de gênero fosse operacionalizado analiticamente no conteúdo específico (SILVA, 2016), mas os debates estão espalhados pelos conteúdos dos LDSs em outros formatos, para além dos capítulos e subcapítulos específicos, são mobilizadas as artes visuais: fotografias, imagens, tirinhas, charges, em dados de pesquisas, como IBGE, PNAD, DIEESE, O GLOBO, PROJETO GENOMA HUMANO, DATAFOLHA, MAPA DA VIOLÊNCIA, PERSEU ABRAMO, PESQUISA DE ORÇAMENTOS FAMILIARES – POF. Além disso, pode-se contar com um percurso histórico do movimento feminista, delimitando os pontos mais importantes no Brasil e no mundo.

Nas análises referentes à família (UC1), observou-se que enquanto primeira instituição socializadora, ela ganha destaque como reprodutora de normas, regras e padrões sociais. As codificações que relacionaram o conteúdo dos LDSs como a heteronormatividade (UR1), em grande parte desses LDSs, indicaram a marginalização dos não heterossexuais na construção de suas próprias famílias. As transformações familiares (UR2), foram apresentadas através de pesquisas em relação às famílias recompostas e monoparentais e por fim, as representações sociais femininas tradicionais (UR3) as análises foram atreladas ao casamento, à maternidade, às profissões de homens e mulheres e às concepções religiosas.

As análises referentes ao trabalho (UC2) tinham em suas codificações o trabalho reprodutivo (UR1), na qual grande parte dos LDSs entendem como dupla jornada, trabalho remunerado (UR2), amparada na Revolução Industrial e diferença salarial e trabalho feminino (UR3), a parte considerável foi priorizada nos capítulos específicos para gênero.

As análises referentes ao Estado (UC3) foram codificadas partindo do heroísmo histórico (UR1), os LDSs não apresentam essa unidade de registro. A representatividade feminina na política (UR2) em grande parte desses livros trouxeram pesquisas sobre o cenário político e utilizaram o arcabouço teórico feminista da Ciência Política e a invisibilidade feminina (UR3), os LDSs não apresentaram em seus conteúdos o debate com perspectiva histórica sobre o apagamento das mulheres. No LDS1, a desigualdade de gênero, foi mobilizada, por meio da herança do patriarcalismo e sua relação estreita com a escravidão, o patrimonialismo e o coronelismo.

Propõe-se algumas sugestões: A) utilização do conceito de gênero de forma analítica no conteúdo da disciplina de sociologia de forma geral, na tentativa de escapar da

utilização das desigualdades de gênero para somente exemplificar conteúdos; B) ampliar as discussões dos novos arranjos familiares, centralizando as discussões nas famílias mosaico e monoparentais com o intuito de desnaturalizar a marginalização em que essas famílias encontram-se; C) somar na reflexão da divisão sexual do trabalho, o trabalho produtivo e reprodutivo, apoiado nas pesquisas em relação ao uso do tempo, o intuito é avançar na discussão, utilizando a Sociologia contemporânea e o arcabouço feminista interdisciplinar; D) apresentar uma perspectiva histórica da teoria social Brasileira no que tange heranças do patriarcalismo e escravidão para representação política da mulher; E) revisitar o conteúdo dos LDSs a partir dos Contratualistas, Revoluções Francesa e Russa, para pontuar os debates sobre a invisibilidade histórica feminina construídos pelo arcabouço teórico feminista.

A centralização das discussões sobre as questões de gênero, sexualidade e identidades, em capítulos específicos, observou-se capítulos completos em dois livros didáticos, *Sociologia em Movimento* e *Sociologia Para Jovens do Século XXI*; já nos *Sociologia Hoje* e *Tempos Modernos*, *Tempos De Sociologia* apenas em subcapítulos.

As análises dessa pesquisa direcionam para adotar uma perspectiva analítica do conceito de gênero nos conteúdos da disciplina de Sociologia de forma geral com o intuito de abarcar uma Sociologia contemporânea e escapar de um padrão masculino tradicional de ciência, a ideia não é agregar a mulher como um novo sujeito, e sim reformular as teorias sociais. É necessário entender as desigualdades de gênero em suas agendas e lutas, mesmo que conste nos LDSs a multiplicidade dos feminismos, apartar a discussão poderia dar uma noção de uma mulher universal e com demandas diferentes da sociedade como um todo.

Diante do exposto, a fim de instrumentalizar a pesquisa de forma efetiva foi necessário construir em conjunto com professoras/educadoras, profissionais dos sistemas de ensino e outros públicos interessados uma unidade didática. A formação continuada, irá relacionar as questões de gênero, as análises dos LDSs e o arcabouço teórico feminista com o intuito de desenvolver as competências das (dos) professoras (es) da Educação Básica da rede pública, rede privada e profissionais da educação, em compreender e reconhecer as desigualdades de gênero. As (os) educadoras (es) e profissionais da educação desempenham papel fundamental para fortalecer o combate às discriminações de toda a ordem por meio de questionamentos dos currículos escolares, livros didáticos e interações no ambiente escolar.

Portanto, os LDSs estão na vanguarda das questões de gênero, são influenciadores para outras áreas por evidenciarem em seu conteúdo a desigualdade de gênero, raça e etnia e orientação sexual, em contrapartida, estão “no olho do furacão” em relação ao conservadorismo, que tenta se instaurar nos programas dos livros didáticos. Em meio a disputas

e conflitos no cenário sombrio e político atual, os LDSs se manterão firmes em seu propósito. Mesmo diante de críticas com cunho ideológico, sustentaram as continuidades e atualizações em relação à discussão de gênero no último PNLD 2018, direcionando que as discussões, além de continuarem, estariam abertas ao arcabouço teórico feminista sociológico e suas contribuições no conteúdo dos livros didáticos de Sociologia.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Márcia. **Mais mulheres na ciência**: um desafio de todos nós. UnB Notícias 2019. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/2796-mais-mulheres-na-ciencia-um-desafio-de-todos-nos>. Acesso em 10/02/20
- AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patriarcalismo. **Sociedade e Estado**. Vol. 12, n 2, p.303-330. 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília-df: Inep Mec, 2002. 366 p. (Série estado do conhecimento n.º 06). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+no+Brasil+%281990-1998%29/74844bc9-4864-48a9-94be-092b494294fc?version=1.3>. Acesso em 01/05/2020
- ARENDT, Hannah **Compreender: formação, exílio e totalitarismo** (ensaios). Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BADINTER, Elisabeth. **Rumo Equivocado**: o feminismo e alguns destinos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BAGOLIN, Luiz Armando; REIS, Magali. José de Souza Martins, Sociologia da fotografia e da imagem. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP** v.21 n.1 p. 214-217 São Paulo, 2009.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos sociais, educação e diálogo de saberes na América Latina. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. **Educação e sua diversidade** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, pp. 258-280. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. 2017.
- BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila. PEREIRA, Maria Elisabete. (Org.). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - **Livro de conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BASTOS. Vinicius Colussi. **Gênero na formação inicial de docentes de Biologia**: Uma unidade didática como possível estratégia de sensibilização e incorporação da temática no currículo. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997.
- BELMIRO, Célia. Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de

Português. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.72, p. 11-31. 2000.

BIROLI, Flávia. Divisão sexual do Trabalho e Democracia. **Revista de Ciências Sociais**, v.59, n.3 p.719-754 – Rio de Janeiro. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Sociologia** – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018** – ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2015.

BRASIL. Parecer 38/2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Ministério da educação/secretaria de educação básica**, Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20.12.1996.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho. Nacional de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área ciências humanas e suas tecnologias**, Brasília, df,1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de Sociologia**. Brasília: MEC.; depem,2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018

BEAUVOIR, Simone de. (1949). **O segundo sexo**. Fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BODART, Cristiano das Neves. Fotografia como recurso didático no ensino de Sociologia. **Em Tese**. v. 12, n. 2, ago. /dez. UFSC- Florianópolis -SC 2015

BOMENY, Helena. [et al.] (coordenação). **Tempos modernos, tempos de Sociologia: ensino médio: volume. 2**. Ed. — São Paulo. Editora do Brasil, 2013.

BURGINSKI Vanda Micheli Educação e Gênero: uma leitura sobre as pedagogias feministas no Brasil (1970-1990). **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011**

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

BUTLER, Judith; RUBIN, Gayle. Tráfico sexual: Entrevista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n 21.

p.157-209.2003.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 67, agosto/1999.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. v.17 n.49 São Paulo Set. /Dec. 2003

CARRARA, Sérgio. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. IN: MEC/SECAD; SPM; SEPPIR; CLAM; BRITISH COUNCIL. Gênero e 12 Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais - **Livro de conteúdo**. Brasília: 2009.

CARRARA, Sérgio, et al., **Gênero e diversidade na escola**: trajetórias e repercussões, uma política pública inovadora Rio de Janeiro CEPESC, 2011.

CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua; FERREIRA, Sandramor do Amaral. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 12–p.21, set. De 2017.12PEDAGOGIA QUEER: UMA NOVA PROPOSTA NO MEIO EDUCACIONAL. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, p. 12-21, 2017.

CHAGAS, Gabriella Romagnoli. **A Sociologia e o debate acerca das questões das diversidades no ensino médio**: uma análise das temáticas de gênero e sexualidade nos livros didáticos de Sociologia do PNLD de 2015. 2017. Monografia (bacharel em ciências sociais). UEL – Londrina – PR.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p.549-566, set. /dez. 2004.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019

DABUL, Ligia Sociologia e artes visuais. **Revista de Ciências Sociais**. v. 41 n. 1 p. 7-8. 2010.

DAVIS, Ângela. **Mulher, Raça e classe**. São Paulo, Ed Boitempo, 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil, **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n.100- Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41.2006.

DINIS, Nilson, Fernandes. Homofobia e Educação: Quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista** v. n39, p.39-50. 2011.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD**

como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. Ensaio: aval. pol. público. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out. /dez. 2014.

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana. Uma análise generificada sobre o projeto gênero e diversidade na escola. **Cadernos de Pesquisa**. [online], vol.49, n.173.2019.

DURKHEIM Émile. **A divisão do Trabalho Social**. São Paulo. Ed. Abril Cultural, 1978

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Ed. Civilização Brasileira, RJ, 1974.

FARIA, Nalu. NOBRE, Miriam. (Org.). Gênero e desigualdade. **Cadernos Sempreviva:** Texto para ação feminista, São Paulo, SOF, p. 11-14, 1997

FERREIRA, Pedro Peixoto. **Sociologia da arte**. Disponível em <https://pedropeixotoferreira.wordpress.com/outros/verbetes/Sociologia-da-arte/>. Acesso em 10/02/2020

FERREIRA, Jussara Suzi Assis Borges Nasser; RÖRHMANN, Konstanze. As famílias pluriparentais ou mosaicos. In: PEREIRA, R. da C. (Coord.). CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA: família e dignidade humana, 5. 2006, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: IBDFAM, 2006.

FESTI, Ricardo C. **Uma perspectiva histórica dos ataques à Sociologia no ensino médio**. 18 de janeiro 2017. Disponível em <http://blogjunho.com.br/uma-perspectiva-historica-dos-ataques-a-Sociologia-no-ensino-medio/>. Acesso em 01/03/2020.

FILIPAK, Alexandra; MIRANDA, Tereza LOPES. Política Pública de Formação de Professoras/es em Gênero, Diversidade Sexual e Relações Etnico-raciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. GT 6. Gênero e Educação. **Anais**. Londrina: UEL, 2010

FILHO, Manuel Ferreira; SILVA, Telma Camargo. A Arte de saber fazer grafismo nas bonecas Karajá. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre. Ano 18, n.38 p. 46-73. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Ira. Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. Reflexões sobre o uso do livro didático de Sociologia na educação básica. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS. 2016. 1. ed. **Anais [...]**Sergipe. 1340-1352 p.

FONTOURA, Natália; ARAÚJO, Clara; BARAJAS, Maria de la Paz Lopes. **Uso do Tempo de Gênero**. Rio de Janeiro, 2016. 268 p.

FONTOURA, Natália. Pesquisas de uso do tempo no Brasil: Contribuições para a formulação de políticas de conciliação entre trabalho, família e vida pessoal. **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v.12 n.1 p. 11-46. 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** - Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLDMAN, Wendy Z. **Mulher, Estado e Revolução: política familiar e vida social soviéticas**, 1917-1936 – 1. ed. – São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.

GONZÁLEZ, Ana Isabel, Alvarez. **Os teóricos socialistas e a questão da mulher. In: As origens e a comemoração do Dia Internacional das Mulheres**. São Paulo: Expressão Popular, 2010

GOHN, Maria da Glória Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 1, 2014

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA MULHERES. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem e entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. Disponível em:<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em 01/02/2020

GIDDENS, Anthony. **A transformação da Intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora UNESP.1993

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar. **Desafios no processo de Implementação do curso gênero e Diversidade na Escola (GDE) no Estado de Santa Catarina**. Unisul, Tubarão SC, V.8, n.13, p.104-125, 2014

GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero, diversidade e sexualidades: formação continuada de professor@s.” in: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis, Instituto de Estudos de Gênero. **Anais**. Florianópolis: IEG, 2013. p. 1-12.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: Gênero e diversidade no Contexto Escolar, In **Políticas e fronteiras**. Desafios Feministas, v.2, p. 389-408 Tubarão- SC 2014.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Contribuições e impacto do GDE na Educação Básica de Santa Catarina**. Relatório Final de atividades desenvolvidas no PPGICH e no NIGS/UFSC de abril de 2011 até novembro de 2011, como parte do Estágio de Pós-Doutoral.

GREGORI. Maria Filomena. **As Desventuras Do Vitimismo**. Estudos Feministas v.1 N. 1. 1993.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagu** [online]. 2003, n.21, pp.261-280. ISSN 0104-8333.

GROSSI, Miriam Pillar. O masculino e o feminino na educação. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n.4, p. 68-77, 1992.

GROSSI, Miriam Pillar. MIGUEL S. M. Transformando a diferença: as mulheres na política. **Revista Estudos Feministas**. v.9 n.1 Florianópolis 2001.

HARAWAY. Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra*. **Cadernos Pagu**. n.22 p.201-246. Campinas Jan./June 2004.

HARAWAY. Donna. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 1995, p.7-41.

HIRATA, Helena; Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais. **Revista Feminista**, Recife, n.2, 2010

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. I n: **Caderno de pesquisa**, v.37, n. 132, set/dez 2007.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Globalização e divisão sexual do trabalho. In: **Cadernos Pagu**. v.17 n. 2 p.139-156. 2001.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil, in: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira** (1970-1995), ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, p. 183-221.1999.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Unidade didática na formação docente: natureza da ciência e a visibilidade de gênero na ciência. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.11, n.2. 2016

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica** n.38 Rio de Janeiro 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Questões da Nossa Época). Tradução Silvana Cobucci Leite

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista de psicologia Política [online]**, vol.18, n.43, p. 449-502. 2018

KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2011.

LACAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política**

democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2006.

LOPES, Cristiane Maria Salgueiro. Direito do Trabalho da Mulher: da Proteção à promoção. **Cadernos Pagu**. n. 26 p. 405-430. 2006.

LIMA, Camila Rodrigues Neves de Almeida. Gênero, trabalho e cidadania: função igual, tratamento salarial desigual. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis v. 26 n.3 2018.

LOURO, Guacira. Lopes. Teoria *Queer*: uma política pós identitária para a educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2 ,2001.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

MACHADO, Igor José, Renó; AMORIM Henrique; e BARROS Celso Rocha de **Sociologia hoje**: ensino médio, volume único de Barros. -- 2. ed. -- São Paulo: Ática, 2016.

MACHADO, Lia Zanotta. O aborto como direito e o aborto como crime: o retrocesso neoconservador. **Cadernos Pagu** [online]. 2017, n.50, e17504. Epub July 06, 2017.

MARIANO, Silvana. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. **Cadernos Pagu** [online]. 2008, n.30.

MARIANO, Silvana. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, vol. 13, nº 3, Florianópolis, CFH/UFSC, set-dez/2005.

MARIANO, Silvana. **Teorias sociais sobre agência**: contribuições do feminismo negro e da abordagem das capacidades SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS GT 2 – Teorias Feministas, 2018.

MARIANO, Silvana. **Incorporação de Gênero nas Políticas Públicas**: Incluindo os Diferentes na Cidadania. Trabalho apresentado no II SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, abril de 2003, em Florianópolis/SC., 2003

MARTINS, Aline Madalena. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade**: contribuições para uma nova prática pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISUL, Tubarão.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2008

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEANA. Teresa. **Palabras no se las lleva el viento...** Por un uso no sexista de la lengua.

Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet. 2004

MELO, Hildete. Pereira. CASTILHO, Marta. O trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? **Revista Economia Contemporânea**. v.12 n.1- Rio de Janeiro 2009.

MELO, H. P. DE. Brasil, a invisibilidade do trabalho feminino. Texto apresentado pela Secretaria Especial de Políticas para as **Mulheres na III Cúpula** — IBAS, Divisão do Fórum de Diálogo Índia, Brasil e África do Sul, Nova Delhi, 11/15 out. 2008.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia). IFCH-UNICAMP, Campinas-SP:

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. In MEUCCI, Simone. **Estudos de Sociologia**. São Paulo. V.6, n.10, p.121-157, 2001.

MEUCCI, Simone. **Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil**: Primeiros Manuais Didáticos, seus autores, suas expectativas. Mediações, Londrina, v.12, n.1, p. 31-66, jan. /jun. 2007.

MIGUEL, Luís Felipe. **Carole Pateman e a Crítica Feminista do Contrato**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - VOL. 32 N° 93. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000100503. Acesso em 02/05/2019.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: Um aprendizado pelas diferenças. Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

MONACO, Helena Motta. **Livro Didático em contexto de disputas**: Gênero e sexualidade no livro Sociologia em movimento. 2018. Licenciatura (Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis.

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

MOSER, Rudolf. **Emancipação e Paridade de Direitos da Mulher Casada no Brasil e nos outros Países do Sistema Jurídico Francês**. p. 14 – 38. Rio de Janeiro 1966.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação Continuada de Professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)**. 2017. Dissertação (Educação) Universidade Federal do Acre. Rio Branco.

NÓVOA, António A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Deire Lucia. **Formação continuada docente**: Necessidades e terminologias. Goiás 2013. Disponível em: ites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-

educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/DEIRE-LUCIA-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em 16/05/2020

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para Jovens do século XXI**, Rio De Janeiro 2013

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Maria. E., et al. (orgs). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2001.

PESSANHA, Fraga Jackelline; GOMES, Marcelo Sant'anna Vieira. O respeito à diversidade e a formação social do indivíduo: uma análise do bullying sofrido por crianças advindas de famílias homoafetivas. **Opinião Jurídica**. [online], vol.13, n.25, pp.51-67.2014.

PINTO, C. **Feminismo, História e Poder**. Revista De Sociologia E Política V. 18, Nº 36: 15-23 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso: 12/10/2018.

RAGO. Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. CNT-Compostela, 1ª ed. 2012.

RAGO. Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: Grossi, M. e Pedro, J. **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis, Ed. das Mulheres: 1998.

RABENHORST, Eduardo. Heroísmo no feminino. **Revista Gênero & Direito** (1) 2013.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação. Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar. 2017

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Prefácio à edição brasileira**. In: DAVIS, A. Mulheres, raça e classe, trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro Para Um Novo Marco Civilizatório. **SUR 24** - v.13 n.24 p. 99 – 104. 2016.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas: estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v.4 n.5 p.17-44. (Obra original publicada 1980) 2010.

ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila, BARRETO, Andreia (orgs). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online**: curso Gênero e Diversidade na escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

- ROHDEN, Fabíola e CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila, BARRETO, Andreia (orgs). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online:** curso Gênero e Diversidade na escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e relações de gênero: um balanço preliminar da década de 1990. **Estudos Feministas**. v.9, n.1 p.515-540. 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.43-51, jan. /jun. 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Enquanto Eva lavava, Adão Lia o jornal. **Leia**, v.7, n.89, p.44, 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A Escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p.78-85, dez. 1975.
- RODRIGUES, Carla. Pelo Direito a Indiferença. **Revista Estudos Feministas**. v.22 n.1 Florianópolis Jan./Apr. 2014.
- ROSEMBERG, Fúlvia. PINTO, Regina. P.; NEGRÃO, Esmeralda. V. **A Educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia. PIZA, Edith. P.; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil:** estado da arte e bibliografia. Brasília: Reduc, Inep, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide C; SILVA, Paulo V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. In **Cardemos de Pesquisa**, vol. 29, n. 134, São Paulo, mai/ago. 2009.
- ROSENKRANZ-FALLEGGGER, Edith. Gender-kompetenz: Eine theoretische und begriffliche Eingrenzung. In: LIEBIG, Brigitte; ROSENKRANZ-FALLEGGGER, Edith; MEYERHOFER, Ursula. Handbuch **Gender-Kompetenz:** ein Praxisleitfaden für (Fach)Hochschulen. Vdf Hochschulverlag AG, Zürich, 2009.
- ROSADO-NUNES, Maria José. Gênero e religião. **Revista Estudos Feministas**. v. 13, n.2. p. 363-365. Florianópolis - SC, maio/agosto de 2005.
- ROSADO NUNES, Maria José. O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões. **Cadernos Pagu** Campinas, n. 16, p. 79-96, 2001.
- PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2015.
- PINTO, Celi Regina, Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**. v. 18, n.36: 15-23 jun. 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Revista Labrys Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n. 1-2, jul. / dez. 2002.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.;

- BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão de gênero**. São Paulo, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado e Violência**. 2º edição Expresso o Popular. São Paulo, 2015.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes. Mito e Realidade**. São Paulo, Quatro artes, 1969.
- SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista. In: COSTA, Ana Alice e SARDENBERG, Cecilia. (orgs.) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador, REDOR/NEIM/UFBA, 2002, pp.89-120.
- SANTOS, Ana Célia de Souza; BOMFIM, Maria do Carmo Alves. **Pedagogia Feminista na Construção de uma “Alternativa De Gênero”**. In: FAZENDO GÊNERO 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis. **Anais**, Santa Catarina UFSC. 2010.
- SANTOS, Edlamar O. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese. Recife: PPGE UFP, Pernambuco.
- SANTOS, Marines Ribeiro dos. **Gênero e cultura material: a dimensão política dos artefatos cotidianos**. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2018.
- SARMENTO, Daniel. **Por um constitucionalismo inclusivo: história constitucional brasileira, teoria da Constituição e direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: LumenJuris. 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2003.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Professor: variações sobre um gosto de classe**. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 47, p. 73-96, 1994.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. **Revista educação e pesquisa**. v.28, n1, São Paulo 2002.
- SCOTT, Joan, Wallach. **"Gênero: uma categoria útil de análise histórica"**. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990
- SCOTT, Joan, Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Educação e Realidade 1995.
- SCOTT, Joan, Wallach. **A Invisibilidade da Experiência**. In: **Projeto História**. n.16. São Paulo: PUC, 1998. p.297-325.
- SILVA Afrânio, et al. (orgs) **Sociologia em movimento** 2ª edição são Paulo moderna 2016
- SILVA, Ileizi Fiorelli. **A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-

427, 2007

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino de ciências sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas (capítulo 01). **In: MORAES, Amaury César. Sociologia: Ensino Médio.** Brasília: Mec. /Secretaria da Educação Básica, v. 15, p. 15 – 44.2010

SILVA, Kátia A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas: **Revista da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13- 31. Jan./abr. 2011.

SILVA, Samira do Prado. **As interseccionalidade entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia.**2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SOUZA. Régis Luíz de Lima. Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação. USP- São Paulo.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres.** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes,2010.

TOZETTI, Renata de Fátima. **O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE):** Uma análise sobre o olhar de cursistas da UFPR Litoral. 2017 Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) Universidade Federal do Paraná. Matinhos

VERZA, Fabiana; SATTLER, Marli Kath; STREY, Marlene Neves. Mãe, mulher e chefe de família: perspectivas de gênero na terapia familiar. **Pensando família.** Porto Alegre , v. 19, n. 1, p. 46-60, jun. 2015 .

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de pesquisa**, v.34, n. 121, p. 77-104, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALL, Karin. LOBO, Cristina. **Famílias monoparentais em Portugal.** Análise Social, XXXIV (150), 123-145. 1999.