



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL- PROFSOCIO

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUA INFLUÊNCIA NA
CONSTRUÇÃO DA “IDENTIDADE FEMININA” NO ENSINO MÉDIO

JUAZEIRO - BA

2021

JOSENICE BARBOSA GONÇALVES

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUA INFLUÊNCIA NA
CONSTRUÇÃO DA “IDENTIDADE FEMININA” NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) / Associada UNIVASF, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Paula da Luz Galvão

JUAZEIRO – BA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Gonçalves, Josenice Barbosa.

G643e Estereótipos de gênero e sua influência na construção da "identidade feminina" no ensino médio/ Josenice Barbosa Gonçalves. – Juazeiro-BA, 2021.
ix, 132 f.: il.: 29 cm

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia - PROFSOCIO) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro-Ba, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Paula da Luz Galvão.

1. Gênero e Identidade.. 2. Estereótipo. I. Título. II. Galvão, Paula da Luz. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 306.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Renato Marques Alves, CRB 5 -1458.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL – PROFSOCIO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Josenice Barbosa Gonçalves

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA
“IDENTIDADE FEMININA” NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) / Associada UNIVASF, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Aprovada em 07 de abril de 2021.

Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a. Paula da Luz Galvão
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Orientadora



Prof. Dr. Cláudio Roberto dos Santos de Almeida
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Examinador interno



Prof^a. Dr^a. Lorena Lima de Moraes
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas de curso, pela companhia e pelos momentos de dedicação e descontração que proporcionaram. Vocês deram um brilho especial a esta experiência. Não posso deixar de destacar a presença mais que constante da amiga Simone Mara, que me acompanha desde os tempos de graduação e tem sido um referencial para mim.

Meu agradecimento especial à Professora Dr^a. Paula Galvão, grande orientadora e incentivadora, que dedicou atenção e cuidado em todo o tempo, pelo que também foi uma agente de inspiração. Estendo esse agradecimento à Professora Dr^a. Lorena Lima e ao professor Dr. Cláudio Almeida, que gentilmente se dispuseram a compor as bancas de qualificação do projeto de pesquisa e de avaliação desta dissertação, enriquecendo com seu conhecimento este trabalho.

Agradeço à amiga Danielle Dantas que, desde o início, me incentivou, compartilhando saberes e seu entusiasmo com as causas feministas.

Aos professores das disciplinas do mestrado, agradeço pela dedicação com que nos acompanharam e transmitiram carisma e responsabilidade na condução do curso.

Devo gratidão especial à minha família, que sempre me amparou e, orgulhosamente, acreditou em minha capacidade. E apesar, dos momentos difíceis nesses dois últimos anos, suportou as distâncias impostas pela minha necessidade de dedicação a esse trabalho. Todo carinho e gratidão à minha mãe Cleonice, ao meu pai João Paulo e às avós Brazilisse e Thomázia pelo amor incondicional.

Ao amigo e cunhado Geovani Gonçalves devo agradecer pelo apoio constante, em tudo o que estive ao seu alcance.

Aqui expresso gratidão também aos gestores e professores das escolas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

E um agradecimento mais que especial ao esposo Júnior, que me deu total amparo e carinho nessa jornada. Aos amados filhos: Lucas, Ricardo, Eduardo e principalmente a Gabriela, que mais precisou de minha atenção durante esse percurso, digo: vocês acrescentam sentido em tudo que faço.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

(LOURO, 2014, p. 89-90)

Resumo

A pesquisa qualitativa abordou a participação da Sociologia no ensino médio diante da influência de estereótipos de gênero na construção da “identidade da feminina”, entendendo que é preciso problematizar os vários aspectos sociais que perpassam as vidas das meninas de maneira interseccional. Foi realizada no ano letivo de 2020, em escolas de ensino médio no município de Petrolina-PE, buscando conhecer o tipo de abordagem acerca de gênero nos livros didáticos e também a percepção dos professores a respeito da interferência dos estereótipos de gênero na formação das subjetividades. Como estratégia metodológica foi realizada análise dos livros de Sociologia adotados pelas escolas para verificar conteúdos e atividades propostos e sua relação com a problemática. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais com professores da disciplina de Sociologia, por meio de recursos eletrônicos com auxílio da *internet*. A análise dos dados construídos seguiu as etapas da Análise do Discurso e, desse modo, pudemos perceber algumas lacunas na forma de abordagem em determinados manuais e também a necessidade de formação continuada para professores em alguns dos casos analisados. Diante dos resultados elaboramos material de apoio didático com base no referencial teórico utilizado na pesquisa, visando auxiliar o professor de Sociologia nas escolas. O intuito foi instigar a problematização da reprodução de estereótipos na construção da identidade das mulheres sob a noção de interseccionalidade dos marcadores sociais. O estudo empírico poderá subsidiar a compreensão de diversos fatores que interferem na construção das identidades juvenis sob a influência de estereótipos produzidos e cultivados na sociedade e nas relações escolares.

Palavras-chave: Estereótipo; Educação; Sociologia; Identidade de Gênero.

Abstract

This qualitative study addressed the participation of Sociology in the high school context in view of the influence of gender stereotypes on the construction of the “female identity” by assuming that it is necessary to problematize the several social aspects that permeate the lives of girls in an intersectional way. The study was conducted in the school year of 2020, in high schools of Petrolina-PE, aiming to assess the type of approach regarding gender in school books and also the perception of teachers regarding the interference of gender stereotypes on the formation of subjectivities. The methodological strategy involved analyzing Sociology books adopted by the schools to verify proposed contents and activities and their relationship with the research problem. Furthermore, individual interviews were conducted with Sociology teachers using electronic resources with the aid of the Internet. Data analysis followed the Discourse Analysis steps, allowing us to perceive some gaps in the guidelines of certain manuals and the need for continuous teacher training in some of the cases analyzed. In view of the results, we prepared a teaching support material based on the theoretical background used in the research. The purpose was to assist the Sociology teacher in the schools in order to instigate the problematization of stereotype reproduction in the construction of the female identity under the perception of the intersectionality of social markers. The empirical study will allow subsidizing the understanding of several factors that interfere with the construction of young identities under the influence of stereotypes produced and cultivated in society and school relationships.

Keywords: Stereotype; Education; Sociology; Gender Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPOCS | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEDEP | Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisa |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional Ensino |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| COVID-19 | Coronavírus Disease 2019 |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FLACSO | Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| LD | Livro Didático |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPF | Ministério Público Federal |
| OCN | Orientações Curriculares Nacionais |
| PFDC | Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNPM | Plano Nacional de Políticas para as Mulheres |
| SBS | Sociedade Brasileira de Sociologia |
| SEPPIR/PR | Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial |
| SPM/PR | Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----|
| | INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 | MULHERES E IMAGENS SOCIALMENTE PROJETADAS | 15 |
| 1.1 | IDENTIDADE E INTERSECCIONALIDADE | 21 |
| 2 | EDUCAÇÃO PARA QUE? | 27 |
| 2.1 | POR QUE FALAR SOBRE GÊNERO NA ESCOLA | 27 |
| 2.2 | SOBRE O PERCURSO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL | 34 |
| 2.3 | A FORMAÇÃO (SUBSTITUTA) DO PROFESSOR | 37 |
| 3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS | 39 |
| 3.1 | TIPO DE PESQUISA | 39 |
| 3.2 | MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS | 41 |
| 3.3 | CONTEXTO DA PESQUISA | 46 |
| 3.3.1 | As escolas pesquisadas | 47 |
| 4 | ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO | 49 |
| 4.1 | CATEGORIAS DE ANÁLISE TEXTUAL ADOTADAS PARA ANÁLISE DO LD | 50 |
| 4.2 | O LIVRO SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI | 52 |
| 4.2.1 | Atividades sobre “gênero” no livro Sociologia para jovens do século XXI | 61 |
| 4.2.2 | Conclusões acerca do livro Sociologia para jovens do século XXI | 63 |
| 4.3 | LIVRO TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA | 64 |
| 4.3.1 | Atividades sobre “gênero” no livro Tempos modernos, tempos de Sociologia | 70 |
| 4.3.2 | Conclusões acerca do livro Tempos modernos, tempos de sociologia | 71 |
| 4.4 | LIVRO SOCIOLOGIA | 73 |
| 4.4.1 | Atividades sobre “gênero” no livro Sociologia | 81 |
| 4.4.2 | Conclusões acerca do livro Sociologia | 82 |
| 5 | OS ENTREVISTADOS E A RELAÇÃO COM A PESQUISA | 83 |
| 5.1 | O CONTEXTO DA PANDEMIA E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS | 86 |
| 5.2 | OS DISCURSOS DOS PROFESSORES E O PROBLEMA DA PESQUISA | 90 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| | APÊNDICE A – Texto original de apoio didático | 115 |
| | APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os docentes | 125 |
| | APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 128 |
| | APÊNDICE D – Termo de anuência da escola | 130 |
| | ANEXO A – Capas dos livros analisados | 131 |
| | ANEXO B – Sumários dos livros analisados | 132 |

INTRODUÇÃO

Minha intenção como pesquisadora, a princípio, era analisar a interferência dos estereótipos de gênero na escolha profissional das moças no ensino médio e de que maneira isso poderia ser tratado no ensino de Sociologia. Mas, depois de conhecer a respeito do feminismo negro e de questões que antecedem a escolha profissional, especificamente a respeito do problema da formação da identidade das meninas, percebi que o jugo imposto pela nossa sociedade sobre suas vidas, desde muito cedo, é bem mais abrangente do que se mostra através da influência na orientação para determinadas áreas de conhecimento e formação profissional, devendo então ser levada em consideração a vastidão da opressão nas relações sociais e como exercem poder sobre as mulheres de maneira histórica e coletivamente.

Assim, busquei conhecer a perspectiva Interseccional de estudar a realidade da mulher negra, que enfrenta a sobreposição de opressões em vários setores onde está inserida. Dessa forma, entendi que o fato de seguir uma ou outra carreira profissional não é, para uma jovem negra, uma simples questão de escolha; que sua condição social reclama outras conquistas que precisam ser alcançadas e que, certamente, tal condição ainda não foi, sequer, percebida por algumas delas.

Passei a perceber com estranhamento alguns fatores condicionantes nas histórias de vida de mulheres que fazem parte da minha convivência, as quais foram marcadas por essas “encruzilhadas” antes despercebidas por mim. Avós, tias, irmãs, mulheres, que antes de serem estudantes ou trabalhadoras, sempre viveram na condição de subalternidade e obediência aos preceitos machistas e racistas – o que também interferiu em suas realizações profissionais.

O reflexo da submissão e da opressão impostas pelo machismo corresponde às expectativas que a sociedade produz a respeito da mulher (KERGOAT, 2009). Uma condição permeada por estereótipos de gênero que afetam seu comportamento e influenciam as possibilidades e os papéis que lhe cabem. Segundo o dicionário *Priberam* um “estereótipo” é um termo utilizado para inculcar uma ideia, modelo ou conceito – portanto, ele não pode representar fielmente a realidade. No entendimento da Sociologia, o termo está relacionado a “representações coletivas cristalizadas, crenças pré-concebidas frequentemente nocivas a grupos ou a indivíduos”. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p. 213) Já o termo “gênero” surgiu em meados do século XX, para representar aspectos socialmente construídos do

processo de identificação sexual, rejeitando explicações biológicas sobre as diferenças entre os sexos. Esse termo indica construções culturais acerca de quais são os papéis sociais adequados a homens e mulheres e suas identidades. (SCOTT 1995; SILVA, 2013). Portanto, os “estereótipos de gênero” são usados para impor sobre indivíduos um papel social baseado em características sexuais, o que tem implicações nas relações de poder dentro da sociedade.

Indagando sobre essas relações, os estudos feministas vêm contestar a polaridade na diferença sexual, que tem considerado o gênero masculino como a norma social, reservando ao feminino uma posição de inferioridade. Esse binarismo se reflete na cisnormatividade que se opõe às múltiplas identidades de gênero não correspondentes ao sexo biológico – identidades que estendem a noção de construção social ao campo da sexualidade – como se vê, por exemplo, na transexualidade e *genderqueer*. (SILVA, 2013). A persistência na marginalização dessas múltiplas identidades de gênero ocorre porque a sociedade está estruturada sobre um sistema patriarcal e heteronormativo que não permite incluir na norma estabelecida a diversidade de gênero.

Os preceitos e valores cultivados na sociedade perpassam gerações e, ao longo do tempo, a escola tem funcionado como espaço de reprodução cultural das relações entre diferentes gêneros, abarcando a convivência com a desigualdade que é vivenciada pelas meninas desde cedo nas relações familiares. Além disso, ela não foi instituída para acolher igualmente a diversidade de classes, de etnias, de orientações sexuais e de gênero. Nesse percurso, a escola contemporânea tem adotado processos de racionalidade baseados na homogeneidade e no conservadorismo revestidos de aparente cientificismo – elementos definitivos no problema da reprodução cultural. Nesse sentido, mantém-se a hegemonia de classes e grupos, pelo uso de procedimentos de classificação da capacidade cognitiva individual, produzindo e ampliando a desigualdade e assegurando a manutenção da ordem da comunidade e da distribuição de atividades econômicas nas classes sociais. (APPLE, 2006; BOURDIEU & PASSERON, 2009).

Por isso, apesar de a instituição ter cedido alguns espaços a grupos menos favorecidos que, com múltiplas vozes, evocaram mudanças progressivas dentro de cada contexto, isso não tem sido suficiente para a garantia de princípios básicos e essenciais à sociedade rumo à igualdade social. Para evoluir nesse aspecto, é

necessário que ela possa criar espaços de discussão que estimulem o pensar crítico sobre os modos como as identidades de gênero são construídas em meio a relações de poder e como os demais marcadores sociais influenciam na construção de papéis sociais hierarquizados.

Diante dessas questões e do entendimento de que o currículo carrega as marcas da herança colonial, Tomaz Tadeu da Silva pergunta: “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (SILVA, 2013, p. 102). Visto que estereótipos de gênero atuantes nos âmbitos familiar e escolar podem estorvar o processo de construção da identidade nas mulheres, limitando o desenvolvimento de potencialidades como a autonomia, o senso crítico e criativo e, sobretudo, o reconhecimento da condição de subordinação imposta socialmente por diversos vieses, a pesquisa buscou responder à seguinte indagação: Qual a participação da sociologia diante de estereótipos que podem interferir na formação da “identidade feminina”?

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Petrolina-PE, com funcionamento do ensino regular a partir do 6º ano do ensino fundamental até a última série do ensino médio. É um estudo qualitativo e está inserido na linha de pesquisa “Juventude e questões contemporâneas” do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Seu principal objetivo foi conhecer como a prática de ensino de Sociologia em escolas de Ensino Médio, no município de Petrolina-PE, dialoga com formas de consciência estereotipadas, como as que se referem à identidade de gênero – levando em consideração a importância da sobreposição dos demarcadores sociais como raça e classe. Para isso, buscamos especificamente:

- a) Identificar nos livros didáticos elementos que denotem as concepções de gênero presentes nos conteúdos;
- b) Investigar as concepções que os docentes de Sociologia têm a respeito da construção da identidade e como direcionam suas práticas para fins de (des)naturalização dos estereótipos de gênero;
- c) Elaborar um texto de apoio que possa complementar a capacitação do docente em Sociologia, com abordagem a respeito da construção da identidade de gênero.

Dessa forma pretendemos enfatizar a necessidade de se promoverem espaços para discussões que favoreçam a desconstrução dos estereótipos de gênero.

O livro didático foi escolhido como recurso empírico-metodológico para esta pesquisa porque reconhecemos sua capacidade criadora e veiculadora de discursos pedagógicos, sendo o dispositivo essencial para a transposição didática do conhecimento científico. Assim, o livro didático é, ao mesmo tempo, produto e produtor de representações sociais, trazendo concepções das ciências sociais para a sociologia na educação básica, de modo que é imprescindível para a legitimidade do ensino (MAÇAIRA, 2017; ENGERROFF & OLIVEIRA, 2018). Além disso, o livro é de fácil acesso aos estudantes de maneira geral, sendo fornecido regularmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dos professores que participaram da pesquisa, nenhum é formado em Sociologia. São licenciados em outras disciplinas como História, Geografia ou Pedagogia e sua participação na disciplina de Sociologia se dá como forma de suprir a carência de professores da disciplina no quadro efetivo da escola, ou pela necessidade de complementação da carga horária¹ exigida pelo contrato que tenham estabelecido junto à Secretaria de Educação do Estado, para desempenho da docência. A comunicação e participação na pesquisa ocorreu de maneira remota, com a utilização de recursos da *internet*, tendo sido intermediada pela coordenação das respectivas escolas. Dessa forma foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Os dados construídos através da verificação dos livros didáticos e das entrevistas foram analisados seguindo as etapas da Análise do Discurso, conforme explicado por Orlandi (2009), tendo como aporte teórico as contribuições dos estudos feministas, das teorias pós-críticas do currículo e das contribuições das Ciências Sociais, adotando a Interseccionalidade como paradigma teórico-metodológico.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro deles iniciaremos a discussão a respeito das desigualdades que afetam a condição social das mulheres, mais especificamente nas questões que envolvem escolarização e vida profissional, ressaltando a importância da escola para a desnaturalização de diferenças construídas historicamente e para desconstrução de estereótipos de

¹ A complementação de carga horária é uma situação muito comum, a qual pude experimentar quando fiz parte do corpo docente em uma escola estadual, em contrato cuja obrigação era de 200 horas-aula e, estando em exercício numa das séries iniciais do ensino fundamental, cuja carga horária correspondia a 150 horas-aula, complementava o quantitativo de horas contratadas através da ministração da disciplina de Sociologia no ensino médio.

gênero que interferem no processo de formação da identidade. Falaremos um pouco sobre a Interseccionalidade, sobre a importância do surgimento do feminismo negro devido à necessidade de inclusão das questões raciais nas pautas feministas, além de fazermos alusão aos conceitos de *habitus* e Empoderamento.

No segundo capítulo discorreremos sobre as fases que marcaram a participação da Sociologia na educação básica e a importância desta para o amadurecimento das juventudes diante da desigualdade social. Nesse capítulo apontaremos algumas alterações que ocorreram no cenário educacional, representadas através de documentos de regularização e orientação, que incidem diretamente sobre questões de gênero e sobre o currículo escolar.

No terceiro capítulo apresentaremos a metodologia empregada na pesquisa e a base teórica que orienta os métodos e técnicas utilizados. Faremos uma rápida caracterização das escolas participantes da pesquisa.

No quarto capítulo falaremos sobre os procedimentos adotados para definição do *corpus* de análise nos livros didáticos, bem como sobre as categorias de análise textual que utilizamos, segundo a Análise do Discurso. Nesse capítulo trataremos a descrição das principais características dos livros, mostrando de que maneira os temas são trabalhados e apresentando as conclusões acerca de cada manual.

Por fim, no quinto capítulo descreveremos a interação com os entrevistados, alguns aspectos relevantes que puderam ser observados, o roteiro das entrevistas, o procedimento e a categoria de análise adotada para tratamento dos dados construídos através das respostas obtidas e as conclusões a que chegamos depois da análise.

CAPÍTULO 1 – MULHERES E IMAGENS SOCIALMENTE PROJETADAS

Segundo o último censo realizado pelo IBGE, em 2011 a proporção de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos de idade superava em 14,1% a dos homens, correspondendo a 57,1% do total de estudantes no ensino superior nessa faixa etária, em todas as regiões do país, mas lamentavelmente,

Apesar da superioridade escolar feminina, [...] os resultados no mercado de trabalho não favorecem as mulheres. [...] as áreas gerais de formação nas quais as mulheres de 25 anos ou mais de idade estão em maior proporção, isto é, Educação (83,0%) e Humanidades e Artes (74,2%), são justamente aquelas que registram os menores rendimentos médios mensais entre as pessoas ocupadas [...] Além disso, o rendimento feminino não se iguala ao masculino em nenhuma das áreas gerais [...] Esse diferencial se mantém mesmo quando a proporção de mulheres se torna equivalente à dos homens, como na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, em que as mulheres recebiam apenas 66,3% do rendimento dos homens (BRASIL, 2014, p.107).

O referido censo também mostra que apesar do acesso à escolaridade, o mercado de trabalho brasileiro não proporciona às mulheres ocupações com direito a carteira de trabalho assinada tanto quanto aos homens, o que colabora para a perpetuação das desigualdades de gênero.

Essa realidade ainda foi muito mais devastadora nas décadas passadas, pois de acordo com os dados do censo realizado em 2010, a taxa de analfabetismo entre as mulheres era maior que a dos homens na faixa etária de 60 anos ou mais de idade, o que vem sendo compensado com um avanço da escolarização feminina nos grupos etários de 15 a 59 anos de idade (BRASIL, 2014) especialmente entre as mulheres que se declararam pretas. Mas ainda assim, é possível notar a desigualdade existente entre os diferentes grupos de mulheres e, nesse caso, o nível de escolaridade das mulheres pretas e pardas ainda é menor quando comparado com o das mulheres brancas.

Com relação às regiões de origem, a taxa de analfabetismo das que residem na região Nordeste foi 3 vezes superior à correspondente para as residentes na região Sudeste; quanto às residentes na área rural, a taxa média era 2,7 vezes superior ao correspondente para a área urbana; e o analfabetismo entre as mulheres de cor preta foi 2,3 vezes superior à taxa correspondente para as mulheres brancas. Ou seja, as desigualdades se sobrepõem sobre grupos mais vulneráveis, como residentes nas áreas rurais da região Nordeste, de cor preta e idosas.

Outra demonstração de desigualdade se considerarmos a cor, é que as mulheres pretas ou pardas compõem a maior proporção de trabalhadoras domésticas e não têm garantidos os direitos trabalhistas, enquanto as mulheres brancas são maioria entre as trabalhadoras com registro em carteira de trabalho, mesmo que desempenhando a mesma função. Outro dado lamentável é que 56,8% das adolescentes com idade entre 15 a 17 anos que tiveram filhos não estão na escola nem no mercado de trabalho (BRASIL, 2014).

Inicialmente, quando consideradas as diferenças de gênero na educação, a percepção dos estudos sobre o currículo se voltava para as questões de acesso ao ensino, sem se aprofundar no debate sobre os problemas referentes às situações de desigualdade existentes no ambiente escolar e seus efeitos na vida das meninas. No entanto, as análises feministas passaram a questionar as finalidades da educação que, influenciada por estereótipos, reservava às mulheres currículos e profissões “femininas”, limitando as suas possibilidades de alcançarem alguns patamares destinados aos homens. Além disso, mesmo que as mulheres ultrapassassem essas determinações, equiparando-se aos homens pela escolarização, deparavam-se mais à frente com um mundo regido pelas leis masculinas.

Como exemplo disso temos a baixa representação feminina nas profissões e cursos considerados masculinos, que ocorre no Brasil e em várias partes do mundo – fato que tem sido objeto de pesquisas e que tem gerado projetos e programas com o objetivo de se reverter a proporção entre o número de mulheres e o de homens no exercício dessas profissões.

Um estudo realizado pela Cátedra Unesco Mulher, Ciência e Tecnologia na América Latina (Flacso-Argentina²) com crianças de 6 a 10 anos, seus pais e professores, em São Paulo (Brasil), Cidade do México (México) e Buenos Aires (Argentina), objetivando conhecer as condições e os fatores que interferem no desenvolvimento de habilidades e na aprendizagem de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, revelou que estereótipos de gênero nas relações escolares e familiares causam impactos negativos ao desenvolvimento das meninas, de modo que seu interesse em matemática diminui à medida que progredem de série (BONDER, 2017).

² Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina

É comum meninas e meninos terem seus comportamentos comparados na vida escolar, com relação a preferências por disciplinas, à organização de atividades, à maneira de escrever, entre outros aspectos.

A respeito dessas dissimetrias criadas e reafirmadas culturalmente, Bourdieu (2012) afirma que o desconhecimento dos reais fundamentos das diferenças e dos princípios da manutenção destas é o que faz com que o mundo social não seja percebido como lugar (campo) de conflito entre grupos de interesses opostos, mas como plena ordem social. Nesse caso, todo reconhecimento é uma forma de desconhecimento quando repousa sobre uma atitude de crença profundamente enraizada nas mentes através do *habitus*, termo que o autor utiliza para se referir a esquemas de percepção da realidade que regem os modos de avaliação e de ação e que passam naturalmente despercebidos nas diversas relações dentro das estruturas sociais, colocando-se dessa maneira, acima da consciência e da vontade. E dessa maneira “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser (*sic*) vistas como naturais.” (BOURDIEU, 2012, p.46). O *habitus* atua como forma de pressão da estrutura social sobre a subjetividade, já que este é o elemento gerador das percepções individuais e coletivas, dos pensamentos e das ações, o qual se impõe a cada agente da sociedade. Através desse mecanismo, as identidades das mulheres podem estar sendo forjadas sem que haja uma real compreensão acerca de si e dos fatores sociais que lhes impõem condicionamentos em várias esferas. Nesse sentido, a educação escolar precisa auxiliar o desenvolvimento dessa compreensão, tendo em vista a transformação dessa realidade que afeta as meninas.

Segundo Guacira Louro (2014), a escola, como parte importante do processo de naturalização das diferenças e da ordem das coisas, não será capaz de orientar o pensamento crítico acerca da realidade sem que se empenhe no conhecimento da história das divisões de classe, raça, gênero, etnia para tornar compreensível a lógica da construção dessas diferenças. Configura-se como espaço privilegiado de formação do indivíduo e da coletividade, onde lições são aprendidas através da produção de diferenças (que reverberam desigualdades); onde todos os sentidos são treinados para eleger o que é de “boa reputação” e rejeitar o inconveniente; aprende-se a olhar, ouvir, calar, o que tocar. Dessa maneira, é necessário e urgente desenvolvermos, dentro e fora das dependências escolares mecanismos de enfrentamento das formas

de opressão estabelecidas socialmente e exercidas através de legitimação de imagens simbólicas que, de certa forma, interferem na formação das identidades, especialmente das meninas.

A utilização de estereótipos de gênero como a imagem de “anjo do lar”, revestida de docilidade e pouca capacidade analítica, como bem problematizou Virginia Woolf (2018), foi cultivada socialmente para garantir a manutenção das mais variadas formas de opressão, conforme já foi exposto e confirmado aqui, inclusive, por meio da relação entre esses mecanismos de dominação simbólica e o *habitus* definido por Bourdieu.

Considerando as especificidades das mulheres pertencentes à classe trabalhadora ou às mulheres negras, em especial, não podemos esquecer que estas sofrem constantes percalços pela imposição de estereótipos carregados de significados, ainda que implícitos, que são as imagens de controle, conforme apontado por Patrícia Hill Collins (2016), quando discutiu a questão da autodefinição da mulher negra, especificamente. Collins diz que quando mulheres afro-americanas valorizam os aspectos da condição feminina que são estereotipados, criticados e ridicularizados pela academia e pela mídia popular, o fazem como forma de questionar concepções básicas que geralmente são usadas para controlar grupos dominados. Por exemplo, mulheres afro-americanas são frequentemente rotuladas pelo estereótipo de *Sapphire* – mulher negra raivosa. Contraopondo-se a isso, Collins aconselha que mulheres sejam assertivas e desinibidas, de modo que não apenas sobrevivam aos ambientes hostis, mas que também os transcendam. A autoavaliação é uma forma de desafiar o conteúdo de imagens controladoras externamente definidas. A autora afirma que

A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação.

[...]

Uma segunda razão pela qual a autodefinição e a autoavaliação das mulheres negras são significativas diz respeito à sua importância em permitir que mulheres afro-americanas rejeitem opressão psicológica internalizada (Baldwin, 1980). O dano potencial à autoestima de mulheres afro-americanas causado pelo controle internalizado pode ser grande, até para aquelas que estão preparadas. Aguentar os ataques frequentes de imagens controladoras requer uma força interior considerável. (COLLINS, 2016, p. 105 e 106).

No Brasil, vemos muitas vezes as imagens de mulheres negras retratando condições de pobreza – geralmente veiculadas em novelas, na condição de empregadas domésticas ou em publicidade referente a programas de políticas assistencialistas –, enquanto que o estereótipo de mulher negra considerado como desejável e bem-sucedido se limita, na maioria das vezes, à imagem das passistas de escolas de samba que, na verdade, representam um forte apelo à sexualidade.

Na verdade, esse apelo na sociedade, faz-se sobre a representação da mulher, independentemente de sua etnia. Porém, em se tratando da mulher negra, coloca-se em prática o mito da democracia racial que a transforma em um objeto de fascinação e desejo. Esse mito faz uma articulação entre racismo e sexismo e tem origem na imagem da mucama – a escrava jovem que, durante o período colonial, era ao mesmo tempo a doméstica, a babá e ainda se sujeitava às exigências sexuais do seu senhor como concubina (GONZALEZ, 1984). Construiu-se a partir dessa condição de subalternidade, um estereótipo de mulher sempre disposta à prestação de serviços sexuais e que dispensa o recato das mulheres brancas, como as senhoras de escravos. Não por acaso, uma das maneiras de se elogiar a beleza de uma mulher negra está em referir-se à sua cor como “a cor do pecado”.

Segundo Foucault (1988), “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.” (p. 97). Assim, se a mulher negra passa a ser tomada como se fosse a representação da ausência de pudor, isso pode ser posto como argumento para que, além da perda de autonomia sobre a própria sexualidade – como já ocorre com mulheres brancas –, ela sofra uma inferiorização a mais por parte da sociedade, em qualquer outra área, a exemplo da área profissional.

Dessa forma os setores dominantes da sociedade atuam sobre a individualidade pela criação de significados amplamente compartilhados. Por isso que raramente as mulheres negras são representadas nos meios de comunicação de massa de maneira associada às profissões de grande concorrência e que exijam elevada intelectualidade ou a posições destacadas no mercado de trabalho. É assim que a sociedade apresenta as expectativas que tem a respeito dos indivíduos e quais papéis eles estarão aptos a desempenhar. A publicidade, substituindo a racionalidade discursiva pela imagem, intensifica a ação de estereótipos sobre nossa linguagem,

experiência e comportamentos. A alta cultura tradicional serve como instrumento de exclusão/marginalização de raça, gênero e classe social. Por isso, é preciso que a educação escolar procure ir além do ensino elitista e busque desenvolver no estudante a capacidade de leitura crítica das imagens (BOURDIEU, 2007; KELLNER, 2011).

Nesse processo de construção da identidade, as mulheres poderão conceber a imagem imposta historicamente sobre si de maneira naturalizada, assumindo uma condição de submissão ou, de outra forma, poderão reconhecer-se capazes de se auto afirmar.

Boa parte do tempo desse processo ocorre nas relações escolares que promovem o desenvolvimento intelectual, por meio das vivências cotidianas, das interações e das atividades didáticas que compõem o currículo escolar. Mas é preciso ter em mente que o currículo compreende mais que o rol de disciplinas e conteúdos a serem ensinados formalmente pela escola. É todo o contexto da prática escolar. Ele abrange desde a prática da implementação de propostas curriculares oficiais, dos programas de ensino, do desenvolvimento de atividades diversas, até tudo mais que se vivencia no ambiente escolar – como as maneiras preestabelecidas de corresponder ao que é proposto pelo sistema de ensino ou de se comportar naquele ambiente –, sendo que o indivíduo pode não corresponder às normas estabelecidas.

Uma breve conceituação de currículo encontra-se em um texto que José Gimeno Sacristán (2000) denominou “Aproximação ao conceito de currículo”. Nele, o autor escreve que o currículo é

“...uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática na qual se estabelece um diálogo [...] entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Assim, o currículo tem funções determinadas e também determina os modos de realização do processo de ensino-aprendizagem; promove a hierarquização entre campos de conhecimento e entre atores escolares e, dessa forma, expressa-se em comportamentos, transmissão de valores e pressupostos e, portanto, não é neutro.

E para a abordagem de aspectos importantes da relação entre o currículo e questões de gênero, lançamos mão dos apontamentos de Tomaz Tadeu da Silva

(2013). O autor tece uma análise concisa das contribuições dos estudos feministas para a compreensão do tema. A partir da visão feminista, fica claro que o currículo é também um artefato de gênero, pois constitui e ocasiona relações dessa natureza. Os estudos feministas mostram também que a apropriação desproporcional dos recursos materiais e simbólicos por parte do gênero masculino se estende também ao currículo e à educação. Nesses estudos, os posicionamentos não são neutros e, sim, políticos; situados em um rigor científico de produção de conhecimento que rompe com a ilusão da objetividade e da neutralidade positivistas (LOURO, 2014).

1.1 IDENTIDADE E INTERSECCIONALIDADE

Analisando estudos a respeito da formação da identidade feitos por Freud e Lacan, Stuart Hall entende que a identidade se constitui gradativa e inconscientemente, não sendo algo inato. E dessa maneira ela permanece incompleta, em processo de formação. Por isso,

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude [...] mas de *uma falta* de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p. 39) (grifos do autor).

Uma das grandes implicações nesta afirmação se encontra no fato de que a identidade/identificação tem uma relação direta sobre a imagem que podemos fazer de nós mesmos a partir do olhar do outro. Nisso há que se considerar a relação estabelecida com esse "outro" e que, de todas as formas, é uma relação de poder numa sociedade que incute papéis diferenciados aos indivíduos de acordo com marcadores sociais diversos. Ainda a respeito disso devemos ponderar as afirmações de Tomaz Tadeu da Silva, quando afirma que:

A identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em condição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder. (SILVA, 2013, p. 106).

Mas, o que vem a ser a identidade de gênero, então? Silva (2013) considera que são as formas como nos apresentamos, pensamos e agimos como homem ou mulher, respectivamente. E se a identidade é definida num processo de significação, essas formas de agir, pensar e apresentar-se também estão sujeitas a tal processo. Portanto, não podemos estabelecer uma maneira de ser fixa e acabada para cada variedade de gênero. Do ponto de vista feminista, não existe uma identidade feminina única, pois a experiência de ser mulher ocorre de forma distinta, social e historicamente, para cada pessoa. (BAIROS,2003).

Para Stuart Hall (2006), o feminismo tem uma relação direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano sociológico na medida em que fez contestações políticas sobre família, sexualidade, divisão do trabalho doméstico, “politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação”, substituiu a noção de homem/mulher como simplesmente “humanos” pela questão da diferença sexual. Esses posicionamentos políticos colaboraram para que a visão do sujeito enquanto possuidor de uma identidade fixa e estável desse lugar à compreensão de outro sujeito, com “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno”. (*Ibid* p.45-46).

Outra atribuição das lutas dos movimentos feministas foi o fato de historicizar a construção da polaridade e hierarquia impostas no paradigma da diferença sexual opositiva, binária e hierárquica. Esta é uma forma de desconstrução que tem se mostrado como um dos seus principais objetivos, devido à importância da desnaturalização da oposição binária (dominação-submissão) pela qual a masculinidade toma para si a posição de normalidade, racionalidade e objetividade que se opõem ao altruísmo, passividade, delicadeza atribuídas ao comportamento feminino pelas sociedades ocidentais.

As experiências vivenciadas pelas feministas nas lutas em defesa de mulheres engajadas na proteção dos filhos, nas reivindicações por direitos assistenciais básicos, profissionalização e relações de trabalho e também reclamando direitos de outras minorias, revelam diferentes facetas que são indispensáveis nas negociações estabelecidas pelas relações políticas e intensificam o processo de significação da identidade de gênero (Bonetti, 2003). Nos últimos anos, os movimentos feministas tem se voltado para construções teóricas, levantando questões como subjetividade, identidade e o conhecimento do processo de identificação.

Entretanto as pautas dos movimentos nem sempre representaram a todas as mulheres em suas especificidades como de classe, raça e sexualidade. Para preencher esta lacuna na defesa dos interesses das mulheres negras, os feminismos negros se apresentam denunciando que não apenas a discriminação fundamentada no sexo (sexismo) tem subordinado as mulheres na sociedade, mas também o racismo, interseccionado estruturalmente com outros marcadores sociais. (ASSIS, 2019; CARNEIRO, 2003; RIBEIRO, 2017). Sob essa perspectiva, a interseccionalidade dos marcadores sociais presentes nas vidas dos atores sociais deve ser considerada para o estudo da construção da identidade de gênero entre mulheres. Uma construção que sofre as influências de estereótipos diversos, relacionados ao próprio corpo, a relacionamentos afetivos, ao que deve constituir a feminilidade, a profissões, etc.

O paradigma teórico-metodológico feminista negro visa superar a sub-representação das mulheres negras tanto nos movimentos feministas quanto nos movimentos antirracistas, já que estes não representavam em sua totalidade as reivindicações dessas mulheres.

Embora a luta contra o racismo tenha sido uma das pautas do feminismo desde muito tempo atrás, Mariza Corrêa (2001) destaca que, ainda nos anos setenta, faltava bibliografia brasileira que abordasse a relação gênero e raça – tal relação só adquire relevância a partir de autoras norte-americanas, como Angela Davis, Patricia Hill Collins e bell hooks. Isso decorria da “cegueira estrutural” na sociedade brasileira com relação às questões raciais. Segundo Corrêa, gênero é papel social determinado pela interação com o outro e tem relação biológica e política com noção de raça, por isso as discussões que envolvem esses temas não podem ser feitas separadamente.

Dentre alguns aspectos que marcam a parcialidade na representatividade das mulheres, vale salientar que os atributos de feminilidade, como os mencionados anteriormente, não foram construídos em torno da mulher negra, visto que, ao contrário do que ocorre com as mulheres brancas e, principalmente de classes altas, as mulheres negras têm um histórico de árdua luta por sobrevivência e liberdade. A respeito disso, Sueli Carneiro intervém:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras [...] nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras,

quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. (CARNEIRO, 2011. p.1)

Para Carneiro, que é fundadora do *Geledés* – Instituto da Mulher Negra em São Paulo - SP –, a condição específica do ser mulher negra produz, através de um olhar feminista e antirracista, uma nova identidade política.

Nesse contexto, torna-se de grande importância a noção de “empoderamento”, um termo que, conforme discutido por Joice Berth (2019), traduz um conjunto de atividades, individuais e de mobilização coletiva, que além de reconhecer as forças sistêmicas que oprimem por classe, etnicidade e gênero, problematizam as relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, além de conectar as pessoas no contexto sociopolítico, histórico, de cooperação e da importância de preocupar-se com o outro. O conceito de empoderamento feminino surgiu durante a década de 1980 a partir de críticas e debates gerados pelo movimento feminista. De acordo com Berth, a proposta do conceito não é criar “relações paternalistas, assistencialistas ou de dependência entre indivíduos, tampouco traçar regras homogêneas de como cada um pode contribuir e atuar para as lutas dentro dos grupos minoritários” (BERTH, 2019, p. 18).

E para que o empoderamento ocorra, de fato, é necessário haver nos indivíduos a consciência de classe, que vai além de fatores psicológicos (autoestima, eficácia, competência, autocontrole), pois produz desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades individuais, visando a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual. A isso correspondem tomadas de decisão, pois como afirma a autora:

[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (Ibid, p. 28).

Com esse entendimento, percebemos que somente através de uma educação desnaturalizadora e emancipadora será possível, aos grupos minoritários, desenvolver o conhecimento de si mesmos e do contexto social e político para

fortalecerem sua autonomia nos modos de ação diante das situações de injustiça e desigualdade na sociedade.

Para dar conta de uma abordagem abrangente do problema da subordinação e exclusão social vivenciado pelas mulheres negras e de classes inferiorizadas, a Interseccionalidade – importante perspectiva analítica do feminismo negro – surgiu no final dos anos 80 como paradigma teórico-metodológico. Por essa perspectiva o movimento denuncia o modo como algumas ações e políticas específicas constituem opressões que perpassam os marcadores sociais e se constituem como empecilhos para ações coletivas que envolvem consciência de direitos individuais e que podem resultar na consciência coletiva necessária para produzir a superação da dependência social e da dominação política. O conceito de Interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, que o descreve da seguinte maneira:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p.177).

No Brasil, várias ativistas e estudiosas negras fundamentam seus posicionamentos anticolonialistas nesse novo paradigma. Segundo Akotirene (2019), a Interseccionalidade confere sensibilidade analítica necessária às questões jurídicas e de Direitos Humanos para que se percebam as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade suscetível à influência externa, reconhecendo “contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais”. (AKOTIRENE, 2019, p. 59). No seu entender, “a Interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. (*Ibid.* p.19). Para isso, é necessário manter atenção política e compreender a existência de uma matriz colonial moderna atuante nas relações de poder em diversas estruturas dinâmicas. A matriz colonial moderna é composta de domínios inter-relacionados com controle sobre a autoridade, a economia, o conhecimento e a subjetividade e também sobre o gênero/sexualidade (MIGNOLO, 2017). Essa matriz é sustentada pelo fundamento racial e patriarcal do conhecimento, o qual tem a função de legitimar a ordem mundial das estruturas de poder. Por isso, é preciso que a Sociologia auxilie

as juventudes a construir conhecimento a respeito dos sistemas de dominação social, problematizando a manutenção dessas estruturas de poder.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PARA QUE?

Com o intuito de localizarmos a discussão sobre as questões de gênero na escola e, principalmente no ensino de Sociologia, neste capítulo serão feitas, ainda que brevemente, algumas explanações a respeito do papel social da educação para a promoção e o fortalecimento dessa discussão. Falaremos também a respeito da importância do ensino de Sociologia no ensino médio para o despertar e o amadurecimento das mentes jovens sobre essas questões, além de recapitular as fases que marcam a participação dessa disciplina na educação básica.

Na nossa visão, a educação deve ser emancipadora e desnaturalizadora. Para tanto, a escola precisa ser o espaço de produção de conhecimento e transformação de ideias. Além disso, é importante ter em mente que as frequentes imposições de políticas neoliberais agravam as condições de vida das pessoas em situação de vulnerabilidade social em um país em desenvolvimento como o nosso. Tudo isso acrescenta exigências sobre o papel da educação que, além de representar o meio de propulsão dos indivíduos para a mobilidade social, deve ser também eficaz para situá-los no tempo e no espaço, ampliando sua visão acerca das relações de competitividade e desigualdade, de modo que possam compreender sua posição social.

2.1 POR QUE FALAR SOBRE GÊNERO NA ESCOLA

Como instituição responsável pela socialização do conhecimento e do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade, a escola possui um papel importante na construção de representações sobre o ser humano e suas relações sociais. E como tal, ela pode, a depender do currículo que pratica, transmitir saberes e proporcionar experiências que contribuam para o desenvolvimento pessoal e intelectual e que são de extrema importância para a emancipação política dos grupos subordinados na sociedade.

Para fazer uma leitura do contexto escolar e dos processos sociais contemporâneos, é indispensável levar em conta as características e condições socioculturais envolvidas na composição das juventudes que integram a maior parte do alunado do ensino médio, a diversidade que compõe essa categoria em classes e territórios diversos nas sociedades modernas. A expressão usada no plural para

denominar essa categoria social deve-se ao fato de que as formas e condições de experimentar essa etapa da vida variam imensamente de acordo com ambiente, geração e classe social em que estão inseridos os indivíduos que a compõem.

O que faz das juventudes uma categoria social é o papel social (distinto e variável, de acordo com diferenças culturais, étnicas e de gênero) atrelado às experiências próprias do momento histórico. Quando se trata de gênero, há comprovação de que as moças enfrentam dificuldades de experimentar todas as prerrogativas dadas aos adolescentes, dentro de um mesmo grupo (GROPPO, 2000). Aí se mostra a importância de se desenvolver pesquisas que possam estender as discussões acerca da condição de submissão feminina em qualquer fase da vida.

Mas, mesmo com todas essas evidências da necessidade de transformação da realidade, infelizmente, depois de tantos retrocessos vividos no Brasil em todas as áreas (principalmente na educação) nos últimos anos, chega a ser confuso revisar alguns documentos orientadores de políticas e de ações de inclusão e combate à desigualdade social e de gênero, os quais, outrora, representaram grandes avanços nesse sentido, como é o caso do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM-2013-2015) do Governo Federal.

O PNPM está organizado em dez capítulos e, para a área de educação, discute, entre outras questões importantes, o combate ao preconceito e atos de discriminação baseados na orientação sexual e na identidade de gênero. Como parte da proposta para uma educação igualitária e cidadã, visando o respeito à diversidade em todas as suas formas, o documento expõe alguns objetivos específicos, dos quais podemos destacar neste trabalho aqueles relacionados às questões que dizem respeito ao currículo escolar e à formação de profissionais da educação:

- I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.
- II. Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as [...], como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da igualdade de gênero e valorização das diversidades. (BRASIL, 2013 p. 23).

De acordo com esse documento orientador, que foi elaborado a partir de Conferências de Mulheres (municipais, estaduais e nacional) e que contou com a participação da sociedade civil, movimento de mulheres rurais e urbanas, feministas

e organismos estaduais e municipais de políticas para as mulheres, tanto o currículo quanto os atores escolares precisam estar aptos e comprometidos a contribuir com a igualdade de gênero e a valorização das diversidades. São as vozes femininas que se levantam pela melhoria das condições de vida por meio da transformação das mentalidades das novas gerações.

Como mostrado anteriormente, a desigualdade de gênero foi reduzida no acesso e no processo educacional, mas não se pode perder de vista que o ambiente escolar muitas vezes contribui para a reprodução dessas desigualdades. Há, nesse ambiente, um importante mecanismo de socialização capaz de reforçar estereótipos de gênero, moldando comportamentos de mulheres e homens, conforme ressalta o PNPM - 2013-2015:

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero (BRASIL, 2013c, p. 23).

Contraditoriamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018, apresentada pelo então Ministro da Educação como “um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5), não apresenta, sequer, o termo “gênero”, o que pode colaborar com o pensamento equivocado de que as pautas defendidas pela representação das mulheres acerca das questões de gênero não representam um problema estrutural na sociedade, passando a ser tomadas apenas como uma questão de “pontos de vista” diferenciados. Isso pode causar grande prejuízo na educação, considerando a importância desse documento orientador, que tem como base “a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (*Ibid*, p. 561) e que apresenta, ainda, como uma das competências específicas a serem alcançadas pelo estudante do ensino médio: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (*Ibid*, p. 577). Dentre as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante, consta na BNCC que ele deve ser capaz de:

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BRASIL, 2018, p. 577)

Entretanto, sem que sejam levadas em consideração as diferenças de gênero, não será possível identificar todas as formas de violência.

Existe ainda o fato de que, em diversos lugares do país, foram criadas leis municipais embasadas em princípios conservadores e religiosos no sentido de proibir abordagens sobre gênero nas escolas, sob o pretexto de se evitar a disseminação de uma “ideologia de gênero” – que não corresponde a uma categoria analítica das ciências sociais e humanas, nem de disciplinas que se debruçam sobre estudos de gênero³. Um exemplo de atitudes desse tipo ocorreu em Petrolina-PE, com a publicação da Lei nº 2.985, em 19 de dezembro de 2017, proibindo que todas as escolas públicas e privadas do município realizassem atividades pedagógicas com referência à diversidade sexual, educação sexual ou “ideologia de gênero”. Essa medida foi avaliada como inconstitucional pelo Grupo de Trabalho Direitos Sexuais e Reprodutivos, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC/MPF), que encaminhou representação à procuradoria-geral da República.

De fato, a medida seria um grande prejuízo para a educação no município, no sentido de limitar a formação ética, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Em se tratando das questões raciais – um dos aspectos levantados nesta pesquisa –, podemos destacar a importância da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, a luta e a cultura dos negros no Brasil e sua importância na formação dessa nação, a fim de resgatar a contribuição do povo negro na história do Brasil nas áreas social, econômica e política. Essa medida contribui para o fortalecimento das identidades étnicas afro-brasileiras, esclarecendo que escravidão

³ Ideologia é um conceito das Ciências Sociais que se define como um sistema de representações, cuja função prático-social predomina sobre a função científica (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012). Porém, esse conceito não coaduna com a expressão “ideologia de gênero”, que é utilizada pelo senso comum, como suposição de que as discussões sobre gênero são ideológicas, perversivas e não científicas.

nunca foi uma condição natural, assim como a exploração e a degradação de povos antigos do continente africano.

Não podemos afirmar aqui, até que ponto a lei tem sido cumprida. Mas em recente pesquisa realizada através do Programa Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) em 2019, a pesquisadora Bibiane Goes constatou que “algumas escolas ainda se veem no direito de escolher se irão ou não atender a norma. As políticas públicas presentes, para sua acessão, ainda não são suficientes para que a obrigatoriedade seja efetiva” (GOES, 20019, p. 127).

O desafio se estende ao campo de formação dos educadores que, em grande proporção, precisam passar por formação continuada que favoreça o reconhecimento da importância da história e da cultura africanas na construção histórica do Brasil.

Sobre a formação docente, o Conselho Nacional de Educação através da Resolução n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, em seu Artigo 13, determina que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades étnico-racial, de gênero**, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11) (Grifo meu)

Como podemos ver, esta responsabilidade sobre a promoção de discussões dos importantes temas relacionados a situações de opressão e negação de direitos essenciais é muito abrangente, devendo iniciar-se na própria instituição formadora de professores da educação básica, independentemente de qual seja a área de ensino a que se destina. Nisso entendemos que a formação pode ser um diferencial na prática docente, que será posteriormente exercida frente aos objetivos do currículo da instituição, mas sempre poderá levar as marcas ideológicas do docente.

Esses objetivos estarão intimamente atrelados aos pressupostos teóricos que regem o currículo escolar e, ainda que estes não se apresentem explicitamente nos planos e metas da instituição de ensino, eles serão transmitidos através dos ensinamentos de práticas, rituais e gestos. Nesse caso os objetivos estarão implícitos, porém influentes na vivência escolar, constituindo assim, o currículo oculto que é estabelecido quando a escola contribui para o processo de manutenção das relações

sociais, “não propriamente através do conteúdo expresso no currículo, mas ao espelhar no seu funcionamento as relações sociais” (SILVA, 2013, p. 33).

A visão que enfatiza no currículo conceitos como ideologia e poder dentro das práticas educativas advém das teorias críticas do currículo, que se desenvolveram entre as décadas de 60 e 70, tendo como representantes: Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michael Apple, entre outros estudiosos. As teorias críticas se contrapuseram às teorias tradicionais do currículo que se ocupavam do estudo das variedades de propostas educacionais ao longo do tempo, focalizando aspectos como: aprendizagem, metodologia, didática, planejamento, objetivos, avaliação. Para Silva (2013), o rompimento com essas teorias precisava considerar as desigualdades nas relações de gênero, raça e etnia e, mais que isso, “descrever e explicar as complexas interrelações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las” (SILVA, 2013, p. 99).

Propondo suprir a necessidade de desnaturalizar essas dinâmicas e desnudar a relação entre as formas de conhecimento institucionalizadas e as questões de poder, surgiram as teorias pós-críticas do currículo que, para estudo da realidade, focalizam conceitos como: identidade, diferença, subjetividade, significação e discurso, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros. E, sob essa nova perspectiva, podemos entender que a disciplina de Sociologia é um componente curricular estratégico para criar um espaço privilegiado de debates e colocar em pauta, entre outros problemas, a diferença, como elemento culturalmente produzido através do discurso; as construções sociais de raça, de etnia, de identidade, de gênero; a representação social e os sistemas de opressão que se interseccionam.

Se não considerarmos a noção de discurso que envolve o currículo, diremos que ele é naturalmente a descrição de objetivos, atividades e métodos que produzirão resultados mensuráveis. Então, é preciso entender que não importa o modo como se faz a composição de conteúdos do currículo se não se compreende o “que” ele produz, visto que desempenha funções distintas que são reveladas sob perspectivas também distintas. (SILVA, 2013).

Como auxílio na verificação dessas questões, para este trabalho, fazemos considerações sobre o currículo a partir de uma perspectiva pós-crítica, alinhada aos apontamentos de Tomaz Tadeu da Silva (2013).

Dessa forma, entendemos que a formação dos alunos, especialmente do ensino médio, como sujeitos capazes de construir conhecimentos, pressupõe uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais, a partir dos conhecimentos, interrogações e significados que eles aprenderam em suas trajetórias de vida. Não se pode perder de vista que o professor, no uso de sua autonomia em sala de aula, pode ajudar a construir novos conceitos e desconstruir outros, ou abrir mão dessa possibilidade para permanecer como mero reproduzidor de uma cultura e ideologia dominantes das quais ele também é vítima.

Nesta linha de pensamento, Moreira (2008) ressalta que a abordagem acerca de identidade/processos de identificação nas escolas talvez ainda não se dê de maneira satisfatória, nem sua importância tenha alcançado o reconhecimento de todos os educadores. Entretanto, a inclusão do tema nos currículos oficiais é bastante propícia. Moreira prevê que “nas tentativas de renovar nossas práticas pedagógicas, a despeito dos embaraços que surjam, algum grau de solidariedade entre nossos/as estudantes pode vir a germinar, florescer e, como disse o poeta, furar ‘o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio’”. (*Ibid* p. 64).

Em relação ao ensino de Sociologia, especialmente, é necessário e urgente romper com espaços de produção de conhecimento que se dão de modo excludente e de práticas pedagógicas que não despertam o debate, a investigação e a criação. A respeito de questões como esta, Moreira e Candau (2007) perguntam quais esforços têm sido empreendidos pelos educadores no sentido de desestabilizar privilégios e discriminações e quais ações têm sido feitas para neutralizar influências que estejam relacionadas à reprodução de desigualdades de gênero, etnia, sexualidade e religião no cotidiano escolar.

Ainda a respeito da configuração que o currículo precisa ter como construção coletiva e emancipadora e, não menos que isso, iluminadora, sobre as questões que envolvem as lutas de grupos específicos por igualdade e direitos, Miguel Arroyo (2014) aponta a emergência de novas exigências sobre o que ensinar e aprender, um currículo impregnado de novos significados, já que

Os jovens e adultos que chegam ao Ensino Médio carregam uma experiência de lutas pela escola, pelo conhecimento, experiências de tensas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo. Podem passar anos no percurso escolar e nada saber sobre os significados dessas lutas por escola, nem saber sobre a história do sistema escolar, das políticas educacionais, dos currículos, nem sobre a tensa história das lutas docentes. Esses saberes não fazem parte de seu direito a se saber? (ARROYO, 2014, p. 66).

O autor também mostra que há necessidade de que o aluno seja notado na complexidade de quem precisa de formação específica de seu tempo. Ele defende que é preciso reconstruir por meio do debate crítico a função social, política e pedagógica do ensino médio e, conseqüentemente, avançar para transformação do currículo, do conhecimento e da própria prática docente. É preciso que educadores e educandos possam entender que o caráter seletivo do sistema escolar faz parte dos “padrões segregadores de trabalho, de conhecimento, de poder, de apropriação da terra, do espaço, da justiça, de renda de que eles e seus coletivos são as vítimas históricas” (*Ibid.*, p. 70).

É possível associar a essa problemática as concepções de Bourdieu (2007), com respeito às possibilidades proporcionadas pela escola, quando demonstrou uma visão racional e suficientemente franca, afirmando que a educação escolar não tem sido a via de transformação da realidade social, visto que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41)

Por conta de problemas como esses que foram apontados, é que se mostra oportuna e imprescindível a participação das Ciências Sociais nos processos de formação, para que haja nos educadores uma consciência voltada para a problematização das desigualdades sociais diversas e assim, a educação desempenhe, de fato, o papel de transformadora da realidade.

2.2 SOBRE O PERCURSO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Ao ensino de Sociologia foi atribuída a responsabilidade de suscitar provocações racionais de maneira a desnaturalizar princípios e comportamentos sociais que foram naturalizados com o decorrer do tempo. A disciplina deve, portanto, atuar como ciência que pode ir além dos princípios positivistas pautados na ideia de universalidade e ancorados em visões de mundo estruturadas em pares dicotômicos e hierarquizados.

Entretanto, a presença da Sociologia na educação básica brasileira ao longo dos anos está caracterizada pela intermitência – obrigatoriedade, facultatividade ou completa ausência –, tendo sido até sugerida como conteúdo de aplicação transversal. Lígia Eras (2014) fez um resumo dos principais momentos que marcaram essa intermitência, demonstrando a relação entre o ensino de Sociologia e algumas importantes mobilizações históricas e contextos sociais de transformação do Brasil. Eras destacou cinco momentos da disciplina no sistema educacional brasileiro:

a) A *República* em 1891 e a primeira inserção nos currículos escolares, por Benjamin Constant, embora pouco durável; b) o processo de *Modernização* e o manifesto dos educadores pioneiros nas décadas de 20 a 30, que sugeriram uma redefinição do contexto educacional e suas práticas sociopedagógicas; c) as mobilizações contra a Ditadura política-militar e o processo de redemocratização, propuseram o efeito paulatino do retorno da disciplina escolar na década de 80; d) Os novos movimentos sociais a partir do ressurgimento das minorias sociais (re)organizadas; e) O século XX marcado pela pluralização e diversidade da vida e, neste mesmo desdobramento, o retorno da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia na escola juridicamente afirmada em 2008. (ERAS, 2014, p. 23-24)

Ainda recentemente, a permanência da Sociologia foi, mais uma vez, colocada em risco através da reforma do ensino médio, Lei n. nº 13.415/2017 que, embora não tenha banido a disciplina do currículo oficial, permite que seus conteúdos sejam abordados de modo transversal em outras disciplinas. Isso aumentou as preocupações em torno da disciplina, que já sofre com a formação limitada dos professores, as condições didáticas e metodológicas insuficientes e que, em grande parte das escolas, é ministrada por docentes de outras áreas.

Para identificar avanços e desafios da disciplina ao longo do tempo, pesquisadores do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos realizaram, em maio de 2016, um breve levantamento da produção acadêmica acerca da problemática nos últimos anos, utilizando dados disponibilizados em sítios eletrônicos de grandes eventos da área, organizados pelos órgãos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS (realizados desde 1977 a 2014), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (ocorridos nos anos de 2000 a 2014) e pela Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS (ocorridos de 1954 a 2013). Constatou-se que a intermitência é característica também da realização de Grupos de Trabalho e discussões dos eventos catalogados na pesquisa. A temática sobre o ensino de Sociologia apresenta-se como

a mais debatida nos eventos – num total de 28 trabalhos, dos quais 27 na SBS, onde ocorre a maior parte da discussão sobre a Sociologia na educação básica. O estudo também detectou que a discussão em torno da avaliação dos materiais didáticos produzidos se apresenta em quatro trabalhos nesses anos. (LEITE *et al.* 2018).

Segundo Florestan Fernandes (1980) a importância da disciplina se dá no sentido de equipar o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social, propor pontos de vista que o capacitem a compreender o seu tempo e praticar a tolerância nas relações humanas. Ela deve contribuir para a suavização de conflitos entre indivíduos e a racionalização do comportamento. Fernandes considera necessário definir qual o papel da disciplina na formação da personalidade, quais alterações de ordem pedagógica seriam necessárias e qual seria o conteúdo ideal.

Por sua vez, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) apresentam como função essencial da escola, possibilitar conhecimentos que façam a transição entre a esfera privada/familiar e a pública. O documento orienta que a disciplina de Sociologia forneça a tradução de um campo científico específico, as Ciências Sociais, a fim de promover a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais. Pois a simples transposição de conteúdos e metodologias de ensino do nível superior para o nível médio tem sido um dos grandes obstáculos para o fim a que se propõe a disciplina (BRASIL, 2006).

O que se quer dizer é que uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a ideia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico. (op. cit. p.109)

As OCNs sugerem que as questões sociais emergentes sejam estudadas de forma a articularem conceitos, teorias e realidade social. Nesse âmbito, o ensino de Sociologia é fundamental para a análise e compreensão do cotidiano e pode ajudar o estudante a relacionar e respeitar diferentes pontos de vista, pensar criticamente e assumir responsabilidades.

As OCNs-Sociologia não fazem indicação de conteúdos ou métodos de ensino – talvez não seria essa uma medida condizente com a proposta da disciplina. Moraes (2008) afirma que, para ele, mais assertivo é “oferecer as orientações, promover

eventos acadêmicos, trazer relatos, fazer comparações, divulgar as pesquisas, escrever, ler, discutir, debater etc., e ir buscando consensos sobre práticas e concepções de ensino.” (p. 15). O autor acredita que a escolha certa de conteúdos e metodologias, independentemente do reduzido número de aulas reservadas no currículo escolar, poderá ser eficaz desde que se mantenham os objetivos do ensino de Sociologia.

A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, por sua vez, com base nos parâmetros curriculares do estado, apresenta os campos/eixos que envolvem os conteúdos e as respectivas expectativas de aprendizagem, em um documento direcionador intitulado “Conteúdos de Sociologia, por bimestre, para o ensino médio”. O eixo “cultura, identidade e diversidade” apresenta-se nas três séries do ensino médio, englobando conteúdos relacionados. Seguindo esse campo/eixo, uma das expectativas de aprendizagem para os quatro bimestres que integram as duas primeiras séries dessa etapa de ensino é: “Identificar e compreender os processos de interação social, cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.” (PERNAMBUCO, [2015?])

2.3 A FORMAÇÃO (SUBSTITUTA) DO PROFESSOR

O problema da formação inicial de professores, que é um debate que tem mobilizado estudiosos, educadores e gestores das várias esferas, representa um dos empassos na proposta da Sociologia para o ensino médio. No que diz respeito propriamente às condições para a docência, a disciplina encontra um agravante da situação pelo fato de que, muitas vezes, tem sido ministrada por professores de outras áreas, como complementação de carga horária destes ou por falta de professores formados na área específica nas redes de ensino. Isso pode significar que os conhecimentos da Sociologia de que os professores dispõem para conduzir importantes discussões a respeito de questões sociais abrangentes estejam, em grande medida, no conteúdo disponibilizado no livro didático, tornando-o o principal guia nessa condução – o que, de certa forma, amplia a responsabilidade de seus autores na abordagem dos temas.

Posso acrescentar, devido à experiência que já tive como professora da educação básica, que soma-se ao problema da formação inicial, a considerável quantidade de turmas que deverão ser atendidas pelo mesmo professor para que alcance o cumprimento da quantidade de horas-aula estabelecidas em seu contrato, levando-o a uma maior carga de trabalho para preenchimento de diários de classe, correção de atividades didáticas, quando feitas por escrito, além do sentimento de desconectividade com a disciplina para a qual foi formado.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

A partir deste capítulo passarei a apresentar quais foram os procedimentos de construção de dados da pesquisa, como a escolha e a descrição do método de análise utilizado, bem como as dificuldades encontradas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, pela situação da pandemia – o que acarretou na necessidade de alterações que eram impossíveis de serem previstas. Assim, também serão apresentadas algumas informações acerca das escolas e dos professores encarregados de Sociologia que colaboraram com a realização deste estudo.

Atendendo aos objetivos da pesquisa, inicialmente, busquei nos livros adotados pelas escolas elementos que denotassem as concepções de gênero presentes nos conteúdos – de que maneira as questões de gênero estão colocadas. Posteriormente, foram feitas entrevistas com os professores de Sociologia, a fim de investigar as concepções que têm a respeito da construção da identidade e como direcionam suas práticas para fins de (des) naturalização dos estereótipos de gênero. Ao final desse processo, foi possível produzir um texto de apoio didático para auxílio à formação continuada desses professores, problematizando a construção da identidade de gênero. Esta foi uma forma de interagir com as escolas e de sinalizar para a urgência de uma prática educativa que busca elucidar a realidade social.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois, para tratarmos de uma realidade social, não podemos lançar mão da objetividade própria das ciências naturais, que mais se apropria de procedimentos que de princípios. A pesquisa qualitativa se aplica ao universo dos significados, valores e atitudes; destina-se a analisar casos reais de relações humanas em sua pluralidade, suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões, conhecimentos e práticas em seus contextos. Seus objetos de pesquisa muitas vezes são também sujeitos e a relação destes com o pesquisador produz mais que resultados expressos em números ou na simples descrição de situações, podendo se tornar um ponto de reflexão e provocação para resolução de problemas em diversos contextos a que se aplicam.

De acordo com Cecília Minayo (2009), a pesquisa em Ciências Sociais “lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (p. 13). A concepção de mundo dos atores da pesquisa estará presente no processo de conhecimento. Por isso, para a abordagem qualitativa, é importante considerar a subjetividade como parte integrante da singularidade do fenômeno social e não como obstáculo para a investigação, assumindo que a pesquisa dessa natureza é, inevitavelmente, passível de certa influência dos interesses e da formação social, epistemológica e cultural do pesquisador, sobre as questões e hipóteses formuladas, bem como sobre a interpretação dos dados e das relações envolvidas em cada caso. Desse modo, a pesquisa exige, além de conhecimentos científicos, sensibilidade de quem pesquisa para o estudo empírico das questões.

Uma das questões essenciais da pesquisa qualitativa é a escolha de métodos apropriados para a elucidação das questões. Segundo Flick (2009),

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. (FLICK, 2009, p. 25).

A cientificidade do processo se dá por meio da adoção de métodos apropriados ao objeto estudado e dos recursos disponíveis para sua execução. Assim, não é possível ao pesquisador isentar-se das exigências padronizadas e das regras metodológicas que devem ser contempladas na pesquisa que se propõe cientificamente. David Silverman (2009) afirma que “a ciência social é científica na medida em que usa métodos apropriados e é rigorosa, crítica e objetiva em seu manejo dos dados” (p. 252).

Nesse sentido, o conhecimento produzido é aproximado e construído, o que significa dizer que, o relato de pesquisa é uma representação da realidade e não, a sua reprodução, já que a realidade independe das alegações feitas sobre ela pelo pesquisador (MINAYO, 2009; SILVERMAN, 2009). Para evitarmos concepções equivocadas acerca do objeto de estudo, “devemos resistir à tentação de chegar a conclusões fáceis apenas porque há alguma evidência que parece conduzir a uma direção interessante.” (SILVERMAN, 2009, p. 252).

Nessa modalidade de pesquisa, segundo Romeu Gomes (2009), “não há fronteiras nítidas entre coleta das informações, início do processo de análise e interpretação” (p 79). Nem pode haver sobre os objetos da pesquisa a redução ao *status* de simples variáveis, mas devem ser representados em sua totalidade, considerando seus contextos cotidianos.

Um aspecto importante na relação entre a natureza qualitativa e o objeto dessa pesquisa, se dá no sentido de que o seu objetivo não é a acumulação de conhecimento e sim, o esclarecimento de relações sociais de poder, nas quais a desigualdade e subalternidade operam sobre a própria identidade de jovens em processo de formação. O conhecimento construído através da pesquisa qualitativa que é, inevitavelmente, permeada de ideologia, é cooperativo para a emancipação das camadas inferiorizadas da população, especialmente, das mulheres.

A compreensão da realidade estudada esteve condicionada à observação atenta do marco teórico utilizado. Para isso, a revisão bibliográfica constante deu o direcionamento do pensamento científico e crítico sobre o problema. Conforme Magnani (2009) atesta, uma condição necessária para utilização plena do método é a vinculação a escolhas teóricas, pois a totalidade dos significados buscados, a qual será construída a partir da experiência dos atores, será postulada “com a ajuda de hipóteses de trabalho e escolhas teóricas, como condição para que se possa dizer algo mais do que generalidades e platitudes a respeito do objeto de estudo” (*Ibid*, p. 138).

3.2 MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS

A pesquisa de campo partiu da análise de material didático, neste caso o livro, para identificação de elementos que denotassem as concepções de gênero presentes nos conteúdos. Para isso, foram utilizados os livros didáticos (LD) adotados pelas três escolas campo de pesquisa, aprovados no edital do PNLD-2018, que são: a) Sociologia para jovens do século XXI, escrito por Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa; b) Sociologia, de Sílvia M. de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim; c) Tempos modernos, tempos de sociologia, de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel B. Emerique e Julia G. O'Donnell.

O LD resulta da mobilização de saberes e habilidades distintos que são adaptados ou traduzidos para a realidade e a linguagem do estudante de ensino médio, num processo em que estão envolvidas as instâncias superiores oficiais e formadores de programas curriculares. Julia Maçaira (2017), orientando-se pelos estudos de Basil Bernstein (1924-2000), pesquisou intensamente a respeito desse processo nos livros didáticos, o qual é chamado de recontextualização pedagógica. A autora afirma que o LD se mostra como registro histórico das seleções de conteúdos aplicados em determinado período, materializando a tradução das Ciências Sociais para o nível médio, de modo que relaciona conhecimentos cotidianos e aqueles produzidos em universidades e centros de pesquisa (MAÇAIRA, 2017). Assim, o LD é capaz de revelar as concepções compartilhadas por autores, editores e demais atores do processo do ensino de Sociologia a respeito dos problemas sociais. Através de uma análise sobre esse material didático é possível identificar os modelos de pedagogia visível ou invisível e a respectiva relação com as formas de transmissão de saberes, bem como os aspectos da prática docente e das diretrizes ministeriais, que representam o currículo oficial e o currículo oculto.

Seguindo a sequência dos objetivos da pesquisa, para a construção de dados neste estudo, foram feitas entrevistas individuais semiestruturadas com os professores, a fim de conhecer qual a importância dada por eles à temática, quais considerações fazem a respeito das estratégias de ensino e dos materiais didáticos disponíveis e de que maneiras avaliam o conhecimento produzido – além de outras questões que se fizerem necessárias. Essas informações foram elucidativas acerca das noções cultivadas pelos entrevistados a respeito dos estereótipos de gênero, identidade de gênero e da percepção de como ocorre a interseccionalidade dos marcadores sociais na construção da identidade e da participação social.

Para Minayo (2010), o roteiro de entrevista é um importante instrumento de trabalho de campo na pesquisa qualitativa, que tem como objetivo estabelecer a mediação necessária entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade do campo pesquisado.

Segundo Poupart (2008), a recorrência dos pesquisadores à entrevista do tipo qualitativo se fundamenta em três tipos de argumentos que traduzem a importância dessa ferramenta metodológica:

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as 'ferramentas de informação' capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. (POUPART, 2008, p. 216)

Pretendíamos, inicialmente, empregar como método de abordagem para o trabalho de campo o método etnográfico, que utiliza estratégias de contato e inserção no campo de pesquisa, de modo que possibilita a observação direta e participativa no cotidiano a ser estudado. Segundo Marli André (2009), a etnografia é adequada para “tentar entender como operam mecanismos de dominação ou de resistência, de opressão ou de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados, conhecimentos, atitudes, valores, crença, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (p. 34). Entretanto, devido às condições impostas pela ocorrência da pandemia da *Covid-19*, com suspensão das aulas presenciais pelo Decreto Estadual de n. 48.810 de 2020, a pesquisa se apoiou na verificação e análise de materiais didáticos e na realização das entrevistas, utilizando um recurso eletrônico. Dessa forma, tivemos que adotar uma estratégia diferenciada para a realização da abordagem. A respeito desses entraves que podem ocorrer no intercurso de um trabalho de pesquisa, Flick (2009) adverte que:

O campo concreto, por suas obstruções e demandas, muitas vezes dificulta a aplicação ideal de certas técnicas de entrevista. Os problemas intensificam-se nos métodos qualitativos devido ao âmbito de sua aplicação e à necessidade de flexibilidade, o que influencia as decisões tomadas caso a caso. (FLICK, 2009, p. 36)

Como método de interpretação dos dados de pesquisa, oriundos tanto dos livros didáticos quanto das entrevistas realizadas, adotamos a Análise do Discurso, porque entendemos que trata-se de uma perspectiva que favorece a análise de processos sociais. Essa disciplina de análise abarca uma grande diversidade de características e procedimentos metodológicos, de modo que também é apresentada sob várias denominações e perspectivas. Dessa maneira, o itinerário histórico e

conceitual da Análise de Discurso varia conforme a tradição da origem adotada pelos autores em suas abordagens.

Sem a pretensão de fazermos um estudo detalhado dessas tradições, seguimos orientações de alguns dos autores inspirados pela Escola Francesa⁴, que influenciou o mundo a partir dos anos 60 e tem em Michel Pêcheux (1938-1983), seu mais representativo autor. Nesse sentido, lançamos mão das contribuições de Eni Orlandi (2009; 2013) que faz uma explanação didática e enriquecedora a respeito da disciplina, entre outros autores.

Segundo Orlandi (2013), a Análise do Discurso, que a partir deste ponto chamaremos de AD, difere da simples interpretação, por colocá-la em questão, ou seja, procede de modo a teorizar a interpretação articulando diferentes campos teóricos: teoria da sintaxe e da enunciação (referente à linguística), teoria da ideologia (no que se refere a aspectos filosóficos) e teoria do discurso (referente à historicidade dos processos de significação). Nesse percurso, a AD leva em consideração a natureza psicanalítica do sujeito e problematiza sua relação com o sentido do discurso. Para a autora, apesar de se relacionar com a Psicanálise, a Linguística e o Marxismo, a AD se distingue dessas áreas de conhecimento, visto que

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2013, p. 20).

Através dessa disciplina, que concebe a linguagem como prática social, os processos de significação embutidos nos textos, sejam estes escritos ou orais, podem ser compreendidos através da escuta de outros sentidos, que podem estar implícitos, mas que contribuem para a compreensão de como o discurso se constitui. Assim, o discurso tem relação exterior com ideologia e fatos sociais. Por isso, na AD, a historicidade é o que permite a percepção da relação entre os sentidos – que podem ser os mesmos e que também se transformam. A historicidade determina o que é

⁴ Corrente da análise do discurso dominante na França nos anos 60 e 70, que emigrou para outras partes do mundo, principalmente para países francófonos e latinos. Sua metodologia associava a linguística estrutural a uma “teoria da ideologia”; inspirada na psicanálise de Lacan e na releitura de Marx feita pelo filósofo Louis Althusser. Pautava-se na relação entre o ideológico e linguístico, sem reduzir o discurso à análise da língua nem dissolver no ideológico o discursivo. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012)

relevante para a discursividade dentro da situação e das condições de produção. (ORLANDI, 2013; IÑIGUEZ, 2004)

O processo de análise demanda a constante verificação da teoria de base da pesquisa para aplicação ao *corpus* – que é o material a ser analisado – e à análise propriamente dita. A análise exige que a superfície linguística, o texto bruto, seja transformado em objeto discursivo, que é a parte que se configura como representativa do discurso, a que oferece as possibilidades de aplicação das categorias de análise. Dessa forma, “inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções” (ORLANDI, 2013, p. 66). Essa retomada de conceitos e noções é um procedimento que se dá ao longo de todo o trabalho, buscando garantir a melhor compreensão na análise.

No processo de análise, o “efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (*Ibid*, p. 80). Assim, é principalmente por meio da esfera do conhecimento linguístico que a AD proporciona a compreensão do discurso. Conforme Orlandi (2013),

Essa é a relação entre a língua e o discurso: a língua é pensada “como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” diz M. Pêcheux (1980). Efeitos materiais na história, deslizes, paráfrase, metáfora. Eis o conjunto de noções que sustentam a possibilidade de análise. Num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente. (p. 80).

É dessa forma que a AD visa compreender como textos em análise (objetos simbólicos) produzem sentidos, sem se limitar à interpretação, visto que não existe uma chave de interpretação nem verdade oculta no texto, mas há pistas que o analista precisa ser capaz de compreender, pela mobilização de conceitos concernetes à questão a ser respondida. E isso difere de um para outro analista. Por isso:

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso, o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questão posta pelo analista em seus objetivos. Isto conduz a resultados diferentes (ORLANDI, 2013, p. 64).

Seguindo essas orientações, procederemos com a construção do objeto de análise, tanto para a investigação do modo como as questões de gênero estão postas nos livros didáticos, quanto para compreensão das concepções sobre a construção da identidade para as jovens, através das respostas dos participantes; considerando que, como salientou a autora, esse objeto faz parte de um processo discursivo mais amplo que não se revela totalmente no ato da pesquisa.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O Município de Petrolina⁵ faz parte da região Nordeste do país, localizando-se na mesorregião do São Francisco Pernambucano, a aproximadamente 700 km de Recife, capital do estado e a 500 km de Salvador - BA. Possui, segundo o último censo, uma população e 293.962 pessoas, das quais 16.170 eram estudantes do ensino médio em 2018.

Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da Unidade (IDHM) de Petrolina foi de 0,697, que o fez ficar na 6ª posição em relação a todos os 185 municípios de Pernambuco. Petrolina tem ganhado representação para além de suas fronteiras pela forte presença da fruticultura irrigada e é um polo de exportação para diversos países.

O estudo atendeu aos preceitos éticos de pesquisas com seres humanos determinados pela Resolução CNE/CNS 510/2016 e o contato com os atores escolares só se deu após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisa (CEDEP) da UNIVASF. Foi previamente apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que demarcou a autorização explícita e formal destes na pesquisa para a construção dos dados. A participação dos professores ocorreu de forma voluntária, gratuita e sigilosa. A pesquisa de campo só teve início após aprovação do comitê de ética em pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e foi registrada sob o número CAAE: 28313719.0.0000.5196.

⁵ Informações coletadas no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal através do link: <https://petrolina.pe.gov.br/historia/>

3.3.1 As escolas pesquisadas

A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2020 envolvendo três escolas de ensino médio da Rede Estadual em Petrolina-Pernambuco, as quais também possuem turmas das séries finais do ensino fundamental. São escolas tradicionalmente reconhecidas pelos resultados que seus egressos têm alcançado no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, além das avaliações externas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb⁶).

Duas dessas escolas se localizam em bairros próximos ao centro da cidade. A terceira escola está situada em bairro periférico e ambas recebem uma avaliação bastante positiva por parte da população, de modo que a procura por vagas nessas escolas é relativamente maior que em outras, ano após ano. Quero dizer, com isso, que estas se tratam de escolas reconhecidas por obterem bons resultados em avaliações institucionais externas, das quais espera-se um “ensino de qualidade”. O convite para participação na pesquisa se estendeu a outra escola, com condições semelhantes às das que participaram. Entretanto, apesar da anuência do gestor, os professores se recusaram a participar da pesquisa, argumentando que estavam muito atarefados naquele semestre letivo.

Para referência às escolas, serão utilizados os nomes das cores que ilustram a bandeira do município, como forma de manutenção do sigilo sobre sua identificação.

A escola Vermelha possui nove turmas de ensino médio. A escola costuma utilizar mecanismos de incentivo à continuidade de estudos, como por exemplo, exposição em *Outdoor* de imagens de estudantes que sejam aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e tem mantido bons índices de aprovação dos egressos nos últimos anos, em comparação com a maior parte das escolas estaduais da cidade. Está localizada nas proximidades do centro da cidade de Petrolina-PE e atende a um público composto, em sua maioria, por estudantes de outros bairros e

⁶ A necessidade de manter seus nomes em sigilo não permitiu a exposição de maiores informações sobre a classificação das escolas. Esses dados foram coletados no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e são respectivos aos anos 2017 e 2018. Constatou-se que as escolas Verde e Vermelha se encontram entre as melhores classificadas das escolas estaduais, com relação, tanto ao Ideb, quanto ao ENEM. A escola Amarela, mais distante do centro da cidade, mantém bons índices nas duas avaliações, se comparada a outras escolas estaduais de mesmo porte e níveis de ensino.

até de outros municípios circunvizinhos de Petrolina. A disciplina de Sociologia fica a cargo de uma professora licenciada em História.

A escola Verde possui oito turmas de ensino médio. É também localizada nas proximidades do centro da cidade; também recebe estudantes de bairros diversos e de outros municípios circunvizinhos de Petrolina-PE. A disciplina de Sociologia fica a cargo de uma professora licenciada em História. A escola também tem mantido bons índices de aprovação dos egressos nos últimos anos, em comparação com a maior parte das escolas da cidade.

A escola Amarela possui um quantitativo maior de estudantes, somando quinze turmas de ensino médio. Fica localizada na zona oeste da cidade, em um bairro da periferia e atende a um público que, em sua maioria, pertence a famílias de baixa renda residentes em localidades próximas à escola. Nessa escola, a disciplina de Sociologia fica a cargo de 5 (cinco) professores: uma professora licenciada em Pedagogia, um professor licenciado em Física, dois em História e um em Geografia. Destes, apenas a professora e dois professores participaram da pesquisa. O professor de Física informou que se sentia inseguro em participar por não ter tido experiência com a disciplina nos anos anteriores. Já o professor de Geografia afirmou que preferia não participar da pesquisa, pois tinha um “ponto de vista diferente” em relação ao assunto. Ele não mencionou em que sentido se apresentava essa diferença, até porque naquele momento, apenas o tema da pesquisa havia sido informado a todos.

Com isso, pudemos perceber a influência de tensões ideológicas que, frequentemente atrapalham o diálogo sobre os assuntos envolvidos na temática da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A análise dos livros didáticos que são usados nas três escolas campo da pesquisa ocorreu simultaneamente à análise das entrevistas com os professores, embora tenhamos tido acesso ao material logo que estabelecemos os primeiros contatos com as escolas. Isso se deu por conta do considerável volume de leituras a serem feitas, para que os temas fossem localizados mesmo onde os títulos das seções e dos tópicos não indicassem a presença das discussões buscadas. Essa etapa de leitura exigiu uma atenção redobrada, pois conforme salientou Iñiguez (2004), é preciso ter sempre em mente “por que é necessário escolher textos; como esses textos devem ser lidos; por que essa leitura é preferível àquela outra; e o que é que, no mundo externo aos textos, ajuda a dar um sentido aos discursos que contêm.” (IÑIGUEZ, 2004, p. 145).

Os livros utilizados como fonte de pesquisa foram aprovados no edital do PNLD/2018 e escolhidos pelos professores e/ou responsáveis pelo ensino em cada escola. A análise dos livros didáticos foi feita para verificar a presença de conteúdos que possam ser utilizados para abordagem das questões que interferem na construção da identidade das jovens, em cada uma das escolas representadas.

Nesta etapa foi verificada de que maneira a identidade de gênero está colocada no material, se a interseccionalidade é levada em consideração nas discussões ou mesmo percebida como influente sobre a construção da identidade e qual a percepção sobre os estereótipos cultivados socialmente, além de outros aspectos envolvidos na abordagem sobre classe social, por ser um tema que, em si, engloba as questões de gênero, raça e sexualidade.

Antes de iniciar esse processo, fizemos uma verificação nos livros didáticos (LD) de forma generalizada, passando por todos os capítulos, para conhecer a linguagem e a disposição dos assuntos. Dessa maneira, além das passagens relacionadas ao tema “gênero”, procuramos identificar passagens em que fossem perceptíveis as opiniões dos autores a respeito de desigualdades e opressões existentes nas relações de poder (como de classe e de raça), independentemente de se relacionarem aos temas que abordamos na pesquisa, pois isso nos auxiliaria na identificação dos traços ideológicos presentes nos discursos.

A princípio, evidenciamos alguns trechos pertinentes às categorias classe, raça e gênero e sexualidade, para verificar se o tipo de abordagem feita levava em

consideração a interseccionalidade dos marcadores sociais. Observamos, por exemplo, se na discussão sobre classe social os autores levaram em consideração as questões de gênero ou raça, de maneira a dar maior visibilidade das condições de opressão impostas aos indivíduos socialmente. Assim, foram elencados alguns trechos de diferentes partes dos livros, que denotavam os modos de abordagem. Por isso, antes de seguirmos com a análise do tema gênero, achamos pertinente fazer a explanação de outros temas e da forma como são tratados pelos autores. Pois em sua abordagem é possível perceber os pressupostos epistemológicos que os apoiam na transposição didática.

Para tratar do tema gênero, especificamente, foram separados alguns textos que abordam a questão e que contribuíram para identificarmos as marcas formais representativas do discurso praticado pelos autores na interação com os receptores. Nesse empreendimento, procuramos identificar as concepções de gênero trabalhadas nos LD, levando em conta que os discursos estão associados a campos sociais, interesses e visões de mundo, podendo ser relacionados a práticas sociais.

De acordo com Orlandi (2013), o início do processo de análise, que se organiza perante a natureza do material e a pergunta orientadora da análise, é o estabelecimento do *corpus* – textos selecionados em função do pertencimento a um tipo de situação, o que incide numa análise inicial. Nesse processo, é importante haver intervenção constante da teoria para direcionar a nossa relação com o objeto, com os sentidos, para a interpretação que, embora não seja objetiva, busca ser menos subjetiva possível, incorporando um caráter de cientificidade.

A partir do que a autora chama de “de-superficialização”, buscamos identificar no nosso objeto discursivo, através dos “vestígios” deixados pelos locutores, as pistas para compreender de que modo esse discurso se textualiza (materialidade linguística). Para isso, o conselho de Eni Orlandi é tratar criticamente a impressão de “realidade” do pensamento acerca do texto, evitando o que pode se constituir em obstáculo epistemológico no processo de análise.

4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE TEXTUAL ADOTADAS PARA ANÁLISE DO LD

A partir dos trechos observados nos LDs, passamos a uma leitura mais atenta no sentido de identificar as partes dos textos que exprimiam as noções de gênero

aplicadas ao discurso dos autores, pois este foi o primeiro dos objetivos desta pesquisa. Para isso separamos algumas frases que se destacaram nesse sentido, a fim de analisá-las de acordo com as categorias de análise usadas em AD que poderiam fornecer o entendimento dos aspectos que buscamos através dos objetivos da pesquisa. Isso é possível pelo fato de que “entre as inúmeras possibilidades de formulação, os sujeitos dizem x e não y, significando, produzindo-se em processos de identificação que aparecem como se estivessem referidos a sentidos que ali estão, enquanto produtos da relação evidente de palavras e coisas” (ORLANDI, 2013, p. 67).

Com relação à tipologia textual apresentada nos livros didáticos (LD) de Sociologia utilizados nesta pesquisa, podemos dizer que a natureza de seu conteúdo (que se propõe desnaturalizadora) faz com que a abordagem dos temas passe por uma hibridização no que diz respeito à tipologia – que em muitas vezes se identifica mais com o texto enunciativo. Assim, o texto, apesar de manter seu caráter didático, assume a finalidade argumentativa, facilitando a ação desnaturalizadora, conforme a intenção do autor. Segundo Orlandi (2009), não há essência única que defina o tipo de discurso praticado por um emissor. A identificação da tipologia de acordo com o contexto de situação (contexto imediato, ou sócio-histórico) pode resultar em recortes que salientam diferentes aspectos do discurso e isso deverá estar de acordo com os objetivos da pesquisa.

A metodologia proposta na Análise do Discurso possibilita que se analise um objeto discursivo a partir de uma variedade de categorias, que serão definidas de acordo, tanto com o material empírico a ser analisado, quanto com os objetivos propostos pela pesquisa. Para a análise dos livros didáticos utilizamos a categoria “interdiscursividade”. Analisando o objeto discursivo por essa categoria, é possível investigar a conectividade entre os discursos presentes nos textos dos livros didáticos e alguma formação discursiva anterior, a respeito de diversas questões hegemônicas. Isso se dá por meio da identificação de expressões que refletem sua formação ideológica. Assim, levando em conta a historicidade, que estabelece uma ligação entre os sentidos dos discursos, é possível identificar qual a filiação ideológica do discurso do sujeito e de quais maneiras ele se conecta com determinada formação ideológica.

Nesse sentido, é importante observar traços como: metáforas, presunções, relações semânticas entre palavras, pois elas caracterizam os discursos articulados.

4.2 O LIVRO SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI

Dos livros analisados nesta pesquisa, o primeiro que descreveremos tem como título **Sociologia para jovens do século XXI**, de 2016, que está na 4ª edição (reformulada e ampliada) produzido pela editora Imperial Novo Milênio. Possui volume único, a ser utilizado nas três séries do ensino médio e foi escrito por Luiz Fernandes de Oliveira – doutor em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pesquisador na área de Relações Raciais e Pedagogia Decolonial – e Ricardo Cesar Rocha da Costa – Doutor em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade e um dos fundadores da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Esse livro está dividido em 3 unidades, cada uma contendo 8 capítulos, dos quais alguns são específicos para discussão dos temas que constituem o problema da pesquisa.

Acompanhando a sequência didática sugerida pelos autores, tem-se que a maior parte das abordagens dos temas relacionados ao que buscamos se encontra na unidade 3 e, portanto, destina-se ao ensino no terceiro ano. Essa unidade discorre sobre questões temáticas mais específicas que, segundo os autores, afligem os jovens em vários contextos sócio-históricos.

Os títulos dos capítulos, em sua maioria, trazem provocações acerca de problemas sociais, dos quais, é imprescindível destacarmos alguns que remetem mais especificamente a questões de desigualdade social associada a classe, raça e gênero. A tabela 1 mostra os referidos capítulos e os assuntos abordados.

Tabela 1 - Localização dos temas: classe, racismo, gênero e sexualidade no livro Sociologia para jovens do século XXI

| Capítulos/títulos | Principais conceitos e categorias abordados | Alguns autores apresentados |
|--|--|---|
| 19 – “Chegou o caveirão!” E agora? Violência e desigualdades sociais | Violência, desigualdades sociais, Sociologia da Violência, violência simbólica, exclusão social, população supérflua, capitalismo de pilhagem, organizações criminosas, Estado Penitência, milícias, tolerância zero, choque de ordem, Unidades Policiais Pacificadoras (UPPs) | Pierre Clastres, Marx, Weber, Durkheim, Virginia Fontes, Paulo Sérgio Pinheiro, Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant, Milton Santos, Manuel Castells, Paulo Lins, Luiz Eduardo Soares, Sérgio Adorno. |
| 21 – “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais | Preconceito, discriminação, racismo, raças, etnia, etnicidade, ações afirmativas | Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Thomas Skidmore, Muniz Sodré, Kabengele Munanga, Clóvis Moura, Hélio Santos |
| 22 – “Lugar de mulher é onde ela quiser?” Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje | Identidade de gênero, movimentos feministas, gênero e relações de poder, formas de opressão cruzadas (gênero, raça, classe social), violência de gênero | Deborah Blum, Joan Scott, Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, Lélia Gonzalez, Judith Butler, Djamila Ribeiro |
| 23 – “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.” Debatendo a diversidade sexual e de gênero | Sexo e gênero, Orientação Sexual, Identidade de Gênero, Transfobia e homofobia, Movimentos sociais e Direitos Humanos | Foucault, Facchini, Green, Trevisan, Bortolini. |

Fonte: Elaboração própria

Mais adiante, prosseguiremos comentando esses capítulos e buscando identificar a concepção de gênero cultivada pelos autores e também, de que maneira são tratados os assuntos que envolvem questões de desigualdade racial, de classe e de gênero, já que a pesquisa foi pautada no paradigma da interseccionalidade, que considera a influência dos diversos marcadores sociais na formação das identidades.

Inicialmente, considero importante destacar que a forma com que os autores interagem com o leitor, fazendo continuamente questionamentos sobre diversas situações ao longo dos capítulos, convidam constantemente à reflexão a respeito de temas importantes para a compreensão das relações de poder e dominação, como se pode ver nas seguintes ocasiões:

- a) No título do capítulo que trata sobre racismo os autores perguntam: “Onde você esconde seu racismo?” (Oliveira e Costa 2016, p. 321).

- b) A respeito de Identidade de gênero questionam: “O gênero de uma pessoa depende exclusivamente se ela nasce com genitais e características físicas de homem ou de mulher?”(Ibid, p. 329).
- c) Já na discussão sobre as lutas de classes: “Quando se faz uma crítica ao Movimento Passe Livre [...], quem está fazendo essa crítica? Os empresários dos transportes, os meios de comunicação ou o trabalhador comum das cidades?” (Ibid, p. 224)
- d) E sobre a concentração de terras: “Por que não é veiculada na mídia, [...] a informação sobre a concentração de terras por parte de poucos proprietários no Brasil, impedindo que se produzam alimentos baratos?” (Ibid, p. 233).

No capítulo 19 – “Chegou o caveirão! E agora? Violência e desigualdades sociais” –, Oliveira e Costa relacionam a violência das grandes metrópoles às situações de vulnerabilidade vivenciadas pela população, apontando as responsabilidades do estado “neoliberal” pela má distribuição de renda e pela falta de acesso da população aos serviços básicos. Apresentando dados sobre o Produto Interno Bruto (PIB) e revelando cifras exorbitantes que são pagas em amortizações da Dívida Pública (desconhecida pela grande maioria dos brasileiros), os autores lançam a pergunta: “O que aconteceu para o Estado encolher e as despesas aumentarem?” (p.287). E mais à frente complementam: “o Estado tornou-se mínimo para os pobres; para os ricos, entretanto, é máximo” (p 289). Dessa forma podemos ver uma abordagem que mostra os problemas e também suas causas, chamando a atenção para a responsabilidade do Estado, também na formação de criminosos, como se vê na interrogação: “O que esperar desse ‘ladrão de galinhas’ ou do assaltante de velhinhas – negros, em sua maioria –, quando são maltratados e torturados? [...] Eles se tornaram criminosos ‘pesados’ dentro do sistema carcerário, sob a proteção do Estado.” E continuam: “Mas, então, devemos continuar culpando somente os criminosos de rua, menores, ‘pretos, ou quase pretos, ou quase brancos’ de serem responsáveis pela violência nas grandes cidades?” (p. 291). Com esses termos, os autores evidenciam a amplidão do conceito de violência adotado. E lembram que a cidadania pressupõe deveres e direitos estabelecidos legalmente, com

as seguintes afirmações: “Ora, está escrito na Constituição brasileira que todo cidadão tem direito a uma vida digna, mas isso não ocorre. Isto é violência.” (p. 290).

Observamos, também, que os autores não deixaram de relacionar o problema da constituição das favelas (marcadas pela ausência de infraestrutura, da lei, da moral) com a questão racial e as marcas da escravização de negros no Brasil. Lembrando que, depois da abolição do trabalho escravo, a população negra foi lançada à própria sorte, tendo que habitar nos espaços com as piores estruturas dentro das cidades.

No capítulo 21 – “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais – os autores Oliveira e Costa trazem conhecimentos sobre a África que ajudam a desmistificar a noção de continente miserável. Além disso, fica evidente o posicionamento dos autores diante do “eurocentrismo” que muito se vê nas mídias e até em alguns livros didáticos. Os autores esclarecem que:

Foi neste continente que surgiu a Humanidade. O *Homo sapiens* – inteligente, forte, habilidoso e com muitas capacidades técnicas e culturais – se desenvolve e progride, e mais, tinha a pele negra. Somente milhares de anos depois com a migração desse homem e sua adaptação ao clima, na Ásia, na Europa e nas Américas, é que surge o *Homo sapiens* branco ou de pele mais clara.

Foi no continente africano que se desenvolveram as primeiras técnicas de metalurgia, de fundição de metais, a escrita, os cálculos matemáticos, a engenharia e o comércio internacional. Outra questão, que é silenciada na História ensinada, é que a grande civilização egípcia, das pirâmides, dos faraós, era uma civilização negro-africana. Aliás, a maioria dos faraós era negra.

[...]

Esta é uma das características do racismo, ou seja, apagar histórias, negar ao outro uma identidade e uma raiz milenar cultural e social. As histórias da África e de nossos ancestrais não são contadas ou são ignoradas, e isto sugere uma visão de que os negros e seus ancestrais africanos são inferiores e sem cultura. Agora pense: imagine uma criança negra aprendendo que seus ancestrais foram grandes arquitetos, engenheiros, ferreiros, navegadores, comerciantes habilidosos etc. Será que essa criança negra teria vergonha de ser diferente do branco? Geralmente ocorre o contrário, as crianças negras sentem vergonha de seus antepassados, pois a imagem que se passa, predominantemente, é a de que o negro sempre foi escravo, primitivo e inferior. Enfim, contar uma outra história pode ser muito questionador, pois arrisca-se desmascarar o eurocentrismo e colocar em evidência que, entre as maiores atrocidades humanas – além dos assassinatos de judeus por parte dos nazistas alemães ou das vítimas japonesas inocentes de Hiroshima e Nagasaki – soma-se o tráfico de africanos escravizados que exterminou uma quantidade absurda de seres humanos! (Oliveira e Costa 2016, p. 325)

No trecho acima, é possível identificar os traços ideológicos dos emissores, na notável observação que fazem acerca da interferência de estereótipos sociais na

formação da identidade da pessoa negra. Isso se mostra pela maneira como perguntam se a criança negra, estando consciente da importância e da história de seu continente de origem, teria vergonha de ser diferente do branco. Essa é uma importante observação feita nesse livro para desmistificação da ideia de que o continente africano é, naturalmente, um lugar de extrema pobreza e de atraso. Além disso, ela ainda nos incita a questionar as maneiras como a história tem sido contada ao longo do tempo.

Podemos perceber facilmente um diálogo entre textos, que ocorre quando alinhamos, por exemplo, uma interrogação feita no capítulo 19 a uma afirmação do capítulo 21, respectivamente: “Mas, então, devemos continuar culpando somente os criminosos de rua, menores, ‘pretos, ou quase pretos, ou quase brancos’ de serem responsáveis pela violência nas grandes cidades?” e, “pois a imagem que se passa, predominantemente, é a de que o negro sempre foi escravo, primitivo e inferior”.

Os dois textos são coerentes entre si e aprofundam uma discussão sobre o racismo como um problema que é estrutural na sociedade e não um conjunto de ações de discriminação próprias de situações pontuais. Os autores enfatizam que, apesar de haver vários responsáveis pela violência urbana, geralmente a criminalização se dá pelo critério da cor. Analisando esse discurso pela categoria da interdiscursividade vemos que se filia ao discurso antirracista, numa perspectiva pós-estruturalista, denunciando a marginalização de pessoas pretas pela instituição da diferença, que não é uma característica natural, mas é produzida através de discursos. E, conforme apontou Silva (2013, p. 87), “a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’”. Em todos os aspectos, os padrões sociais tidos como normais e “não-diferentes” obedecem ao eurocentrismo, como colocado por Oliveira e Costa.

No capítulo 22 – “ ‘Lugar de mulher é onde ela quiser?’ Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje” o livro traz as seções: sexo, gênero e poder; gêneros e transgêneros: o que mudou e o que não mudou no século XX; o transfeminismo e as “vadias”; violência de gênero e legislação brasileira; por que é importante estudar e pesquisar sobre as mulheres?; além de outras três (Interdisciplinaridade, Interatividade, Aprendendo com jogos) onde apresenta algumas atividades.

A partir de abordagens claras e contrárias à naturalização dessas questões, os autores falam de gênero como lugar de conflito. Destacam a importância da mobilização das mulheres na promoção das mudanças que têm ocorrido nas convicções que atribuíam as diferenças entre o feminino e o masculino à ação da natureza e, conseqüentemente, concebiam as relações sociais que constituem papéis de homens e papéis de mulheres, como “rigidamente naturalizados” (p.340). Aqui, pode-se notar que foi usado o termo “naturalizados” como demonstração de que não se deve tomar a construção social dos papéis de gênero como algo fixo e inquestionável.

Os autores também fazem a conceituação de “dominação masculina” – que é introjetada pelas mulheres – e de “violência simbólica”, com base em Pierre Bourdieu (2014). Como referência à sociedade patriarcal, Oliveira e Costa (2016) afirmam que as relações de gênero são marcadas por relações de poder e que “o ‘masculino’ se sobrepõe à ideia e às representações sobre o que é ‘feminino’ e sobre outras identidades de gênero.” (p. 341). Criticam ainda, a visão binária que mostra gênero apenas como masculino e feminino,

[...] **como se** existissem “por natureza”, **como se** existisse uma essência do que é o masculino e do que é o feminino, e **como se** as representações do masculino e do feminino fossem identidades fixas e não construídas socialmente. A visão do domínio masculino **quer nos fazer crer** que segundo uma predisposição biológica, da mulher e do homem, de forma universal, elas são dóceis e eles, agressivos (Oliveira e Costa, 2016, p. 340-341). (Grifo meu)

Nesse texto, o uso das expressões “como se” e “quer nos fazer crer” se apresentam como formas de rejeitar em absoluto as proposições que imprimem naturalidade sobre o gênero e seus estereótipos e ainda revelam que tais proposições partem do domínio masculino. Essa é mais uma forma dos autores se oporem ao discurso do machismo, da cisnormatividade e da polaridade, ajudando a desconstruir a aparência de neutralidade do mundo social, que se constitui de acordo com interesses e formas masculinas de conhecimento e de pensamento (SILVA, 2013).

A definição de gênero adotada por Oliveira e Costa foi exposta de maneira sucinta no trecho que segue, o qual faz, ainda, uma ligação com “identidade de gênero”:

O *gênero* tem relação com a cultura, com o aprendizado vivido desde o nascimento, pois toda cultura elabora, de algum modo, os papéis relacionados à identidade de gênero, inclusive, os papéis do “ser homem” e

do “ser mulher” A identidade de gênero é uma influência de convenções, estereótipos e expectativas construídas na socialização das pessoas (com possibilidade de adaptação ou não aos padrões estabelecidos). [...] as identidades de gênero não estão pré-estabelecidas como se fossem roupas que vestimos, nem são fixas e imutáveis.

Uma das estudiosas sobre o tema de gênero, a socióloga norte-americana Deborah Blum (1997), nos mostra como os *sentimentos, as atitudes e os comportamentos* dos seres humanos podem condicionar as orientações pelo masculino ou pelo feminino. É nesse sentido que podemos falar sobre *gênero*.

[...] 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. O gênero é a construção social que demarca identidades, como de homens, mulheres e de outros gêneros, como elaborações do contexto histórico e social, e não decorrentes simplesmente da diferença anatômica dos corpos. [...] Na verdade, o gênero não é algo que aprendemos somente, mas que elaboramos em nossas trajetórias de vida.

Portanto, falar de gêneros (no plural!) também é falar de dominação (Oliveira e Costa 2016, p. 339-340).

Nos fragmentos de texto acima, ao afirmar que “identidade de gênero é uma influência de convenções, estereótipos e expectativas construídas” e que a correspondência com os padrões estabelecidos pode ou não ocorrer, Oliveira e Costa (2016) empregam um discurso emancipador que se contrapõe à tradicional concepção de gênero como sendo determinado pelo sexo biológico. Além disso, afirmam que as identidades de gênero não são “fixas e imutáveis” – uma postura que confronta o conservadorismo e o moralismo cultivados na sociedade.

Quando se referem aos estudos de Deborah Blum, os autores expressam que: “É nesse sentido que podemos falar sobre *gênero*”. Com essa afirmação, em que utilizam a fala em primeira pessoa, uma das marcas do caráter político dos estudos feministas que transgridem e subvertem a norma da neutralidade como pressuposto de cientificidade, os autores revelam o seu posicionamento diante dessa questão, pois a expressão “é nesse sentido que podemos falar”, transmite o entendimento de que, para eles, não seria coerente falar sobre o assunto em outro sentido. Ou seja, essa afirmação representa uma forma de restrição que mostra que a discussão, nesses termos, não é opcional para os autores e sim, necessária. Assim, o discurso de Oliveira e Costa (2016) está de acordo com as pautas feministas e manifesta o posicionamento crítico que têm a respeito das questões de gênero, não se limitando à mera transmissão de informação. Com esse discurso seguem a perspectiva pós-estruturalista do currículo escolar, que põe em prática a desconstrução dos estereótipos da sociedade, exemplificando as afirmativas de Guacira Louro sobre uma prática escolar que “é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é,

que se transforma e pode ser subvertida” a fim de interferir na continuidade das desigualdades (LOURO, 2014, p. 89).

Em conclusão, o texto afirma que “falar de gêneros (no plural!) também é falar de dominação”. A alusão ao sentido de dominação, conforme está sinalizado no próprio título do capítulo em pauta e em outras partes do livro, é mais uma demonstração de que o conceito de gênero trabalhado no livro reafirma a pluralidade de gêneros existentes na sociedade como a representação de uma classe sobre a qual se processam as mais severas relações de poder. Essa visão condiz com o que foi apontado por Silva (2013), quando diz que “não se pode separar questões culturais de questões de poder” (p. 85).

Oliveira e Costa (2016) se posicionam veementemente sobre o tema do aborto, apesar dos tabus que recaem sobre a questão e destacam que muitas mortes de mulheres, pobres, ocorrem por falta de atendimento adequado. Além disso, reforçam que cabe ao Estado a responsabilidade sobre essas políticas: “É papel do Estado garantir a saúde e a vida dessas mulheres, o direito a métodos contraceptivos nas unidades públicas de saúde e a autonomia das que optarem por interromper sua gestação de forma segura, sem risco de morte.” (Oliveira e Costa, 2016, p. 345).

Os autores não apenas fazem abordagens dos assuntos de maneira interseccional, como também explicam o conceito de Interseccionalidade e esclarecem que o movimento feminista “oficial” não contemplou situações em que há sobreposições de desigualdades. Por isso, defendem que “é preciso desmistificar, portanto, a visão universalizante do feminino, pois não há apenas um tipo de mulher e uma experiência em comum para todas” (Ibid, p. 347). Aplicando a categoria interdiscursividade nessa afirmação, podemos perceber uma sintonia com a concepção feminista negra de que não existe uma identidade feminina única, conforme esclareceu Luiza Bairros (2003), ao dizer que a experiência de ser mulher se dá de maneira diferente, social e historicamente, para cada uma.

O livro sugere algumas literaturas como: “Sejamos todos feministas”, de Chimamanda Ngozi Adichie e “O que é feminismo”, de Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy; faz também a indicação dos filmes: “Acorda, Raimundo... Acorda” – filme Brasileiro, de 1990, dirigido por Alfredo Alves – uma sátira sobre as relações de opressão entre homens e mulheres; “25 de julho– O feminismo negro contado em primeira pessoa” – filme Brasileiro de 2013, dirigido por Avelino Regicida,

que discute racismo e machismo e aborda a invisibilidade do dia 25 de julho, data da comemoração do Dia da Mulher Afro-Latino-Americana e Caribenha; e “As sufragistas”, produzido no Reino Unido, em 2015, que trata da luta das mulheres britânicas pelo direito ao voto. Além disso, são feitas indicações de músicas que abordam a temática e são sugeridos outros pontos de discussão.

O capítulo 23 – “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.” Debatendo a diversidade sexual e de gênero – inicia-se com o relato de um casal homossexual que foi o primeiro a adotar uma criança no Brasil. Nesse capítulo, os autores reforçam a conceituação de gênero e também discutem sobre homossexualidade e a visibilidade que esse tema tem assumido nos últimos anos. O capítulo é organizado com subtemas como: Sexo e gênero, Transfobia e homofobia, Identidade de gênero e orientação sexual através dos tempos e das culturas e Movimento social.

Com relação à identidade de gênero e à orientação sexual os autores trazem a distinção entre pessoas cisgênero e transgênero e explicam que a heteronormatividade é uma norma “social” que regula a maior parte das relações de gênero e sexualidade na sociedade. Explicam que a transfobia e a homofobia projetam invisibilidade, estigmatização, discriminação e violência física e psicológica sobre as pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo porque “existe uma forte pressão social para que as pessoas sejam heterossexuais” (Oliveira e Costa, 2016, p. 362).

Nesse capítulo, os autores também apresentam um mapa contendo os índices de violência transfóbica em vários países, referente ao ano de 2014. No mapa, o Brasil apresenta o maior número de homicídios dessa população. Mais uma vez Oliveira e Costa (2016) destacam a importância dos movimentos sociais para as mudanças importantes nas condições de vida da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Uma delas se refere à assunção do nome social que está intimamente ligada à afirmação da identidade e foi instituída pela Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de combate à discriminação e promoção dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Com esses apontamentos Oliveira e Costa reafirmam seu posicionamento diante das questões de gênero e propõem ao currículo escolar uma prática plenamente contrária à manutenção de preconceitos e estigmas contra a comunidade LGBT. A respeito disso, Silva (2013) diz que os valores da civilização ocidental estão

em risco quando questões como o estilo de vida dos homossexuais se tornam matéria curricular. Assim, o discurso desses autores revela sua firmeza diante das barreiras no ambiente escolar (e também de reivindicações da sociedade conservadora) contra a liberdade e a diversidade de gênero.

4.2.1 Atividades sobre “gênero” no livro Sociologia para jovens do século XXI

O livro apresenta atividades ao final de cada capítulo trabalhado. Para o capítulo 22, uma das atividades pede que o aluno sintetize as concepções de identidade formuladas pelo sociólogo Stuart Hall e, mais adiante, sugere a reflexão sobre sexismo, misoginia e racismo com base nos apontamentos feitos pelo livro.

No subtópico “Revedo o capítulo”, um dos três quesitos apresentados pede que seja caracterizado o que pode ser entendido como assédio sexual, a partir das informações contidas no seguinte cartaz, na figura 1:

Figura 1: Cartaz ilustrando assédio sexual



Fonte: Oliveira e Costa (2016)

Na situação ilustrada, as pessoas mais próximas da vítima são as mesmas que interpelam sobre como ela estava vestida na ocasião do assédio sexual. Esse é um ponto crucial na discussão sobre o assédio. Embora a motivação do agressor não seja o traje ou o comportamento da vítima, mas sim o exercício da dominação cultural, a culpabilização da vítima é algo que acontece frequentemente. Isso faz com que, muitas vezes, ela hesite em denunciar o agressor, podendo até sentir-se responsável pela ocorrência dessas situações. E dessa maneira, sofre dupla violência. (HIGA, 2016).

No tópico “Aprendendo com jogos” a sugestão de atividade contida no subtópico “O resgate da princesa”, seguido da frase: “Salve a princesa... do machismo!”, tem como objetivo desconstruir noções preconceituosas relacionadas a gênero nos jogos do tipo “resgate a princesa”.

A atividade sugere dividir a turma em 4 grupos, que escolherão um dos 4 jogos sugeridos – disponíveis *online* e gratuitamente – e todos os participantes dos grupos deverão ter a experiência do jogo. Ao final, cada grupo deverá produzir relato das experiências dos jogadores, identificando: os pressupostos sobre identidades de gênero que servem de base para os jogos, estereótipos encontrados e de que maneira as histórias narradas nos jogos poderiam ser modificadas no que diz respeito às identidades de gênero. O último quesito para esta atividade é:

Reconstrua a narrativa do jogo, de modo que se incluam elementos críticos à visão sobre gênero disseminada no jogo (por exemplo, um final surpreendente onde se descobre que a princesa não precisa nem deseja ser salva ou eventos no jogo que ensinem ao jogador sobre os estereótipos do personagem principal, o herói ou, ainda, a inversão dos papéis e até a inclusão de outras identidades de gênero na dinâmica do game) (p.358).

Como se pode perceber, essa é uma atividade bastante provocadora, considerando que muitos atores escolares compartilham de pensamentos e atitudes conservadoras em relação às questões levantadas nesse capítulo do livro. Nas diversas atividades os autores sugerem ao estudante discutir e, ainda, pesquisar sobre temas relacionados à violência de gênero e reforçam o tema incluindo dados sobre os casos de feminicídio.

4.2.2 Conclusões acerca do livro Sociologia para jovens do século XXI

Podemos dizer que não é tarefa difícil identificar as marcas ideológicas dos estudos feministas no discurso dos autores Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa. Algumas das abordagens feitas por eles são bastante argumentativas e acompanhadas de posicionamentos críticos, tornando até difícil escolher, entre tantos trechos, quais seriam usados nas observações feitas aqui.

Nesse livro, os autores abordam de maneira bem explícita, as questões levantadas na pergunta de partida da pesquisa, apresentando o tema da identidade de gênero, da interseccionalidade e, de maneira interseccional, as questões de raça e de classe social.

É possível notar uma atenção dos autores para a comunicabilidade da linguagem utilizada no livro, incluindo charges, ilustrações, recursos gráficos diversos, atendendo à indicação feita pelo guia do PNL D – 2018 para a valorização de uma linguagem compreensível aos jovens. Assim, os autores apresentam o conteúdo de modo a problematizar as noções do senso comum deixando claro o seu posicionamento a respeito das questões postas em discussão.

Uma das características do livro é que, além dele não se omitir em mostrar as responsabilidades do Estado nos problemas sociais e nas questões de desigualdade, quase sempre atribui as mudanças da sociedade e as conquistas de grupos minoritários à ação dos movimentos sociais, enfatizando a importância destes. Os autores também deixam claro que as linhas do poder na sociedade estão estruturadas tanto pelo patriarcado quanto pelo capitalismo, assim como foi colocado por Silva (2013).

Posso afirmar que o livro se trata de um manual capaz de surpreender e impactar algumas mentes menos esclarecidas a respeito de questões sociais importantes e que também pode representar didaticamente um enorme auxílio, principalmente àqueles professores que não possuem formação em Sociologia, mas que estão na docência da disciplina.

4.3 LIVRO TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA

O segundo livro que analisamos tem por título **Tempos modernos, tempos de sociologia**. Possui volume único, foi publicado pela Editora do Brasil e está na terceira edição em 2016. Tem como autoras: Helena Bomeny, que é doutora em Sociologia e professora titular de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Bianca Freire-Medeiros, doutora em História e Teoria da Arte e da Arquitetura e professora da Escola Superior de Ciências Sociais da FGV; Raquel B. Emerique, doutora em Ciências Sociais e Pesquisadora do Programa FGV Ensino Médio/FGV; e Julia G. O'Donnell, doutora em Antropologia Social e professora da Escola Superior de Ciências Sociais da FGV.

O livro possui uma formulação diferenciada, que reporta ao conhecido filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin (1936). Segundo as autoras, através do formato utilizado, o pensar sociológico é estimulado fazendo-se alusões a alguns dos acontecimentos do filme. O livro possui 22 capítulos divididos em 3 partes, denominadas “Saberes cruzados”, “A sociologia vai ao cinema”, e “A sociologia vem ao Brasil”. Ao final, apresenta um glossário com alguns conceitos da Sociologia. A primeira parte dedica-se à apresentação da disciplina, contendo capítulos que visam apresentar as primeiras noções das ciências sociais.

Na apresentação do livro as autoras enfatizam a importância da Sociologia e apresentam a disciplina como um saber que trata de maneira diferenciada assuntos que já conhecemos e assim produz um conhecimento, através do qual temos capacidade de intervir na realidade e transformá-la. Apresentam os objetivos da obra, que são “expor de forma viva e clara o que é a Sociologia” e “despertar seu interesse para esse campo do conhecimento” (Bomeny *et. al*, p. 8)

A tabela 2, a seguir, mostra os capítulos em que estão distribuídos os assuntos sobre raça, gênero e sexualidade:

Tabela 2 - Localização dos temas: classe, racismo, gênero e sexualidade no Livro *Tempos modernos, tempos de sociologia*

| Capítulos / títulos | Principais conceitos e categorias abordados | Alguns dos autores apresentados |
|--|--|--|
| 2 - Saber o que está perto | Desigualdade, diferenciação social, individualismo | Adam Smith, Karl Polanyi, Anthony Giddens, Peter Berger, Elisa Reis |
| 15 - Quem faz e como se faz o Brasil? | Trabalho formal, trabalho informal | Durkheim, Carlos Fausto, André João Antonil, Florestan Fernandes, Paulo Fontes, José de Souza Martins |
| 18 - Desigualdades de várias ordens | Desigualdade, mobilidade social, meritocracia, direitos sociais, desigualdades de gênero, discriminação racial, segregação residencial, etnia. | Karl Marx, Margaret Mead, Simone de Beauvoir, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, M. Luther King Jr, Alexis de Tocqueville, Kabengele Munanga, Josué de Castro |
| 20 - Violência, crime e justiça no Brasil | Desigualdade, racionalidade, senso comum, impunidade penal, maioria penal, sociabilidade violenta | Michel Foucault, Alba Zaluar, Max Weber, Julita Lemgruber, Luiz Antonio Machado da Silva, Clarice Peixoto |

Fonte: Elaboração própria

Nenhum dos títulos das seções tem em sua composição algum dos temas buscados para o nosso estudo (raça, classe, gênero) ou correlacionados. Assim, não foi possível localizá-los através do sumário e sim, através de revisão geral do livro, já que os assuntos se encontram dentro das discussões relacionadas a outros temas. No caso de gênero, o tema encontra-se várias vezes embutido em partes que explicam relações de trabalho, como ocorre no capítulo 15, que traz um tópico intitulado “E as mulheres? E as crianças?”. Logo de início apresenta-se o questionamento: “Você sabia que, mesmo tendo as mesmas ocupações regulares que os homens, as mulheres ainda ganham menos que eles?” (Bomeny *et. al*, p. 242). Nesse sentido, o texto se desenvolve apontando o percurso da profissionalização do trabalho das mulheres a partir da consolidação de funções femininas criadas por costumes de determinada época, como: parteiras, empregadas domésticas, rendeiras, fiandeiras, costureiras. O texto discorre também sobre as lutas das mulheres por melhores condições de trabalho, remuneração e direitos trabalhistas.

As autoras lembram que, além das relações de trabalho, ainda havia implicações a serem superadas pelas mulheres no que diz respeito à dependência de consentimento do cônjuge em vários sentidos, pois o Código Civil de 1917 designava o marido como chefe da família e assim: “Era uma luta que começava dentro de casa.

Até praticamente a década de 1960, o marido podia impedir a esposa de ter um emprego, caso considerasse que aquela atividade perturbava as obrigações da mulher em casa.” (*Ibid*, p. 242). A respeito disso, entretanto, não foi mencionado no texto que, mesmo depois da Constituição de 1988 instituir a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, ainda foi muito grande a ocorrência desse fato. Dessa forma não houve a contextualização do fato, como também não há atividade sugerida ao estudante com relação a isso na seção reservada a atividades.

O texto informa que, somando o trabalho remunerado e o que se realiza no lar, as mulheres trabalham mais que os homens e o casamento aumenta a jornada doméstica das mulheres, enquanto diminui a dos homens. “É comum escutar que ‘os bons maridos e filhos ajudam em casa’ – a expressão é significativa, porque indica que cabe aos homens da casa ‘apenas ajudar’ na execução de uma tarefa que, na sua completude, é responsabilidade da mulher.” (p. 282).

A desigualdade de rendimento é enfatizada, ainda, pela apresentação de um gráfico que ilustra essa disparidade, considerando sexo e cor.

No capítulo 18 – “Desigualdades de várias ordens”, o tópico intitulado “Onde estão e como vão as mulheres no Brasil”, discute sobre gênero e faz outras considerações a respeito da questão do trabalho feminino, com destaque para a condição das mulheres negras e com baixa escolaridade, que formam o grupo com piores remunerações, sendo um dos mais vulneráveis do Brasil. Nesse ponto, o livro faz uma “leve” abordagem interseccional de sexo, gênero e instrução, associados a desigualdade de renda, ainda que sem mencionar o termo “interseccionalidade”. Bomeny e colegas lembram que desigualdades de gênero são mais visíveis no mercado do trabalho e a qualificação não é suficiente para evitar que diferenças nos salários cheguem a 30% ou 40% em desfavor das mulheres. Quanto a isso questionam:

As profissões mais valorizadas o são por serem exercidas por homens, ou admitem prioritariamente homens porque são valorizadas? As chamadas profissões masculinas e femininas contribuem para a diferença salarial entre elas? Ou o ingresso de mulheres em profissões consideradas masculinas resulta em menor remuneração, portanto, em desvalorização da profissão? (Bomeny *et. al*, p. 283).

Utilizando a citação acima como objeto discursivo, vemos em forma de questionamentos o uso das proposições a respeito das desvantagens que recaem

sobre as mulheres na vida profissional – numa inversão das posições de suas possíveis causas/consequências. Essa linguagem pode funcionar como forma de dar ênfase à questão e provocar o estranhamento sobre esse fato social.

O discurso apresentado na discussão desses assuntos nos capítulos 15 e 18 assemelha-se ao discurso feminista, estando mais voltado para as questões de trabalho e renda. Os elementos apresentados nessa abordagem se identificam com as reivindicações da “primeira onda” do feminismo, cujos objetivos principais estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média. Com reivindicações pertinentes à organização da família, acesso a estudo ou a determinadas profissões (LOURO, 2014). Essa é uma característica que pôde ser observada em várias partes do livro **Tempos modernos, tempos de sociologia**.

No que diz respeito a questões raciais, o tópico “Todos iguais ou muito diferentes?” inicia-se com algumas interrogações como estas:

Em uma competição, em condições semelhantes de qualificação e preparo, quem tem mais chance de ganhar: uma pessoa negra ou uma branca? É mais importante a cor ou a condição social? O maior problema dos negros está na aparência física ou na pobreza e na carência de oportunidades que sua posição social determina? O Brasil é um país racista ou, como apostou um famoso sociólogo brasileiro, Gilberto Freyre, é um país onde etnias muito distintas encontraram uma forma de convivência pacífica? (Bomeny et. al, 2016, p. 284).

As autoras fazem uma explanação a respeito de desigualdades raciais baseadas em dados estatísticos e discutem a distinção entre os pensamentos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, no que diz respeito à composição da população brasileira e ao racismo. A questão da composição da população do Brasil também pode ser vista ainda no capítulo 15, quando se expõe a condição do negro após a abolição da escravidão:

[...] o negro liberto foi jogado na sociedade competitiva sem nenhuma habilidade para competir. Era um jogo condenado ao fracasso, que reproduzia tudo de negativo que a sociedade divulgava sobre os negros, uma imensa parcela da população desprovida de qualquer direito à cidadania. Como se não bastasse, eles teriam de enfrentar todos os preconceitos que ficaram enraizados nos costumes da sociedade, marcando-os como inferiores, incapazes, em suma, inabilitados para o trabalho livre, que exigia iniciativa, conhecimento e capacidade (Bomeny et. al, 2016, p. 238).

As autoras afirmaram que a diferença por etnia pode criar ou fortalecer desigualdades, de modo que os negros, algumas vezes, podem ser totalmente

excluídos da competição no mercado. E, ainda no capítulo 2 - “Saber sobre o que está perto”, discutindo a noção de diferença, as autoras também apontam desigualdades relacionadas a gênero e etnicidade, afirmando que o mercado de trabalho é o que mostra mais claramente as diferenças entre homens e mulheres e que a diferenciação por grupos étnicos, como negros e indígenas, também é usada para discriminação. Em continuação ao assunto, discutem a construção social de alguns estereótipos, em *box* com o título “Diferenciação social”, dizendo que

Relaciona-se com o estabelecimento de hierarquias. [...] Essas diferenças são [...] justificadas por algum argumento que confirma a própria diferença. Quem nunca ouviu que pobres são pobres porque não se esforçam o suficiente? Que os negros são bons de samba e futebol, mas que não são intelectualmente capazes para ocupar profissões de prestígio; que as mulheres são talentosas para cuidar da casa, mas não se adequam ao mundo do trabalho, ou seja, o mundo de fora da casa; que homossexuais são frágeis e não aguentam a rotina e a disciplina de trabalho. (p. 31).

Analisando esse pequeno trecho pela categoria da interdiscursividade, podemos ver uma abordagem que segue o paradigma da interseccionalidade de marcadores sociais na discussão sobre o sentido das diferenças produzidas hierarquicamente, “justificadas por algum argumento que confirma a própria diferença”. Concernente a essa questão temos a explicação de Stuart Hall (1992), citado por Louro (2014) que diz que a “diferença” é uma característica das sociedades modernas que são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, produtoras de uma variedade de identidades (posições de sujeitos).

Esse trecho foi, também, uma das referências feitas a respeito da orientação sexual – que do nosso ponto de vista, teve pouco espaço nesse livro. E, como se pode notar, mais uma vez, esteve relacionada à questão do trabalho.

Quanto à definição do termo “gênero” feita no livro **Tempos modernos, tempos de sociologia**, a parte mais expressiva que identificamos está no seguinte trecho:

Quando se fala do sexo de alguém, a referência é biológica. Mas a vida social não se restringe à biologia, aos traços físicos de cada pessoa. Masculino e feminino são mais que isso: são construções arbitrárias, variáveis segundo cada cultura e cada sociedade. O que é ser feminino e o que é ser masculino não vêm com a natureza. As culturas é que definem a maneira pela qual se transmitem valores femininos e masculinos, bem como o que se deve esperar em troca: que ocupações, gestos, atitudes e comportamentos as mulheres e os homens devem ter ou devem evitar. Isso varia de uma sociedade para outra e também dentro de uma mesma sociedade ao longo do tempo.
[...]

Os estudiosos descobriram, por análises continuadas, que uma pessoa do sexo feminino pode ser socializada com valores, atributos, jeito de ser e pensar geralmente associados a outro sexo. [...] Gênero, portanto, é atributo cultural, e não físico. Os dois podem coincidir, mas não necessariamente. (p. 282).

Nesse texto, Bomeny et. al. (2016) apresentaram aspectos fundamentais para a compreensão da diferenciação entre sexo e gênero, disseminando o entendimento de que as diferenças biológicas não podem continuar sustentando as desigualdades nas relações entre homens e mulheres. Ao afirmar que essas convenções sociais variam entre sociedades e de acordo com a época, reforçam que a sociedade está em constante transformação e que, evidentemente, não há justificativa para posturas conservadoras e normatizadoras.

Utilizando mais uma vez a interdiscursividade para esta análise, percebemos que os apontamentos do trecho citado estão interligados ao discurso feminista mais atual, que problematiza o conceito de gênero – criado para enfatizar que “masculino” e “feminino” são produções sociais e históricas. Nesse sentido, Louro (2014, p. 39) afirma que “ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança.” Assim, as autoras se alinham à perspectiva pós-estruturalista do currículo nesse sentido. A afirmação de que gênero e sexo “podem coincidir, mas não necessariamente”, aponta o reconhecimento da diversidade de gênero existente na sociedade, e ainda problematiza a negação dessa diversidade.

O livro também faz referência à naturalização dos papéis de gênero – que já começa a partir dos preparativos para chegada dos filhos ou filhas. Segue comentando sobre as descobertas da antropóloga Margaret Mead, que observou configurações de gênero em civilizações não ocidentais e assim constatou que esses papéis são uma construção cultural. E também faz referência a Simone de Beauvoir, que em seu livro “O segundo sexo”, de 1980, reforça o princípio da construção social do gênero. Ao final da discussão, sugere que o estudante pense em situações do dia a dia que revelem a naturalização dos papéis de gênero na sociedade.

No final do capítulo há indicações de filmes, dentre eles, o filme associado ao tema gênero é “Que horas ela volta?” – produzido no Brasil em 2015, retrata a história de uma mulher (Val), que deixou a filha no interior de Pernambuco para trabalhar em São

Paulo. Treze anos depois, quando vai prestar vestibular na capital paulista, a filha questiona a forma como Val é tratada na casa dos patrões.

Já no capítulo 20, “Violência, crime e Justiça no Brasil”, são abordadas as relações entre violência, injustiça social e desigualdade social. Neste capítulo as autoras apresentam em *box* alguns aspectos sobre violência doméstica e dados sobre homicídios contra mulheres no Brasil, destacando que os índices são maiores quando se trata de mulheres pretas e pardas como vítimas. Nesse mesmo quadro, Bomeny *et.al.* trazem um pouco da história de Maria da Penha Maia Fernandes, que foi vítima de violência doméstica durante 23 anos e que, pela sua história de vida, deu nome à Lei n. 11.340/2006 – Lei Maria da Penha.

4.3.1 Atividades sobre “gênero” no livro Tempos modernos, tempos de sociologia

A atividade relacionada ao capítulo 18, na página 295, traz o texto de Simone de Beauvoir, da década de 1960, quando publicou: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.” A questão pede ao aluno para identificar uma marca do movimento social para o qual a proposição da autora contribuiu – que foram os protestos feministas.

Considero que essa questão poderia ter sido melhor elaborada, de forma a promover o debate sobre o que a autora traz em sua fala e não apenas limitando-se a pedir que o aluno estabelecesse a relação entre o que foi dito e as manifestações feministas. Dessa forma, não houve uma problematização da questão, apenas menção a acontecimentos que tiveram espaço, tempo e sujeitos determinados.

Ao final do capítulo 20, atividades relacionadas à violência contra a mulher mostram um levantamento dos casos de violência sexual, organizado por faixa etária das vítimas, constando tipificação dos agressores. Há também informações em vários estilos (de texto escrito, em gráfico de barras e em cartazes de campanhas contra esse tipo de violência), além de dados oficiais do Conselho Nacional de Justiça, sobre o aumento do número de assassinatos de mulheres. Perseguições e assassinatos de homossexuais no país também foram abordados entre essas atividades.

Aqui notamos que, com relação ao tema da violência física, as autoras se posicionaram com veemência, o que não se mostrou com relação a outras formas de opressão como, por exemplo, a violência simbólica e psicológica, deixando de problematizar suas causas, significados e usos políticos, como consta na BNCC - 2018 dentre as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante.

4.3.2 Conclusões acerca do livro *Tempos modernos, tempos de sociologia*

O livro faz abordagem aos temas raça, gênero e sexualidade, mas poderia ter dado maior destaque a esses assuntos, inclusive, reservando capítulos específicos para a discussão dos temas, de modo que os deixasse mais acessíveis ao estudante ou a quem tiver contato com a obra. Isso transfere para o professor a necessidade de maior atenção, para que “explore” da melhor maneira possível o conteúdo do livro. A exemplo desse fato, uma professora, dentre os entrevistados que usam esse livro, afirmou que os temas gênero e sexualidade não são contemplados no material, ou seja, para ela não foi suficiente a inserção dos temas sem que houvesse capítulos específicos para destacá-los. Isso representa uma desvantagem em comparação com outros livros analisados. Além disso, na maioria das vezes, as abordagens focalizaram aspectos relacionados a questões de trabalho, deixando de considerar outras questões onde operam os sistemas de opressão nas relações de gênero.

Apesar das explanações a respeito das condições das pessoas negras no Brasil e de ter considerado a sobreposição de marcadores sociais no caso das mulheres negras, o livro não deu destaque para a existência do feminismo negro, como também não fez uso das contribuições de autoras e ativistas negras. Esse é, na minha visão, um aspecto bastante negativo do livro, pois ignora a importância da produção científica em torno de uma grande parcela da sociedade, sobre a qual pesa a maior parte das injustiças sociais.

Em muitas partes do livro não é possível identificar um posicionamento crítico a respeito de alguns assuntos, da mesma maneira que se vê, por exemplo, no livro **Sociologia para jovens do século XXI**. Uma passagem que podemos tomar como exemplo dessa diferença na forma de abordagem é a que segue, com relação à escassez de recursos para atender a demandas da população. Bomeny et. al. (2016) afirmam:

No entanto, **os recursos** para atender a todas as demandas da sociedade e seus diversos grupos [...] **são limitados ou escassos**. Como consequência, os bens e serviços públicos desejados pelos diversos indivíduos se transformam em **motivo de disputa**.

As **respostas nunca atenderão às expectativas** de todos os grupos. Alguns grupos serão contemplados, outros não. [...]

Em outras palavras, as **Políticas Públicas são o resultado da competição** entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus **interesses**. (p. 66) (Grifo meu)

Enquanto isso, ao falarem sobre despesas do Estado, Oliveira e Costa (2016) dizem que “o Estado tornou-se mínimo para os pobres; para os ricos, entretanto, é máximo” (p. 289). Nesse exemplo, entendemos que Bomeny et. al. (2016) optaram por uma argumentação que, ao invés de problematizar a falta de atendimento às demandas da sociedade, contribuem com o mito da “escassez” de recursos para atendimento dessas demandas, o que de forma nenhuma favorece a imaginação sociológica.

A apresentação gráfica do livro **Tempos modernos, tempos de sociologia** também deixa a desejar, como sinalizou um dos professores entrevistados. Além disso, algumas leituras podem se tornar cansativas, pois a fonte utilizada na escrita produz pouco contraste com a cor do papel e nos *boxes*, o tamanho reduzido da fonte pode prejudicar a leitura para o estudante que apresente problemas comuns de visão.

Verificando o manual do professor, encontramos entre as sugestões de literatura, o livro de conteúdo “Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais”, uma produção da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPP/PR) e o Ministério da Educação (MEC). Há também uma orientação para promoção de debate a partir de questionamentos como: Quem são as “domésticas” de sua vida? A avó, mãe ou aquela mulher que “praticamente faz parte da família”? O intuito é para que os estudantes possam refletir a respeito de como essas mulheres se tornaram domésticas.

4.4 LIVRO SOCIOLOGIA

O livro **Sociologia** foi elaborado por Silvia M. de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim, ambas graduadas em ciências sociais e vinculadas ao ensino superior pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. As autoras já possuem um histórico de produção de materiais didáticos. O livro está em sua 2ª edição no ano de 2016 e apresenta 12 capítulos. As autoras não reservaram capítulos específicos para tratar dos temas raça, classe e gênero, mas os assuntos foram integrados a outros temas de várias maneiras, sendo trabalhados em muitas partes do livro e de maneira interseccional.

A existência de um índice remissivo – que apresenta apenas duas vezes o termo “feminismo” – também facilitou a localização de passagens em que o termo gênero está inserido. Na maioria delas, o tema aparece como um dos marcadores sociais sobre o qual incidem desigualdades referentes a: escolarização, profissionalização, mercado de trabalho, renda e atribuições dentro da família.

A tabela 3 apresenta os capítulos onde os temas raça, gênero, sexualidade e classe social foram inseridos.

Tabela 3 - Localização dos temas: classe, racismo, gênero e sexualidade no Livro Sociologia

| Capítulos/ títulos | Principais conceitos e categorias abordados | Alguns dos autores apresentados |
|---|---|--|
| 2 - Viver em sociedade | Mudanças sociais, relações de poder, identidade, desigualdades sociais, pobreza, mobilidade social, classes sociais, sociedade capitalista, <i>status</i> , estratificação social, classes dominantes, globalização, práticas transnacionais, imaginação sociológica. | Bordieu, Pedro Demo, Durkheim, Friedrich Engels, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Clifford Geertz, Anthony Giddens, Edgar Morin, Marx, Max Weber |
| 3 - A família no mundo de hoje | Família, relações de dominação, família nuclear, família extensa, instituições sociais, Integração Social, socialização, papéis sociais, família patriarcal, famílias monoparentais, relações de gênero | Helena Abramo, Peter Berger, Pierre Bourdieu, Jean Claude Forquin, Gilberto Freyre, Durkheim, Anthony Giddens, Lévi-Strauss, Érico Veríssimo |
| 4 - O sentido do trabalho | Trabalho alienado, mais-valia, capitalismo, desemprego estrutural, emprego, inclusão social, divisão internacional do trabalho, mercado de trabalho, trabalho solidário, dupla jornada. | Durkheim, Marx, Weber, Habermas, Cattani e Holzmann, Bauman, Lafargue |
| 6 - A cultura e as suas raízes | Tecnologias, funcionalismo, estruturalismo, civilização, imperialismo, etnocentrismo, relativismo cultural, diversidade, interação e identidade cultural, ideologias, minorias sociais, hegemonia cultural, consumo, distinção social, massa, indústria cultural, transculturação, solidariedade. | Bakhtin, Bauman, Pierre Bourdieu, Marilena Chauí, Norbert Elias, Gilberto Freyre, Clifford Geertz, Giddens, Edgar Morin, Malinowski, Minayo, Amaury Moraes, José Luiz dos Santos |
| 8 - Cidadania, política e Estado | Cidadania, direitos [civis, políticos, sociais], salário, políticas públicas, poder [político, econômico], políticas sociais, clientelismo, democracia representativa, esferas pública e privada, Estado, governo, totalitarismo, Ciência Política, partidos políticos, Estado de Bem-Estar Social, Estado neoliberal | Louis Althusser, Hannah Arendt, Bauman, Friedrich Engels, Michel Foucault, Anthony Giddens, Habermas, Weber, Herbert de Souza |
| 9 - Movimentos sociais | Movimentos sociais, ação coletiva, relações de produção, luta de classes, identidade, greve, classes sociais, pobreza, socialismo, processo de urbanização, participação política, exclusão, reprodução capitalista, integração social | Bauman, Ruth Cardoso, Cattani, Durkheim, Anthony Giddens, Karl Marx, Emir Sader, Boaventura de Sousa Santos |

Fonte: Elaboração própria

Como se pode ver, há uma grande variedade de assuntos abordados nos capítulos onde se inserem os assuntos referentes aos temas objetos desta pesquisa, independentemente de seus títulos serem sugestivos a esses temas. Por conta disso,

a análise exigiu que fossem reunidas referências de vários tópicos, como se vê adiante:

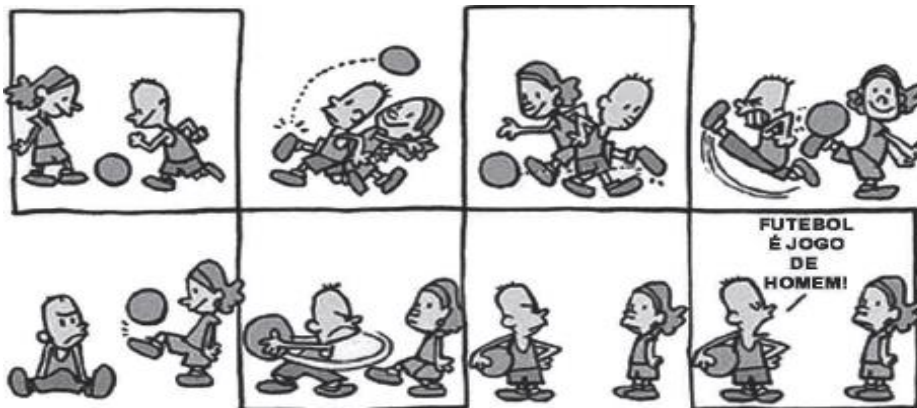
No capítulo 2 – “Viver em Sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais”, o texto do subtópico “o tema das desigualdades na sociedade contemporânea” mostra que, enquanto o senso comum considera fatores como a idade, o sexo, a forma física e a origem étnica das pessoas apenas como diferenças biológicas, para as Ciências Sociais essas diferenças e também a cultura, a religião e o trabalho conferem distinções que interferem nas relações entre indivíduos e grupos sociais, assim como estabelecem uma hierarquia que determina o nível de acesso a bens, serviços e direitos sociais. Por isso são “diferenças sociais originadas das relações entre indivíduos e grupos e podem despertar o sentimento de pertencer a um grupo, a uma sociedade ou a uma cultura originando a construção de uma identidade.” (Araújo, Bridi e Motim, 2016, p. 51). Com relação a esse fenômeno, Louro (2014), apoiada por Hall (1992), já proferia que “o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. — constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse ‘empurrado em diferentes direções” (LOURO, 2014, p. 24).

Ao discutirem sobre a exploração feita pelos europeus do século XIX sobre territórios latino-americanos, asiáticos e africanos e a dominação dos Estados Unidos sobre a América Latina no século XIX, as autoras mostram que essas relações de poder não podem continuar sendo tomadas como um inofensivo movimento intercultural, pois são geradoras de enormes desigualdades entre países ricos e países pobres. Essa discussão esclarece que a modernidade é complemento da colonização e nela tem seu “lado mais escuro”, como aponta Mignolo (2017, p. 2). Esse saber é importante para o reconhecimento do lugar social que ocupamos e para compreendermos as relações de poder como a base da produção da diferença. Nesse sentido, como salientou Djamila Ribeiro (2017, p. 46), “definir-se é um status importante de fortalecimento e de demarcar possibilidades de transcendência da norma colonizadora”.

Como afirmamos anteriormente, as autoras inseriram as questões de gênero em vários locais do livro. Assim, para ilustrar o texto a respeito de desigualdade social e dominação, na página 58, usaram charge da famosa cartunista transgênero Laerte

Coutinho, exemplificando uma situação de desigualdade de gênero, como se vê na figura 2:

Figura 2: Personagens infantis jogando futebol



LAERTE. Folha de S. Paulo, 29 maio 2010.

Fonte: Araújo, Bridi e Motim (2016)

A figura mostra que, por não aceitar a posição de desvantagem com relação à menina, o menino impõe o fim da brincadeira, mostrando quem “manda” no jogo.

A partir da página 77, no capítulo 3 - “A família no mundo de hoje”, é feita uma abordagem mais direta sobre a questão de gênero, enfatizando os papéis sociais de homens e mulheres e suas modificações ao longo do tempo; levando em conta as atribuições das mulheres dentro de casa e a influência que os compromissos domésticos exercem sobre as possibilidades de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal. A figura abaixo (que consta na página 92) expressa o dilema de uma empregada que, ao mesmo tempo em que cuida de uma criança no seu emprego, deixa por cuidar a sua criança em casa, o que é devastador para muitas mães e seus filhos, principalmente quando elas são a única força de trabalho em seus lares.

Figura 3: Personagens infantis dialogando



Fonte: Araújo, Bridi e Motim (2016)

Nesse capítulo são apontadas várias mudanças na família moderna como: a adoção de métodos contraceptivos, o planejamento familiar, a conquista da carreira profissional pela mulher e o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres – a respeito disso, as autoras afirmam que houve mudanças na sociedade sobre o que significa “ser mulher” e “ser homem”, ou seja, o “sistema de gênero”. Não houve a explicação da expressão “sistema de gênero”. Entretanto, em um pequeno glossário, encontra-se a seguinte definição de “relação de gênero”: “diz-se da relação social de poder determinada pela diferenciação cultural entre masculino e feminino.” (Araújo, Bridi e Motim, 2016, p. 85). Mais à frente, as autoras afirmam que a transformação nas relações de gênero é um processo lento, próprio de cada contexto social e que envolve relações de poder e tensões, por diferenças tanto biológicas, quanto psicoculturais, difundidas pela ideologia patriarcal, que mantém a dominação masculina e que, geralmente, é reforçada pelo sistema educacional.

Nesse sentido, as autoras destacam a importância dos movimentos feministas e de outros movimentos sociais que conquistaram vitórias contra a opressão, conseguindo transformações no campo simbólico, pois ajudam a mudar a forma de compreensão sobre os diferentes papéis que a mulher pode ocupar na sociedade. Lembrem que, no entanto, ainda resta muito a fazer em busca da igualdade nas relações de gênero, principalmente no trabalho, onde a mulher ainda tem dificuldade de acesso a cargos e funções que conferem altos salários.

A charge a seguir (situada na página 95) ilustra uma situação atípica, na qual, supostamente, o pai do personagem Dinho estaria encarregado de uma das tarefas domésticas mais cansativas, que quase sempre é atribuída às mulheres. Dessa maneira o livro auxilia na desconstrução da atribuição de papéis dentro da família:

Figura 4: Personagens infantis dialogando



Trincha de Alexandre Beck, de 2014, ironiza a divisão de tarefas entre homens e mulheres no ambiente doméstico.

Fonte: Araújo, Bridi e Motim (2016)

No capítulo 4 – “O sentido do trabalho: Diferenciações no trabalho”, no tópico “As mulheres e o trabalho”, apresenta-se um quadro com a evolução das atividades realizadas pelas mulheres historicamente, mostrando que para as mulheres o trabalho iniciava-se a partir da esfera doméstica, passando por funções como de cuidadoras, amas e lavadeiras e, depois da revolução industrial, elas formaram então o proletariado feminino. O quadro mostra que, mais adiante, sentindo o peso da dupla jornada, elas tendiam a abandonar o emprego após o casamento, sendo que algumas vezes retornavam para complementar a renda do esposo, mesmo mantendo as funções de donas de casa.

Ainda hoje as mulheres ocupam postos de trabalho inferiorizados e algumas profissões são consideradas pelo senso comum como femininas. A respeito disso, Araújo, Bridi e Motim defendem que

[...] é preciso destacar que homens e mulheres podem desempenhar com competência essas funções. Trata-se de um equívoco afirmar que habilidades como coordenação motora fina, paciência, concentração, boa observação, dedicação, atenção e exercício simultâneo de várias tarefas seriam características típicas do gênero feminino. (2016, p. 126).

Na citação acima, a afirmação de que é um “equívoco” atribuir características ao gênero feminino colabora para a desconstrução de um dos estereótipos de gênero mais compartilhados na sociedade, que naturaliza e desvaloriza o trabalho das mulheres, lançando expectativas sobre sua profissionalização. Como sabemos, a divisão sexual do trabalho decorre de uma relação de poder e dominação; são construções sociais, sem causalidade biológica, mas hierárquica entre os sexos. (KERGOAT, 2009).

Voltando à definição de “relação de gênero” feita por Araújo, Bridi e Motim, observamos a interdiscursividade dos termos “relação social de poder” e “diferenciação cultural” com as construções teóricas feministas. Assim o gênero não depende de determinação biológica e a determinação dos papéis sociais representa o exercício do poder de um sexo sobre o outro.

As desigualdades étnico-raciais no mercado de trabalho ganharam destaque no livro como título de um dos subtópicos que compõem o capítulo 4. Nele, as autoras apresentam um gráfico feito a partir de levantamentos do IBGE sobre os anos 2004 a 2013, quando a informalidade atingiu majoritariamente, além das mulheres, a população preta e parda em condições de trabalho mais precarizadas. Reforçam que as dificuldades de integração social impostas aos africanos e a seus descendentes confirmam que o Brasil não é uma “democracia racial”. Ele cultiva “formas veladas de racismo que dificultam seu combate e, como consequência, tornam mais difícil atingir a meta de participação igualitária do segmento de pretos e pardos no mercado de trabalho” (Araújo, Bridi e Motim, 2016, p. 128), mesmo quando há para essas pessoas a educação formal e a qualificação profissional.

Essa questão é tratada também no capítulo 8 – “Cidadania, política e Estado: Condições da cidadania no Brasil”, quando as autoras mostram que: “Essa ausência de direitos, que persistiu por séculos, contribuiu para criar as desigualdades de renda e oportunidades, em geral associadas a questões de gênero e étnico-raciais, que se mantêm ainda hoje.” (*Ibid*, p. 238); e ainda no capítulo 11- “Juventude: uma invenção da sociedade”, dizem que:

“Apesar dos altíssimos índices de homicídio de jovens negros, o tema é em geral tratado com indiferença na agenda pública nacional. As consequências do preconceito e dos estereótipos negativos associados a esses jovens e aos territórios das favelas e das periferias devem ser amplamente debatidas e repudiadas.” (ARAÚJO, BRIDI e MOTIM, 2016, p. 336).

Desse modo, Araújo, Bridi e Motim (2016) enfatizam a responsabilidade do poder público no combate ao massacre aos jovens negros, que é muitas vezes banalizado por parte da mídia, sendo visto com naturalidade até mesmo por pessoas que vivem em condições sociais análogas às dessas vítimas. Para Ribeiro (2014, p. 71), “há a tentativa de mudar o foco de realidades extremamente violentas” e, ainda, “indivíduos negros compartilham experiências de violência estatal”.

Quando defendem que essas questões “devem ser amplamente debatidas e repudiadas”, Araújo, Bridi e Motim evidenciam seu posicionamento a respeito da urgência de se fazerem ouvir as vozes silenciadas no contexto social e de despertar nas consciências da coletividade a aversão à manutenção de desigualdades que afetam principalmente os jovens negros.

Nos capítulos 6 e 9 foi abordada a formação da identidade. Para Araújo, Bridi e Motim (2016), a consciência de pertencer a um grupo social aproxima os indivíduos que, pela troca de conhecimentos, mantêm sua identidade cultural em formação ao longo de sua história, firmando-se em ideias e representações sociais. Assim, a partir dessa identidade cultural, construímos a ideia de “eu”, “nós” e “outros”, de forma que evidenciamos fronteiras sociais como classe, raça e gênero, por exemplo.

No capítulo 9 a identidade é definida como “processo no qual o ator social se reconhece e constrói uma referência de ação com base em algum atributo cultural ou conjunto de valores. Identidades resultam de situações de confronto e comparações com o outro” (Ibid. p. 270). As autoras demonstram concepções a respeito da construção da identidade idênticas às que vemos na teoria de Stuart Hall, que defende que a identidade é um processo constante e que está atrelado à relação com o outro. Ela se inicia numa falta de inteireza que é preenchida pelas formas como imaginamos ser vistos por outros. E para que seja definida precisa haver, socialmente, uma atribuição de significados que está sujeita ao poder. Pois é o poder que define esses significados. Dessa forma essa construção social também define a maneira como nos comportamos como homem ou mulher – nossa identidade de gênero (HALL, 2006; LOURO, 2014; SILVA, 2013).

Entre os exemplos de Movimentos Sociais mostrados no capítulo 9, foi destacado o movimento feminista que, segundo as autoras, combateu e combate o machismo, o patriarcalismo e suas estruturas de produção e reprodução sociais. Duas das imagens usadas como ilustrações para esse assunto referem-se a manifestações dos movimentos feministas, que são: “Marcha mundial das mulheres”, realizada na cidade de Bruxelas na Bélgica, em 2016 e “Marcha das mulheres negras contra a violência de gênero, o racismo, o machismo e o genocídio de mulheres negras”, em 2015. Esta foi a forma usada pelas autoras para destacar o movimento feminista negro.

4.4.1 Atividades sobre “gênero” no livro Sociologia

Na página 84 mostra-se um quadro do pintor e desenhista brasileiro José Ferraz de Almeida Júnior que descreve uma típica família tradicional da época de 1891, onde a mãe, sentada em um sofá, entretém cinco crianças, ao mesmo tempo em que faz uma tarefa do tipo bordado ou costura. O pai recostado em uma cadeira, aparenta estar lendo jornal ou outro material escrito. Pede-se ao aluno que descreva como os personagens estão posicionadas no ambiente, aponte qual papel social pode ser atribuído a cada um, que o aluno identifique relações de dominação justificando sua resposta e que ainda comente as ações desempenhadas por homens e mulheres no retrato.

Na página 103, a atividade do tópico “Revisar e sistematizar” apresenta ao estudante questões relativas a: família patriarcal no Brasil, transformações econômicas e sociais ocorridas na instituição social família no século XX, o papel social da família como instituição de acordo com Emile Durkheim, as implicações de alterações na família quanto à socialização das crianças e o papel da escola. Já na página 104, mostra-se um gráfico com indicadores sobre famílias para que os alunos façam uma interpretação dos dados de acordo com informações solicitadas.

O livro sugere cinco livros e seis filmes relacionados ao capítulo estudado. Sugere também os *sites*: IBGE *teen* - página do IBGE dedicada a estudantes do Ensino Fundamental e Médio veiculando informações que permitem análises amplas da sociedade brasileira; e Portal Brasil saúde que apresenta políticas públicas realizadas pelos programas sociais de atendimento à maternidade, à infância e adolescência e à população idosa, planejamento familiar e outros. Os *links* para cada um dos *sites* estão informados no livro.

Já nas orientações constantes no Manual do Professor, o livro disponibiliza o *link* que dá acesso ao Laboratório Didático da Universidade de São Paulo, onde se apresenta um roteiro de atividades didáticas em *pdf*, intitulado “Corpo, sexo e gênero: Alguns contributos das teorias antropológicas clássicas às contemporâneas”. O *link* é: http://ensinosociologia.fflch.usp.br/sites/ensinosociologia.fflch.usp.br/files/Repertorio_1.pdf

Essas atividades mantêm, de maneira coerente, a proposta de desnaturalização das questões abordadas nos capítulos do livro, colaborando para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

4.4.2 Conclusões acerca do livro Sociologia

No livro Sociologia há um esforço visível em cumprir-se a função problematizadora da disciplina. Embora não tenham sido reservados capítulos específicos para os temas raça, gênero e sexualidade, as autoras mantiveram, com coerência, uma abordagem clara sobre esses assuntos em diversas partes do livro.

E, apesar de não terem destacado literalmente o conceito de gênero, Araújo, Bridi e Motim fizeram a abordagem do assunto de forma explicitamente feminista e desnaturalizadora das normas estabelecidas pelo patriarcalismo da sociedade. Além disso, não deixaram de demonstrar seu posicionamento diante das questões da realidade que exigem uma análise crítica.

O fato de disponibilizarem um índice remissivo foi de grande ajuda na verificação dos conteúdos. E também pode auxiliar o(a) professor(a) de Sociologia, no momento de planejar as aulas e escolher quais assuntos poderá utilizar na abordagem que se pretende fazer.

A utilização de charges no livro é uma das características que tornam a leitura atrativa e a abordagem do assunto mais assertiva, pois a exposição de situações hipotéticas é uma forma de linguagem mais jovial e contextualizada, que pode provocar mais facilmente a reflexão dos jovens. Os recursos gráficos utilizados estão adequados à finalidade das abordagens e bastante atrativos. O livro também apresenta em cada capítulo os assuntos que serão tratados e a bibliografia usada como referência.

Dessa forma, o livro Sociologia é um importante manual que auxilia no processo de ensino. Principalmente se considerarmos que grande parte dos professores da disciplina não possui a formação na área específica.

CAPÍTULO 5 – OS ENTREVISTADOS E A RELAÇÃO COM A PESQUISA

Participaram da pesquisa cinco professores que são responsáveis pela disciplina de Sociologia nas três escolas estaduais de ensino fundamental e médio em Petrolina-PE. Ambos responderam às questões do roteiro de entrevista disponibilizadas por meio eletrônico, que versavam sobre as opiniões acerca do livro didático que utilizam na escola, a importância que atribuem à Sociologia, as dificuldades em conduzir a disciplina e as concepções sobre o conceito de identidade de gênero. A participação dos atores escolares foi imprescindível para se conhecer sua percepção a respeito das questões envolvidas na construção da identidade das meninas diante de estereótipos de gênero e considerando o cruzamento de diversos marcadores sociais. Além disso, buscamos entender como conduzem o ensino de Sociologia.

Antes de responderem às entrevistas, os professores expressaram consentimento em participar da pesquisa através da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Alguns desses professores pertencem ao quadro de servidores efetivos do Estado, outros estão em regime de contratação temporária pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

De acordo com Boni e Quaresma (2005) e Poupart (2008), é importante criar um ambiente amistoso e confiável para que se estabeleça uma proveitosa parceria entre pesquisador e pesquisado, buscando dar ao entrevistado o máximo de liberdade no que diz respeito à maneira de tratar o assunto e obter melhor fluxo de informações e diferentes representações do assunto abordado. No intuito de desenvolver tal parceria, procurei através das conversas com os gestores escolares, a contribuição para realização do trabalho, numa abordagem clara e concisa acerca da pesquisa e da importância do tema para o ensino de Sociologia.

Apesar de não ter sido possível o contato direto com professores e estudantes para desenvolvermos a aproximação almejada, nem mesmo presenciar aulas de Sociologia, os gestores escolares se dispuseram a conhecer a proposta de pesquisa e, após assinarem a declaração de anuência de participação da escola, informaram os professores a respeito da pesquisa e do procedimento a ser adotado. Com o consentimento dos professores, os gestores informaram seus respectivos números de contatos telefônicos para que, então, eu pudesse convidá-los a participar das

entrevistas. Assim, visando proporcionar um ambiente favorável à espontaneidade e com menor grau de constrangimento possível, todos foram contatados por meio do envio de mensagens de texto e de áudio, utilizando o aplicativo *WhatsApp*⁷, com bastante antecedência da data prevista para início das entrevistas.

O primeiro contato com cada um dos professores foi feito com a seguinte mensagem por *WhatsApp*:

“Olá! Sou Josenice Barbosa e recebi seu contato através da Coordenadora da sua escola.

Agradeço imensamente pela sua disponibilidade em colaborar com este trabalho, que se encaixa na linha de pesquisa “Juventudes e questões contemporâneas”.

O objetivo da pesquisa é conhecer a participação do ensino de Sociologia em questões contemporâneas. Tendo como base principal o livro didático, buscando-se identificar as dificuldades na ministração da disciplina.

A abordagem da entrevista não busca averiguar conhecimentos teóricos da Sociologia. Serão levantadas questões relacionadas à opinião acerca do livro didático, à área de formação, à dinâmica das aulas e assuntos contemporâneos da juventude, que são abordados pela disciplina.

Brevemente entrarei em contato para estabelecermos o melhor meio de comunicação e o horário que lhe for mais conveniente para a entrevista.

Até mais!” (Autoria própria)

No segundo contato, foi feito o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitado que o imprimissem, assinassem e devolvessem por meio eletrônico ou presencialmente, conforme a preferência do participante. Nessa etapa foi necessário um pouco de insistência para conseguir a retorno dos professores para obter, tanto as assinaturas dos termos, quanto as participações nas entrevistas e nas retomadas de questões que demandaram esclarecimento – pois os professores muitas vezes custavam responder as mensagens de *Whatsapp*. Três deles só entregaram o documento assinado após a quinta solicitação, uma professora entregou após a terceira e outra, após a segunda solicitação.

Para conseguir obter as respostas das entrevistas que estavam disponíveis na plataforma *Google Forms*, não foi muito diferente. Foram necessários vários lembretes através de mensagens de *Whatsapp* solicitando a participação. Acreditamos que esse desinteresse tenha sido originado, em grande parte, pela situação imposta pela pandemia, que exigiu novas formas de lecionar, com muitas exigências extraclasse, além do estresse que afetou generalizadamente, professores, pais de alunos,

⁷ Aplicativo de mensagens que permite enviar textos, imagens, gravações de áudio, vídeos e documentos, além de ligações por meio de conexão com a *internet*.

estudantes e também pesquisadores. Os professores não esconderam a insatisfação com a situação criada pela pandemia e que alterou bruscamente suas rotinas de trabalho. E algumas vezes expressaram que havia uma sobrecarga de atividades para desenvolver o ensino remoto, para o qual eles, certamente, estavam direcionando suas atenções.

Na escola Amarela, que possui mais de um professor de Sociologia, um deles se recusou a participar da pesquisa logo que foi informado do procedimento e dos objetivos da pesquisa pela coordenadora. E, sem autorizar o repasse do número de contato, enviou-lhe a seguinte mensagem:

Oi (nome da coordenadora). Boa noite. Acho que não sou uma pessoa muito indicada pra dar essa entrevista, pois mesmo respeitando e não discriminando a opinião de todos, tenho o meu ponto de vista diferente em relação a esse tema. Desde já agradeço sua compreensão. Me desculpa 🙏. (Enviado pela coordenadora da escola)

O que me chamou a atenção nesse fato foi a justificativa da recusa: possuir ponto de vista “diferente” em relação ao tema da pesquisa – o que é bastante preocupante, considerando que, para o ensino de Sociologia, é imprescindível a existência do diálogo, da compreensão e do respeito às diferenças. Nas abordagens de temas sociais e nas discussões em sala de aula, a participação e a exposição de pontos de vista diversos são indispensáveis para o desenvolvimento da imaginação sociológica.

Houve ainda, na mesma escola, outro professor que não aceitou participar da pesquisa porque julgou não possuir experiência suficiente com a disciplina, tendo assumido as aulas para complementação de carga horária pouco antes da interrupção das aulas presenciais.

A tabela a seguir apresenta algumas das características dos professores que participaram da pesquisa, conforme as respostas informadas por meio das entrevistas. Como forma de garantia de sigilo sobre a identidade dos participantes serão utilizados nomes fictícios (minérios) para fazer-lhes referência, de modo que os nomes atribuídos às mulheres são “Jade”, “Ametista” e “Esmeralda” e aos homens, “Quartzo” e “Rubi”.

Tabela 4 - Caracterização dos professores

| Escolas | Nome | Cor | Religião | Formação | Experiência |
|----------------|-------------|------------|--------------------------|-----------------|--------------------|
| Amarela | Jade | Indígena | Protestante ⁸ | Pedagogia | 3 anos |
| | Quartzo | Preto | * | História | 2 anos |
| | Rubi | Pardo | Protestante | História | 6 anos |
| Vermelha | Esmeralda | Branca | Espírita | História | 4 anos |
| Verde | Ametista | Parda | Católica | História | 2 anos |

Fonte: Elaboração própria

* Informou apenas que não frequenta religiões de origem cristã.

5.1 CONTEXTO DA PANDEMIA E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

O contexto atípico ocasionado pela convivência com a pandemia de Covid-19⁹ exigiu medidas para enfrentamento de emergência na saúde pública e, através do Decreto n. 48.810 de 2020, o governo estadual determinou, entre outras medidas, a suspensão do funcionamento dos estabelecimentos de ensino a partir do dia 18 de março de 2020 em todo o Estado de Pernambuco. A suspensão do funcionamento das escolas foi prorrogada por várias vezes, demandando o ensino de maneira remota, através da utilização de aparato tecnológico e recursos da *internet*. Apenas os gestores se encontravam no recinto escolar, em horário reduzido. Essas mudanças acarretaram dificuldades que não estavam previstas quando da elaboração do projeto de pesquisa e interferiram significativamente, tanto no contato com a escola, quanto na metodologia escolhida inicialmente.

Devido à impossibilidade de colocar em prática a atividade etnográfica proposta inicialmente no projeto de pesquisa – o que dificultou a comunicação com os professores –, foi necessário substituir as entrevistas semiestruturadas presenciais

⁸ Por um equívoco de nossa parte, não disponibilizamos entre as opções de resposta no roteiro de entrevista, a opção “evangélica”, restando para os participantes o termo “protestante”, como correspondente. No entanto, entendemos que pouquíssimas denominações representam o protestantismo no Brasil e que as escolhas do protestantismo nas respostas sobre filiação religiosa indicam muito mais uma filiação às religiões evangélicas, em suas múltiplas (sub) denominações (pentecostais, neopentecostais, batistas, entre outras) do que ao protestantismo, propriamente dito.

⁹ Doença respiratória aguda causada por um tipo de coronavírus produtor da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2)

por um roteiro de entrevista virtual, utilizando o dispositivo eletrônico *Google Forms*¹⁰, fazendo a complementação de alguns quesitos em conversas por meio do aplicativo *WhatsApp*. Nessas conversas, solicitei aos participantes que me enviassem planos de aulas relacionadas aos temas abordados nas questões da entrevista, no intuito de identificar outros materiais utilizados e as formas de abordagem que fazem sobre os temas.

Com o procedimento utilizado procuramos manter a liberdade de expressão dos participantes, que puderam escolher o momento conveniente para leitura, reflexão e escrita das respostas no formulário eletrônico. As questões acerca da prática de ensino e do conhecimento sobre o assunto abordado foram elaboradas de maneira que os participantes pudessem escrever abertamente, ao invés de terem de escolher entre respostas dispostas em alternativas predeterminadas.

Solicitei aos participantes que se organizassem de modo que pudessem reservar um tempo e um espaço tranquilos para a leitura do questionário, a fim de se evitar equívocos ou desentendimento durante a leitura das questões e, conseqüentemente, prejuízo para a pesquisa. Dessa forma, buscou-se minimizar o tempo demandado para a realização da entrevista, utilizando-se perguntas simples e objetivas sem, contudo, deixar de levantar aspectos que pudessem trazer a melhor compreensão das questões da pesquisa.

A respeito de possíveis inconveniências geradas pela participação na pesquisa, a presença da pesquisadora, ainda que de maneira virtual, pode ter exercido algum constrangimento sobre os participantes, considerando-se que o lugar de fala do professor da educação básica, muitas vezes, não tem a mesma notoriedade que é conferida a pesquisadores externos ao seu contexto e vinculados a uma instituição de ensino superior.

Neste sentido, busquei evitar a ocorrência de danos morais como afronta ao credo religioso, valores, imagem pública, privacidade e outros elementos que atentem contra a posição social dos participantes, uma vez que seu posicionamento a respeito das questões abordadas poderia divergir ideologicamente das concepções das Ciências Sociais acerca da problemática presente na proposta da pesquisa.

¹⁰ Aplicativo de gerenciamento de pesquisas usado para coletar informações sobre outras pessoas através de questionários e formulários de registro, em que as respostas são transmitidas automaticamente e armazenadas em uma conta do perfil do pesquisador na plataforma do Google.

O fato de não haver entrevistas gravadas pode ter cooperado para evitar momentos de timidez, já que os participantes foram solicitados a relatarem situações e pontos de vista acerca de uma temática que evoca posicionamentos subjetivos e que, para algumas pessoas, causa constrangimentos.

A oportunidade de reflexão e o fato de poderem expor suas ideias a respeito da temática são benefícios da participação na pesquisa. O estudo empírico poderá subsidiar a compreensão de diversos fatores que interferem na construção da identidade das jovens sob a influência de estereótipos cultivados na sociedade e nas relações escolares.

O roteiro das questões passou pelo crivo da orientadora, a fim de ajustarmos o entendimento a respeito da relevância das perguntas, garantindo a melhor forma de elaboração. Em alguns casos, a resposta do participante não foi suficiente para se obter uma informação completa do que se buscava com a pergunta feita. Nesses casos foi necessário entrar em contato com o participante através do aplicativo *WhatsApp* e reformular a questão, explicando a necessidade de se ater ao que foi perguntado, como forma de se evitar alguns ruídos na comunicação.

De acordo com o método, a entrevista semiestruturada, combinou perguntas fechadas e abertas, de modo que a maior parte das perguntas requeria respostas do tipo subjetiva, visando garantir a expressividade e efetividade na comunicação. As primeiras referiam-se à caracterização pessoal buscando informações como: endereço de e-mail, nome, número para contato por telefone e cor da pele. Além disso, o participante deveria informar a sua religião, marcando uma das opções: Católica, Umbanda, Espírita, Protestante, Candomblé. Havia também a opção “Nenhuma”, para quem não pertencesse a nenhuma religião; e a opção “Outro”, seguida de espaço para escrita, caso o participante desejasse informar outra religião que não constasse entre as opções apresentadas. Achamos que esta é uma informação relevante, por conhecermos os embates que têm ocorrido por parte de alguns representantes de religiões cristãs expressamente contrárias ao entendimento de gênero como uma construção social, o que pode influenciar na importância dada pelo professor à temática e na concepção sobre o problema da pesquisa. Ou seja, é muito importante considerar o contexto social em que foi construído o discurso (IÑIGUEZ, 2004).

Semelhantemente, com relação à informação sobre o gênero a que pertence, o participante pôde escolher entre as opções oferecidas: Masculino, Feminino, Prefiro

não dizer e “Outro”, seguida de espaço, caso precisasse informar outro gênero além dos apresentados.

Em seguida, foi apresentada uma sequência de questões respectivas à vida profissional, na seguinte ordem:

1. Você possui licenciatura em qual disciplina?
2. Há quanto tempo você leciona a disciplina de Sociologia?
3. Na sua opinião, qual a importância da Sociologia no ensino médio?
4. Quais dificuldades você encontra em trabalhar com a disciplina? Explique cada uma. Caso não haja, escreva "não se aplica".
5. Você encontra necessidade de utilizar outro material além do livro didático? Se sim, de qual tipo e por quê?
6. Qual a sua opinião acerca do livro didático de sociologia específico que foi adotado pela sua escola?
7. Você percebe diferença na participação de meninas e meninos na disciplina? Se sim, explique.
8. Para você, quais são as principais diferenças entre ser homem e ser mulher?
9. Como você definiria as mulheres? (principais características sociais ou físicas)
10. Como você definiria os homens? (principais características sociais ou físicas)
11. Para você quais papéis deveriam ser atribuídos às mulheres na sociedade?
12. Para você quais papéis deveriam ser atribuídos aos homens na sociedade?
13. Você acha importante tratar assuntos como raça, gênero, sexualidade na escola? Explique por que.
14. Para você, como estes assuntos deveriam ser tratados na escola?
15. Qual a sua opinião a respeito da forma como o livro adotado pela sua escola aborda os assuntos que envolvem raça, gênero e sexualidade?
16. Como você aborda esses temas em sala de aula? E como você vê a receptividade desses temas pelo aluno?
17. Você percebe, na sociedade, discriminações como racismo, machismo ou homofobia? Se sim, de que maneira?
18. Já presenciou casos de discriminação na escola? Explique.
19. Você considera que a raça, o gênero e a sexualidade de um(a) jovem são relevantes na construção da identidade dessa pessoa? Se sim, de que maneira?

20. Durante a sua formação a instituição onde estudou apresentou conteúdo sobre esses assuntos? Se não, você buscou conhecê-los por iniciativa própria? Explique de que maneira isso ocorreu.

21. Você encontra dificuldade em trabalhar alguns temas específicos em sala de aula? Se sim, quais temas? E por quê?

Ao final da lista, foi reservado um espaço para comentários (opcional), que foi preenchido por apenas a professora da escola Amarela, que escreveu: “Obrigada por participar de tão valioso trabalho. A nossa Educação precisa desse salto qualitativo.”

Essa disposição não foi unânime entre os professores e alguns dos participantes só responderam às questões depois de certa insistência de minha parte, através do envio de mensagens que algumas vezes não foram respondidas, o que de certa forma, produziu uma sensação de que não havia muito interesse em participarem da pesquisa. Acredito que a situação acarretada pela pandemia gerou prejuízos na disposição dos professores para novas atividades e interações.

Houve ainda o fato de que na primeira escola onde me apresentei, antes da situação de pandemia, os professores haviam concordado em participar da pesquisa e, posteriormente, informaram através da coordenadora de ensino, que não tinham interesse, por se sentirem sobrecarregados com a produção das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes na modalidade remota. Com isso, percebemos que o contexto da pandemia trouxe várias implicações que estão além do que se pode observar na prática escolar.

5.2 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES E O PROBLEMA DA PESQUISA

A análise das respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa foi feita com o máximo de cuidado, a fim de evitar julgamentos e conclusões preconceituosas com relação a posicionamentos ideologicamente divergentes das nossas concepções a respeito da temática em questão.

Para a organização e a análise dos dados da pesquisa, foi adotada a sequência descrita por Alves e Silva (1992), envolvendo as etapas: a) releitura de falas, percorrendo diferentes pontos do discurso e concepções do mesmo tema; b) anotação das percepções e interpretações, discernindo pontos críticos; c) compartilhamento dos dados com outro pesquisador para averiguar a compreensão, a objetividade e a

validade da interpretação; d) intensificação de leituras sobre o tema para aprimoramento das observações das falas e melhor apreensão; e) identificação de regularidades e diferenças nas respostas; f) seleção de tópicos, de acordo com a abrangência e relevância para a pesquisa.

As respostas registradas pelos professores, através do formulário eletrônico, foram, posteriormente, transcritas e analisadas de acordo com o método de Análise do Discurso (AD). Esse método opera na relação língua-discurso-ideologia, sob o entendimento de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica deste é a língua. Segundo Eni P. Orlandi (2013), a AD possibilita refletirmos “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (p. 16) e também “compreender como o político e o linguístico se inter-relacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados.” (Ibid. p. 28). Isso é possível, uma vez que as palavras não têm sentido em si mesmas, mas forjam os sentidos das formulações discursivas de que fazem parte. E dessa forma, é possível determinar os sentidos dos textos pelas posições ideológicas colocadas em evidência no processo sócio-histórico em que são produzidas as palavras, ou seja, as palavras têm seus sentidos decorrentes das formações discursivas nas quais estão inscritas.

Para a AD, não é necessário analisar em sua totalidade falas e textos escritos, pois o objetivo desse tipo de análise é identificar a marca linguística que se apresenta no enunciado, procedendo com as inferências e estabelecendo as relações com o contexto sócio-histórico a fim de compreender os sentidos da enunciação (CAREGNATO & MUTTI 2006; ORLANDI, 2009). Outra característica da AD é que a imagem interfere na constituição do discurso, uma vez que é também uma forma de linguagem e expressão.

Para essa etapa, foi considerada a estrutura conceitual dos participantes e também da minha pessoa, como pesquisadora, conforme especificado por Silverman (2009), para evitar que fossem feitas conclusões equivocadas, visto que o enunciado não diz tudo; porém, os efeitos dos sentidos devem ser buscados por meio da interpretação das marcas ideológicas apresentadas.

A princípio, faço uma explanação do conteúdo das entrevistas para, posteriormente, realizar a análise das falas observando algumas categorias analíticas como “coesão” e “interdiscursividade”. Como mencionado anteriormente, o uso da

interdiscursividade busca identificar posicionamentos ideológicos através de semelhanças entre o discurso analisado e formações ideológicas que o antecedem historicamente. Quanto à coesão, diz respeito ao estabelecimento de relações lógico-semânticas entre orações para, por exemplo, esclarecer, caracterizar ou adicionar o sentido do que foi dito pelo locutor. (RAMALHO & RESENDE, 2011).

Devo esclarecer que as falas foram transcritas com algumas correções ortográficas, pois foi necessário ignorar alguns erros, que podem ter sido gerados por corretores de digitação de *smartphones* no ato de responder às questões na plataforma virtual. Assim, passo a apresentar os dados construídos.

Com relação a terem identificado eventuais dificuldades em trabalhar com a disciplina, apenas o professor Quartzo relatou a necessidade de “formação continuada” e de “material didático-pedagógico”. Dois professores consideram que é curto o tempo para trabalhar a disciplina e duas professoras não relataram dificuldades.

Com relação a terem recebido, durante a formação inicial, algum conteúdo sobre raça, gênero e sexualidade, apenas o professor Quartzo afirmou que a graduação não apresentou esses assuntos e que buscou conhecê-los por iniciativa própria. Os outros participantes disseram que tiveram acesso ao conteúdo, ainda que parcialmente.

Quanto a identificarem dificuldades em trabalhar esses temas em sala de aula, três dos professores afirmaram que não há dificuldades. A professora Ametista atribuiu dificuldades à pouca experiência com a disciplina e o professor Quartzo acha “necessário curso, debates, palestra, orientação psicopedagógico”. Para ele, a abordagem de “questões de gênero, homofobia, estética, feminicídio, estupro, aliciamento de jovens, racismo” deve ser feita “pelo olhar científico e não no achismo ou na nossa concepção”.

Nessas falas, nota-se que a necessidade de formação continuada para o ensino de Sociologia ainda configura o cenário a respeito do qual Moraes (2008) assegurou que seria assertivo promover ações como eventos acadêmicos, discussões e debates que orientassem os professores, produzindo consensos sobre práticas de ensino, conteúdos e metodologias e mantendo os objetivos da disciplina, mesmo havendo pouco tempo disponível para as aulas. Essa é uma maneira de se evitar que

a abordagem de assuntos importantes esteja condicionada ao que está no livro didático ou esbarre no “achismo”, como sinalizou o professor Quartzo.

No parágrafo seguinte foram ordenadas as falas dos cinco entrevistados, respondendo se consideram importante a abordagem sobre raça, gênero, sexualidade e como esses assuntos deveriam ser tratados na escola:

Importante e necessário, onde estamos em uma sociedade com o racismo estrutural extremamente violento, feminicídio cada vez mais crescente, aliciamento de jovens para a prostituição, etc. Essas questões deveriam ser tratadas obrigatoriamente dentro do projeto político-pedagógico e trabalhado em interdisciplinaridade com as disciplinas biologia, história, filosofia, sociologia, etc.. (Quartzo)

Sim. Tratar pedagogicamente dos temas raça, gênero e sexualidade nas escolas significa inserir os assuntos [...] por meio dos conteúdos de forma ética. De forma séria, ética e pedagógica. (Esmeralda)

Hoje a escola se vê obrigada a abordar com precisão, pois, o não fazer, implica em questões sociais monstruosas e desumanas entre os cidadãos. Mediante projetos ou dentro dos conteúdos semelhantes cotidianamente. (Jade)

Essencial, pois é na escola que podemos auxiliar o jovem a entender esses conceitos e transformar a nossa sociedade. De forma mais aberta, tentando dialogar com a comunidade escolar. (Ametista)

Sim, pois a escola é um ambiente de debate e de opiniões plurais. De forma clara e responsável. (Rubi)

Nesse quesito, houve unanimidade com relação ao reconhecimento da importância da abordagem dos assuntos. E, aplicando a categoria “coesão” para esta análise, foi possível observar uma relação semântica de expansão entre orações, como forma de caracterizar circunstancialmente a primeira oração de cada resposta. Assim, foi estabelecida uma causa, uma relação entre eventos e estruturas sociais, como se vê nas falas de três professores quando dizem: a) “estamos em uma sociedade com o racismo estrutural extremamente violento, feminicídio cada vez mais crescente” – na fala do professor Quartzo; b) “o não fazer, implica em questões sociais monstruosas e desumanas entre os cidadãos” – Jade; c) “é na escola que podemos auxiliar o jovem a entender esses conceitos e transformar a nossa sociedade” – Ametista.

Apenas a professora Esmeralda se limitou aos aspectos centrais da questão e, em seu posicionamento favorável à abordagem dos assuntos, não elaborou uma justificativa com relação à prática.

Já o professor Rubi, ao afirmar que “a escola é um ambiente de debate e de opiniões plurais”, deixou de enfatizar a real importância da abordagem dos temas. Sob uma perspectiva feminista, antirracista e desnaturalizadora, podemos afirmar que o debate sobre raça, gênero e sexualidade, bem como sobre classe, precisa ir além da exposição de opiniões, que nada mais são que pontos de vista, maneiras de pensar. E esse é um debate que implica no esclarecimento de questões que envolvem a negação de direitos e, que em muitas vezes, ocasionam risco da própria vida de indivíduos em situação de exclusão.

Sobre as expressões usadas como qualificantes da forma como se deve tratar esses assuntos na escola (“obrigatoriamente”, “em interdisciplinaridade”, “de forma séria, ética e pedagógica”, “cotidianamente”, “de forma mais aberta” e “de forma clara e responsável”), depreendemos que haja, por parte dos professores, a compreensão da grande responsabilidade que a escola tem sobre a produção de conhecimento acerca de diferenças como de raça e de gênero. E é importante haver uma educação para a igualdade e a diversidade tanto para orientar a atuação de professores e estudantes, quanto para a conquista de novos agentes na construção de relações orientadas por critérios de justiça. (BIROLI, 2018).

A percepção dos professores a respeito do livro adotado pela sua escola e da forma como aborda os temas em questão está apresenta em resumo na tabela 5.

Tabela 5 - Opiniões dos professores sobre o livro didático

| Nomes | Livro adotado | Opinião a respeito do livro | Percepção sobre a abordagem dos temas |
|------------------|---------------------------------------|---|--|
| Quartzo | Tempos modernos, tempos de Sociologia | Linguagem técnica, falta de aproximação com a vida cotidiana dos jovens, necessita investir na iconografia do livro. | Distante da realidade. |
| Jade | Tempos modernos, tempos de Sociologia | [...]em muitos casos é a única fonte de pesquisa para alguns alunos [...] O livro para mim é uma das ferramentas fundamentais para aprimorar o conhecimento. | [...] ele contempla uns assuntos e outros não. Por ex.: raça ele aborda bem, já gênero e sexualidade, ele não contempla. |
| Rubi | Tempos modernos, tempos de Sociologia | Resumido, porém atual nas temáticas. | Traz os temas de forma razoável. |
| Ametista | Sociologia | Ótimo livro. Aborda de forma clara os conceitos da sociologia, dividindo por temas gerais como cultura, religião, trabalho, etc. [...] Permite o diálogo com as demais disciplinas. | [...] acredito que ficou faltando o de Raça, Gênero e Sexualidade. Por mais que sejam abordados no livro, seria importante dar mais atenção a esses temas. |
| Esmeralda | Sociologia para jovens do século XXI | Possui uma linguagem muito clara, aborda os conteúdos de forma objetiva. | Aborda de forma objetiva e contextualizada. |

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o que foi dito a respeito de cada livro, vemos que o livro que apresenta uma abordagem mais satisfatória foi o livro “Sociologia para jovens do século XXI”. Segundo a professora Esmeralda, ele possui linguagem clara e abordagem objetiva e contextualizada. Já o livro “Tempos modernos - tempos de Sociologia” é o que mais deixa a desejar, recebendo como melhor caracterização, na avaliação de seus usuários, o fato de estar acessível aos alunos (na fala da professora Jade) e de ser “atual nas temáticas” (conforme o professor Rubi), uma caracterização que veio acompanhada da crítica de que o livro é resumido.

Todos os entrevistados afirmaram a necessidade de se utilizar material didático além do livro adotado pela escola. Os mais utilizados, em ordem decrescente da quantidade de menções feitas, foram: artigos, vídeos, notícias, livros didáticos e paradidáticos, filmes, músicas e slides. Entretanto, nenhum professor atendeu à minha solicitação de que enviassem, por meio eletrônico, algum plano de aula em que os temas em questão tivessem sido abordados por eles.

Sobre a maneira como abordam esses temas em sala de aula e como tem sido a receptividade desses temas pelos estudantes, todos afirmaram que, ao promoverem discussões pertinentes, percebem boa receptividade através da participação dos alunos. Apenas a professora Ametista fez a observação de que, quando se trata de “gênero e sexualidade, alguns ainda não entendem a importância da discussão”.

Quando perguntados se percebem diferenças na participação de meninas e meninos na disciplina, o professor Quartzo fez observação de que as meninas “são mais apuradas” e também a professora Ametista afirmou que elas “costumam se posicionar mais”. Para os demais professores, a participação é equivalente por parte de ambos os sexos representados.

A seguir, apresento um resumo das declarações dos professores a respeito de como percebem as diferenças entre ser homem e ser mulher e de quais papéis sociais lhes devem ser atribuídos:

Nossa sociedade é de nascedouro patriarcal, sendo assim o papel do homem sempre se sobressai como superior, colocando a figura feminina sempre em condição subalterna, isso se reflete nas relações de gênero, no trabalho, costumes, acesso ao amparo jurídico etc.

[...] classificar mulher no estereótipo como negra, indígena ou branca se debate em uma série de questões de discriminação e racismo etc. Portanto, ser mulher é símbolo de resistência, força e coragem.

Definiria [homens] como machista, sexista...etc. [...] não generalizado, o universo masculino precisa melhorar e muito em suas crenças e concepções.

[Deveriam ser atribuídos às mulheres] Maior representabilidade no mundo político, jurídico e do trabalho. [...] Portanto, é plenamente aceitável mulheres na condição: comando, direção, gerenciamento e etc.

[...] acredito que homens e mulheres poderão dividir papéis de comando, gerenciamento e posições de destaque na sociedade. Competência, inteligência e outras habilidade não se define por ser homem ou mulher - gênero. (Quartzo)

A mulher sempre muito taxada, rotulada. Enquanto para o homem ainda é tudo muito permissivo, inclusive os erros. [...] penso que um elemento que caracteriza a existência das mulheres durante toda a história é a necessidade da construção de posturas combativas, para que suas vozes não sejam silenciadas, para que sejam protagonistas da história, para que sejam respeitadas, para que sejam entendidas como sujeito de direitos, de vontades... para que simplesmente não sejam mortas pelos homens. Situação que também pode variar dependendo da classe e da raça. As mulheres precisam desde pequenas se adaptar para sobreviver ao mundo violento criado e mantido pelos homens, que por sua vez ocupam um papel social que tem como caráter a superioridade, fazendo com que ocupem determinados espaços, que possam ter determinados comportamentos que para as mulheres foram/são impugnados, configurando um papel social marcado por privilégios.

Todos os papéis [devem ser atribuídos a ambos]. (Esmeralda)

Seria o sexo (os órgãos genitais, propriamente ditos) por mais que você deseje ter opções sexuais diferente, mas você nasceu com um sexo. Mas isso não impede de você ser o que quer que seja.

[Mulheres são] Participativas, maleáveis, sensíveis, perceptivas e humanas. [Homens são] Introspectivos, insensíveis, presunçosos, desafiadores.

[Papel que deveria ser atribuído à mulher] ser mulher em qualquer espaço que ela possa vir a ocupar, sem perdas ou danos.

[Papel que deveria ser atribuído ao homem] de valorizar, reconhecer e apoiar as mulheres que estão a sua volta exercendo funções semelhantes. (Jade)

Os papéis aos quais são destinados pela sociedade. Os quais na sua maioria impedem com que a mulher possa usufruir de forma plena de todos os seus direitos.

[Característica da mulher] É ter coragem e resistência para enfrentar uma sociedade marcada pelo machismo e misoginia. Geralmente, os homens são individualistas, conservadores e machistas.

[Sobre atribuição de papéis] Qualquer um do qual ela deseja desempenhar. Eles já exercem todos os papéis. (Ametista)

Historicamente a mulher conquistou espaço e também direitos, o que é excelente. A constituição brasileira no seu artigo 5 (quinto) garante igualdade para todos, independente de cor, religião ou sexo. Porém, infelizmente ainda existe violência contra a mulher, vemos na mídia e redes sociais constantemente.

[Características femininas] Inteligentes, importantes, indispensáveis, empoderadas. [Características masculinas] Inteligentes, importantes, indispensáveis.

Mulheres e homens podem desempenhar vários papéis na sociedade, desde que façam com responsabilidade. (Rubi)

Examinando alguns trechos em que podiam ser identificados traços ideológicos nas falas dos professores, aplicando as categorias “interdiscursividade” e “coesão”, passo a relacionar seus discursos com as discussões de gênero que foram levantadas através do referencial teórico desta pesquisa. Assim, percebo que é possível identificar nos cinco discursos três situações distintas:

Primeiro, identifico nas opiniões dos professores Quartzo, Esmeralda e Ametista, ideias que se associam ao discurso feminista, quando dizem que são os papéis destinados pela sociedade que diferenciam homens de mulheres – as quais são caracterizadas com “coragem e resistência para enfrentar uma sociedade marcada pelo machismo e misoginia”. Há o reconhecimento de que a posição masculina privilegiada se sustenta numa sociedade que é “de nascedouro patriarcal”, portanto, uma construção histórica e não por razão de uma superioridade natural.

Para esses professores, coragem, resistência e posturas combativas tomaram o lugar de outras características consideradas socialmente como

femininas, que poderiam ter sido citadas. Neste caso, a ausência de alguns estereótipos, ou seja, o “não dito” pode ser visto como uma forma de ajudar a desconstruir a imagem de docilidade, de fragilidade e outras qualificações comumente atribuídas às mulheres, quando descrita pela visão machista e naturalizante. Nisso, há um indício de que para o grupo, algumas atitudes devem ser mais importantes e urgentes do que meros adjetivos, para que as mulheres convivam em um mundo “violento criado e mantido pelos homens”, que torna suas “vozes silenciadas” e onde muitas vezes elas são “mortas” por eles. Nas falas desse grupo, todos os papéis na sociedade podem ser atribuídos tanto a homens quanto a mulheres. Houve ainda a menção de que “classe” e “raça” são variáveis que interferem na situação da mulher, o que se estabelece sob o paradigma da interseccionalidade, que considera a sobreposição de marcadores sociais na constituição das relações de poder na sociedade.

Segundo, percebo outra situação que se apresenta na fala da professora Jade. Para ela, o que diferencia homens de mulheres são “os órgãos genitais”. Esta é uma forma de identificar diferenças de sexo por características biológicas, não enfatizando a construção social que pesa sobre a noção de gênero. Os adjetivos utilizados para descrever as características sociais das mulheres foram: “participativas”, “maleáveis”, “sensíveis”, “perceptivas” e “humanas”; enquanto para descrever os homens foram usados os adjetivos: “introspectivos”, “insensíveis”, “presunçosos”, “desafiadores”. Isso demonstra uma visão estereotipada, binária e opositiva que minimizaria a possibilidade de uma mulher ser, por exemplo, desafiadora, ou de um homem ser sensível e maleável. Para desconstruir esse pensamento, é preciso haver entendimento das condições que estabeleceram os termos dessa polaridade e da hierarquia nela implícita. (LOURO, 2014).

Entretanto, fica claro que a professora compreende que elas estão em situação de desvantagem nas relações de gênero e que ela se empenhou em demonstrar uma atitude de defesa das mulheres nessas questões. Ao afirmar que cabe à mulher “ser mulher em qualquer espaço sem perdas ou danos”, a professora mostra que, independentemente do seu nível de aprofundamento nas questões de gênero, de certa forma, ela compreende a necessidade de que a mulher amplie seu espaço no meio social; e acredita que é preciso haver uma mudança de atitudes por parte dos homens no sentido de “valorizar, reconhecer e apoiar as mulheres”.

Terceiro, vejo que não ficou claro na fala do professor Rubi, se a violência contra a mulher que aparece “na mídia e redes sociais” é notada por ele nas situações cotidianas, como na escola ou, por exemplo, nas relações familiares das pessoas que fazem parte dela. Essa fala coaduna com uma visão restrita sobre o que vem a ser a violência contra a mulher, pois essa violência não ocorre apenas fisicamente e em casos extremos que são noticiados. Ela ocorre também de várias formas veladas, sutis e até mesmo, sem que a vítima possa perceber-se na condição de violentada, como vimos em Bourdieu (2012), quando discorre sobre a violência simbólica.

Ao afirmar que homens e mulheres são “inteligentes, importantes, indispensáveis”, ele não se comprometeu a utilizar estereótipos de gênero, já que não fez uso de classificadores de comportamento e personalidade, como o fez sua colega Jade. Além disso, ele usou quase os mesmos adjetivos para ambos os sexos, acrescentando para as mulheres o adjetivo “empoderadas”, que pode significar que o professor reconhece as reivindicações feministas como uma tendência ou, que compreende a necessidade de mudança nas relações de gênero, na direção de repararem-se os danos causados às mulheres ao longo do tempo. Entretanto, sabemos que o emprego desse adjetivo, infelizmente, não cabe generalizadamente a todas as mulheres, como se pode constatar, facilmente, nas relações sociais. O empoderamento no sentido em que é tomado nas lutas feministas requer consciência de classe e produz ações individuais e mobilização coletiva (BERTH, 2019).

Quando afirma que “ambos” podem desempenhar “vários” papéis na sociedade, “desde que façam com responsabilidade”, o professor aplica à primeira oração uma extensão, como característica circunstancial, destacando uma condição para o desempenho dos papéis sociais sem, mais uma vez, mostrar seu posicionamento com relação aos papéis sociais que têm sido negados às mulheres historicamente. Dessa maneira ele se resguarda de expressar seu ponto de vista acerca das relações de gênero existentes na sociedade.

Todos os participantes responderam afirmativamente quando perguntados se percebem no dia-a-dia discriminações como racismo, machismo ou homofobia na sociedade. Quanto a terem presenciado algum caso na própria escola, três professores citaram como exemplos: “comentários, brincadeiras que não são

brincadeiras”, “*bulling* pela estética, gênero, raça e religião” e “questionamentos maldosos, preconceituosos e excludentes” ao ser identificada entre duas alunas uma relação de homoafetividade.

Quando questionados se consideram que raça, gênero e sexualidade são relevantes na construção da identidade (e de que maneira), os professores fizeram as seguintes colocações:

Sim. Contribuindo na construção de forma positiva desse cidadão, reafirmando sua identidade e auto estima, conhecer seus direitos [...]. Desnaturalizar certas convicções e concepções difundidas na sociedade, etc. (Quartzo)

Gênero já é uma identidade. Então, gênero é um elemento constitutivo das relações sociais. [...]. Do mesmo jeito a raça e a sexualidade. [...] são estruturais. [...] E conseqüentemente levados a essa construção. Um exemplo: raça foi e ainda é um fator estruturante da sociedade brasileira. Um jovem negro, tem sua identidade raça (sua afro-brasileiridade) relacionada a estrutura social. (Esmeralda)

Eu acredito que a juventude, precisa encontrar suas raízes, sua origem e a partir daí, eles definem a sua sexualidade. Mas sabendo sua origem e sua real identidade. (Jade)

Sim. O entendimento sobre si é de importância crucial para a construção da identidade de uma pessoa. Por isso, a abordagem desses temas em sala é tão importante. (Ametista)

Penso que sim, pois na minha opinião o senso de pertencimento é complexo, logo tem influência na formação da pessoa. (Rubi)

As falas acima mostram que quase todos consideram raça, gênero e sexualidade relevantes na construção da identidade. O que pude notar, é que nas três últimas respostas elencadas, a noção de identidade foi associada a autoconhecimento, conhecimento da própria origem e senso de pertencimento. Sendo que, a professora Jade coloca o elemento “sexualidade” como decorrente dessa “identidade”, ao invés de considerá-lo como um fator de relevância para a construção desta. Ela afirma que “a partir daí [encontro das raízes], eles definem a sua sexualidade. Mas sabendo sua origem e sua real identidade”. O uso da expressão “real identidade” é um indicativo de que, para a professora, a identidade é algo fixo; e que o conhecimento das raízes/origens dos indivíduos lhes dá a capacidade/possibilidade de definir sua sexualidade. Essa noção de identidade fixa difere completamente da noção de sujeito pós-moderno apresentada por Hall (2006, p. 13), pois segundo o autor, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.”

Pelo fato de a professora ter feito referência ao aspecto da sexualidade, cabe a mim voltar à questão relativa à diferenciação entre homens e mulheres, na qual a professora Jade foi a única entre os participantes que suscitou a expressão “opção sexual”, com a seguinte frase: “por mais que você deseje ter opções sexuais diferente (*sic.*), mas você nasceu com um sexo”. Isso aponta para um pensamento heteronormativo que não considera a orientação sexual como inerente ao ser humano, mas sim como uma possibilidade de escolha, em que se faz opção por uma identidade sexual.

Para a professora Ametista, a “abordagem desses temas” é importante para se chegar ao “entendimento sobre si” e, conseqüentemente, para a construção da identidade. Isso demonstra que ela entende que a educação escolar e o conhecimento produzido cientificamente têm sua influência nessa construção que, portanto, não é algo biológico, mas histórico.

Nas palavras do professor Quartzo, raça, gênero e sexualidade reafirmam a identidade. Quando fala em “auto estima” e “direitos”, ele faz alusão a um movimento contrário à imposição de estigmas e estereótipos e à negação de direitos que recaem sobre os elementos em questão nas relações de poder. Quando utiliza na questão o verbo “desnaturalizar”, para se referir a transformações de pensamentos acerca do que ocorre na sociedade, o professor apresenta uma expressão que é própria da Sociologia e dos pressupostos filosóficos que questionam a manutenção de forças hegemônicas e opressoras das sobre as camadas inferiorizadas da população. Demonstra, dessa forma, uma concepção, no mínimo, não conservadora com relação à construção das identidades.

Nas considerações da professora Esmeralda, gênero, raça e sexualidade são elementos estruturais da sociedade e, conseqüentemente, influenciam na construção da identidade. Essa é uma visão que se aproxima da ideia de sujeito pós-moderno apresentada por Hall (2006, p. 12-13) segundo a qual a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Não é construída biologicamente, mas historicamente. Dessa maneira, cada indivíduo precisa perceber o que cada um dos marcadores sociais que ele carrega significam dentro da estrutura social. A partir dessa concepção, é possível propor um ensino de

Sociologia que possa favorecer o pensamento crítico a respeito das estruturas que mantém as injustiças praticadas nas relações de classe, gênero e etnia.

A fala do professor Rubi, relacionando identidade ao senso de pertencimento, remete ao que foi posto por Louro (2014), quando relaciona a constituição do sujeito a partir do sentido de pertencimento a diferentes grupos.

Analisando as respostas apresentadas, percebemos que os pontos de vista se diferenciam um pouco, no que diz respeito às maneiras como raça, gênero e sexualidade influenciam na formação da identidade dos rapazes e das moças. Alguns professores parecem ter uma percepção mais aproximada das construções das Ciências Sociais com relação à influência dos marcadores sociais na formação da identidade, inclusive, expressando-se mais abertamente com relação ao assunto. Há, porém, alguns que demonstram um conhecimento um pouco incipiente com relação à temática e que se expressaram em relação ao assunto de forma um pouco restrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a participação da Sociologia no ensino médio diante a influência de estereótipos de gênero na construção da identidade das estudantes, tendo como paradigma metodológico a Interseccionalidade dos marcadores sociais que perpassam a vida das meninas, em especial, as de cor preta, pois sua posição social representa a intersecção de raça, classe e gênero, de modo que vivem diversas opressões da sociedade racista, excludente e patriarcal. Portanto, sua condição específica produz uma nova identidade política. (CARNEIRO, 2011).

As relações sociais desiguais produzem efeitos nas identidades, pois não são fixas nem imutáveis e se constroem condicionadas pela visão que temos de nós mesmos e do quanto nos sentimos exigidos pelo mundo que nos cerca.

Assim, partimos do entendimento de que a escola deve ser capaz de orientar o pensamento crítico, a fim de desconstruir pensamentos fundamentados na polaridade e na hierarquia dos gêneros e incitar estudantes a questionarem a perpetuação das atitudes machistas e excludentes que subjagam pessoas que não se encaixam no padrão social regido pelo patriarcalismo e pela heteronormatividade. Nesse contexto, a Sociologia tem a missão de tornar compreensíveis os mecanismos de construção social das diferenças na história das divisões de classe, de raça e de gênero. Para isso, é imprescindível que os temas relacionados à problemática da pesquisa sejam efetivamente abordados no ensino médio, tanto nos livros didáticos, através de linguagem adequada, quanto por meio de uma formação docente que priorize propósitos dessa natureza.

Assim, propusemos como primeiro objetivo, identificar nos livros didáticos adotados por três escolas do município de Petrolina-PE, buscando conhecer como o ensino de Sociologia dialoga com as questões referentes à identidade de gênero, ou seja, quais as concepções de gênero presentes nos conteúdos e quais as formas de abordagem, pois entendemos a transposição didática de conteúdos e as metodologias de ensino precisam superar as dificuldades na aplicação do conhecimento do nível superior para o nível médio, assim como propõem as OCNs de Sociologia.

Os três livros analisados – Sociologia, Tempos modernos, tempos de Sociologia e Sociologia para jovens do século XXI – fizeram parte do edital de 2018 do PNLD. Através do método de análise do discurso, constatamos que ambos trazem debates sobre a formação da identidade, apresentando uma concepção de identidade

coerente com a que encontramos na teoria adotada como referencial da pesquisa: um processo constante de construção social. Os livros também discorrem sobre temas como: conceito de gênero, identidade de gênero, divisão sexual do trabalho, desigualdades de classe, raça e etnia, tratando de maneira interseccional as formas de reverberação desses elementos na vida social. Entretanto, apenas o livro “Sociologia para jovens do século XXI” apresentou os termos “identidade” e “gênero” como parte dos títulos de seus capítulos – o que, do nosso ponto de vista, além de facilitar a localização dos assuntos, simbolicamente, confere maior grau de importância para os temas. Nesse livro, os assuntos foram problematizados numa linguagem de fácil interpretação e bastante instigante, o que deixou totalmente visível o posicionamento dos autores diante dos problemas sociais em discussão no livro. Além disso, eles deram importante destaque para a existência e atuação do movimento feminista negro nas reivindicações por direitos sociais.

Os livros “Sociologia” e “Tempos modernos, tempos de Sociologia” também apresentam o posicionamento crítico dos autores acerca dos assuntos relacionados à pesquisa. Sendo que, em alguns momentos, no segundo livro citado, as autoras se referem a alguns assuntos de maneira menos problematizadora que os autores dos outros manuais em questão. A quantidade de vezes em que os assuntos foram apresentados também é menor em comparação com esses mesmos manuais. E com relação a este quesito, o livro “Sociologia” se diferencia por colocar à disposição do leitor um índice remissivo que facilita a localização dos assuntos ao longo dos capítulos, onde as palavras “gênero” e “identidade” aparecem mais vezes que, por exemplo, a palavra “trabalho”. Com isso as autoras deram a devida importância às questões relativas à identidade de gênero, apesar de não terem denominado capítulos com esses temas.

Acreditamos que não se pode deixar de enfatizar nos livros didáticos a importância do movimento feminista, pois foi a partir da visão feminista que se percebeu que o currículo é também um artefato de gênero, que constitui e ocasiona relações dessa natureza (Silva, 2013).

As entrevistas visaram cumprir o segundo objetivo da pesquisa: entender de que maneira os professores de Sociologia das três escolas participantes compreendem a construção da identidade e se eles contribuem ou não para a desnaturalização de estereótipos de gênero. Nesse sentido, consideramos que o

professor, como principal facilitador na construção do conhecimento, precisa compreender a construção das diferenças, que são baseadas em divisões de classe, raça, gênero, etnia.

Os professores dessas escolas não têm formação em Sociologia, o que é muito comum na grande maioria das escolas de Petrolina-PE. Analisando suas falas através da análise do Discurso, que entende o discurso como prática, identificamos que reconhecem a importância da abordagem dos temas raça, gênero e sexualidade nas aulas de Sociologia para construção da consciência crítica e analítica a respeito de problemas que envolvem esses elementos. Não foi possível, no entanto, considerar que haja por parte de todos os professores a compreensão da importância dessas questões na formação da identidade do estudante, bem como do próprio conceito de identidade, da forma como nos mostraram Hall (2006), Louro (2014) e Silva (2013). Alguns dos entrevistados demonstraram pouca compreensão do sentido de gênero como papel social historicamente elaborado, bem como sobre as formas como as relações de gênero incorporam o exercício do poder patriarcal, que precisa ser desnaturalizado.

A percepção sobre as atitudes de racismo e discriminação entre os entrevistados também é variável, visto que um deles, ao ser questionado sobre o assunto, afirmou apenas que percebe esses fatos através das mídias, ignorando algumas situações mais sutis que, para serem identificadas, exigem um olhar de estranhamento como a Sociologia propõe.

Todos consideram a abordagem dos temas raça, gênero e sexualidade, uma tarefa que exige responsabilidade, experiência e preparação, pelo que acham necessário que se promovam cursos, debates, palestras e até orientação psicopedagógica. Alguns dos professores entrevistados afirmaram ter recebido conteúdo relativo a raça, gênero e sexualidade por parte da instituição de ensino durante a formação inicial, de forma consideravelmente satisfatória. Nesse sentido, o livro didático vem a ser o principal suporte teórico e didático para esses profissionais. Quanto a isso, uma das participantes da pesquisa afirmou que o livro é “uma das ferramentas fundamentais para aprimorar o conhecimento”.

Cabe registrar que o interesse em participar da pesquisa não foi igual para todos os participantes e que pudemos notar certo receio de exposição diante da análise que seria feita. Acreditamos que isso se deve ao fato de estarem atuando em

área diferente da formação que possuem, o que também pode produzir uma relação diferenciada no ambiente de trabalho, principalmente se há pouca familiaridade com a disciplina. Outro fator que pode ter contribuído para diminuição do interesse de alguns na participação pode estar na sobrecarga de trabalho resultante da nova dinâmica imposta pelo distanciamento social durante a pandemia da *Covid-19*. Por isso acreditamos que a interação com a pesquisa foi prejudicada pelo contexto atípico que estamos vivenciando.

É importante salientar, também, que elementos constitutivos da subjetividade (como as crenças religiosas) interferem no contexto da formação discursiva, como apontou Lupicinio Iñiguez (2005). O que percebemos por parte dos participantes que se denominaram protestantes foi um menor aprofundamento nas questões levantadas e uma maneira de responder mais resumida que a dos demais. Isso pode estar relacionado ao cultivo de crenças que, geralmente, dificultam a compreensão de gênero como construção social. São as representações conservadoras que ecoam suas vozes por meio da mídia, das religiões ou do discurso político. (LOURO, 2014). Dessa forma o ensino poderá ser prejudicado em sua finalidade, pois cabe ao professor instigar e conduzir as discussões em torno de quaisquer temas concernentes às relações sociais que produzem desigualdades.

Diante do que se apresentou neste estudo, concluímos que:

1) Os livros didáticos analisados, de um modo geral, trazem uma proposta de ensino voltada para a desconstrução de estereótipos de gênero, de maneira interseccional, com variações de intensidade na maneira como abordam as questões relacionadas à construção da identidade (classe, raça e gênero).

2) Alguns dos professores entrevistados já possuem uma concepção de identidade que coaduna com o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, de modo que apresentam uma argumentação mais espontânea e consistente com relação aos temas raça, gênero, sexualidade e identidade de gênero. Outros necessitam aprofundar o conhecimento acerca dessas questões, para que estejam aptos a facilitarem a aprendizagem de atitudes reflexivas das juventudes diante da realidade social. O silêncio dos professores, quando solicitei que apresentassem algum plano de aula, não favorece a identificação de suas práticas – se ocorrem em favor da desnaturalização dos estereótipos de gênero ou não – e também leva a crer que havia insegurança da parte deles em exporem as suas práticas. Contudo, posso

observar que na escola Amarela, que dispõe de cinco professores, dois se recusaram a participar da pesquisa: um alegando divergências ideológicas com o tema abordado e outro, a pouca experiência na ministração da disciplina. Além disso, alguns dos entrevistados apresentaram certa insipiência na concepção de identidade (como processo contínuo). Considerando esses fatos podemos concluir que, pelo menos nessa escola, dificilmente, as práticas de ensino colaboram para a desnaturalização de estereótipos de gênero.

3) A falta de profissionais formados na área específica de Sociologia e a afirmação da necessidade de ações de capacitação por parte de docentes que estão responsáveis pela disciplina reforçam a importância da participação das Ciências Sociais nos processos de formação inicial e continuada de professores, com vistas a desenvolverem, de maneira mais consciente, sua função pedagógica, política e social.

Creemos que este estudo vem favorecer a compreensão a respeito de fatores que interferem na construção da identidade, especialmente das mulheres, ao tempo em que sinaliza aos educadores a necessidade de atenção aos mecanismos de construção de diferenças e opressões da sociedade racista, patriarcal e heteronormativa. Enfim, compreendemos que o objeto analisado não se esgota em uma descrição, visto que todo discurso é fragmento de um amplo processo discursivo. (ORLANDI, 2013).

O terceiro objetivo desta pesquisa foi, a partir das conclusões desse estudo empírico, elaborar um texto original de apoio que possa complementar a capacitação do docente em Sociologia, com abordagem a respeito da construção da identidade de gênero. Esse material poderá também servir para uso didático nas aulas de Sociologia, auxiliando no reconhecimento e na problematização das estruturas que reproduzem estereótipos sobre a relação entre os gêneros e na construção da identidade das estudantes.

Para isso, foram reunidas algumas discussões dos principais autores que embasaram a pesquisa, para abordagem do problema, numa linguagem que se pretende acessível e convidativa, demonstrando a importância de se discutir a construção da identidade no ensino médio sob a perspectiva da interseccionalidade dos marcadores sociais.

Para complementar o texto de apoio didático, buscamos integrar as contribuições do conhecimento científico com a riqueza da cultura popular, oferecendo

às escolas que participaram da pesquisa uma leitura construtiva e agradável. Assim, contamos com a parceria da cordelista Graciele Castro¹¹, que compôs uma obra específica sobre a temática da pesquisa.

O material de apoio será impresso, encadernado e entregue às escolas e foi estruturado com capa ilustrativa, apresentação do material, discussão da problemática, sugestões de leituras, texto em literatura de cordel e bibliografia utilizada, como apresenta o APÊNDICE A.

¹¹ Graciele Castro é idealizadora do projeto Ser Tão Poeta Petrolina, que propõe a valorização de produções artísticas e culturais do Vale do São Francisco, por meio de eventos e oficinas de cordel realizados em instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** 2. ed. São Paulo, SP: Pólen 2019.
- ALVES, Zelia M. M. B; SILVA, Maria Helena G. F. D. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. Paideia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 2 fev/jul, 1992. p. 61 - 69.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2009.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Sílvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde L. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- ASSIS, Dayane N. C. **Interseccionalidades**. Salvador, BA: UFBA, 2019.
- BAIROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados**. In: Revista Estudos Feministas. Portal de periódicos UFSC. Vol. 3, n. 2, 1995. p. 458-463. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>> Acesso em 01 jun 2020>.
- BERTH, Joice. **Empoderamento** São Paulo: Pólen, 2019.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOMENY, Helena, et. al. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- BONDER, G. **Infancia, Ciencia y Tecnología**: un análisis de género desde el entorno familiar, educativo y cultural. Cátedra Regional UNESCO Mujer Ciencia y Tecnología en América Latina - FLACSO Argentina. Buenos Aires, 2017.
- BONETTI, Alinne de Lima. **Entre femininos e masculinos**: negociando relações de gênero no campo político. Cadernos Pagu (20) 2003. p.177-203.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Em Tese** – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- _____. **A Dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Golveia. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, M^a Alice. (Org). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Recensão de: Ana Paula Rosendo. Coleção Recensões LUSOSOFIA. Covilhã, Universidade da Beira Interior. 2009. Disponível em:

http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em 07 dez. 2019.

_____. **Estatísticas de Gênero**: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010, Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **PNLD 2018**: Sociologia - Guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p. Disponível em: <<http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/PlanoNacionaldePoliticasp araasMulheres20132015.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina A.; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 15(4), Out-Dez 2006, p. 679-684. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>> Acesso em **25/07/19**.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3075003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf> Acesso em: 25 maio 2020.

CARVALHO, Marília P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio B; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado* – Vol.31, n 1, Jan/Abr 2016 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>> Acesso em: 25 maio 2020.

CORRÊA, Mariza. **Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil**: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu* (16) 2001: p.13-30.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Tradução de Liane Schneider Revisão de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa. *Estudos Feministas* ano 10, 2002. p. 171-188. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>> Acesso em 26 maio 2020.

ENGERROFF, Ana Martina B; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da Sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. **Revista Pós Ciências Sociais**, v.15, n.30, jul./dez. 2018, p. 215-240.

ERAS, Lígia W. **A Produção do Conhecimento Recente sobre Ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica no Formato de Livros Coletâneas (2008-2013)**: sociologias e trajetórias. 2014. 331f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ESTEREÓTIPO. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (em linha) 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/estere%C3%B3tipo>> Acesso em 29 maio 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1988.

GOES, Bibiane. **O "fazer" a Lei 10.639 do Colégio Estadual Matriz de Ibitiara-BA**: adentrando as veredas do ensino de Sociologia. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, Juazeiro - BA, 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584588>> Acesso em 06 jan. 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M^a Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040030&forceview=1>
Acesso em: 23 jan. 2021

GROPPO, L. A. A juventude como categoria social. In.: **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. p. 7 - 27.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIGA, Flávio C. Assédio sexual no trabalho e discriminação de gênero: duas faces da mesma moeda? REVISTA DIREITO GV | SÃO PAULO | V. 12 N. 2 | 484-515 | MAI-AGO 2016 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rdgv/v12n2/1808-2432-rdgv-12-2-0484.pdf>> Acesso em 24 fev. 2021

IÑIGUEZ, Lupicinio (Org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução: Vera Lúcia Joscelyne. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

KERGOAT, Danièle. Divisão Social do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: HIRATA, Helena *et al.* **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, p. 67-75.

LEITE, Kelen Christina (*et.al.*) Sociologia no Ensino Médio: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema. **Educação**. Porto Alegre, RS. v. 41, n. 1, p. 123-134, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/25548>> Acesso em: 20 maio 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAÇAIRA, Julia P. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. 2017. 342 p. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2017.

MAGNANI, Jose Guilherme. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos, 15(32), p.129-156, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade Tradução de Marco Oliveira. **Revista Bras. Ciências Sociais**, Vol. 32, n. 94, junho/2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>> Acesso em 28 maio 2020.

MINAYO, M^a Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2010.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **PFDC quer inconstitucionalidade de lei em Petrolina/PE que proíbe debate sobre diversidade e educação sexual**. 2018. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/noticias/pfdc-quer-inconstitucionalidade-de-lei-em-petrolina-pe-que-proibe-debate-sobre-diversidade-e-educacao-sexual>> Acesso em: 25 jan. 2021.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A. e OLIVEIRA, L.F. (Org.) **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio B; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: MOREIRA, A. F. B. Indagações sobre currículo. Brasília, MEC, 2007.

OLIVEIRA, Luiz F; COSTA Ricardo Cesar R. **Sociologia para jovens do século XXI: manual do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 48.810 de 16 de março de 2020**. ALEPE. Disponível em: <

_____. **Lei Complementar nº 364/2017**. ALEPE. Disponível em: <

_____. **Conteúdos de Sociologia por bimestre para o ensino médio - com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco**. Secretaria de Educação e Esportes. [2015?] Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Sociologia_EM.pdf> Acesso em: 15 dez. 2020.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, J. *et. al.* A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, pp. 215-253, 2008.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a crítica): O texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

SACRISTÁN José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação & Realidade, v. 20, n.2, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 24 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução: Magda França Lopes Porto Alegre: Artmed, 2009.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

APÊNDICES

APENDICE A – Texto original de apoio didático

POR QUE PRECISAMOS FALAR SOBRE IDENTIDADE?



Ilustração: Débora Rocha

Produção do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional - PROFSOCIO

APRESENTAÇÃO

Este material é resultado do projeto de pesquisa intitulado “Estereótipos de gênero e sua influência na construção da ‘identidade feminina’ no ensino médio”, do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO. Foi elaborado pela mestrandia Josenice Barbosa Gonçalves, orientada pela Professora Dr^a. Paula da Luz Galvão.

A pesquisa foi realizada em 2020 e teve a participação de três escolas da rede estadual de educação em Petrolina - PE. Este conteúdo é parte da dissertação da pesquisadora e visa enfatizar, no ensino de Sociologia, a urgência do reconhecimento e da problematização das estruturas que reproduzem estereótipos nas relações de gênero e na construção da identidade das mulheres.

No texto a seguir, apresentamos os principais teóricos que embasaram a pesquisa, sob a perspectiva da interseccionalidade dos marcadores sociais na vida das meninas no ensino médio.

Ao final indicamos algumas leituras que são importantes para o aprofundamento do assunto.

POR QUE PRECISAMOS FALAR SOBRE IDENTIDADE?

Caro (a) professor (a), como você já sabe, a principal finalidade do ensino de Sociologia é motivar o estudante a fazer questionamentos sobre o contexto social em que está inserido, para melhor compreender a complexidade da vida em sociedade e, assim, buscar transformar a realidade e garantir mais justiça social. Muitas vezes é preciso, além de possibilitar o acesso ao conhecimento produzido academicamente, buscar atrair a atenção do (a) estudante (em atitude de responsabilidade, solidariedade e empatia) para algumas causas importantes para a vida em coletividade. Pois, na sociedade, as necessidades e oportunidades não se apresentam da mesma maneira para todos, mas variam de acordo com o pertencimento de classe, de raça e de gênero, por exemplo.

Muitas vezes, os impedimentos para que o indivíduo possa desenvolver posturas idôneas diante da realidade não são, sequer, percebidos, por conta da internalização de estereótipos – como as representações nocivas criadas e disseminadas ao longo da história sobre grupos ou pessoas como se fossem naturais e verdadeiras. Exemplos disso são algumas expressões que fazem parte do nosso cotidiano e que não passaram por uma análise mais aprofundada, como: “ensino público é inferior”, “mulher não sabe dirigir”, “homem de verdade não chora”. É importante salientar que a desnaturalização dos estereótipos pode ajudar de maneira positiva na formação das identidades, sejam elas profissionais, étnicas, ou de gênero.

Para nos apropriarmos melhor sobre esse assunto, temos a contribuição de Stuart Hall (1932-2014), sociólogo jamaicano que pesquisou e escreveu sobre cultura e identidade. Hall aponta que nossa identidade não é definida biologicamente, mas que está em constante transformação. O modo como somos representados em nossas culturas e as exigências que recebemos socialmente em diferentes aspectos da vida configuram nossa identidade. Por esse motivo, é importante reconhecermos o nosso papel nas relações sociais, principalmente quando elas se apresentam carregadas de estereótipos.

O reconhecimento da possibilidade de uma pessoa participar da formação identitária de outras pessoas nos ajuda a compreender que estamos, a todo momento, sendo persuadidos a organizar nossa identidade por padrões aceitos socialmente, mas que não vão, necessariamente, nos garantir uma vida melhor.

Sendo assim, quando, por exemplo, uma jovem negra não se sente persuadida a submeter seu tipo natural de cabelo a processos químicos para enquadrar-se nos padrões de beleza socialmente estabelecidos, ela pode estar fazendo uma leitura crítica das imagens que a sociedade projeta a seu respeito. Pode estar percebendo que os padrões de beleza apresentados através das mídias são, na verdade, uma forma de opressão. Uma maneira de inferiorizar a imagem e a dignidade das pessoas que, geralmente, não representam o grupo dominante.

Mas a influência de estereótipos na construção da identidade vai muito além das questões de aparência, principalmente para as pessoas de cor preta. Sabemos que historicamente o Brasil foi fundado por um projeto hegemônico de dominação que, depois de dizimar populações indígenas, sustentou-se sobre a desumanização de pessoas trazidas do continente africano. E, mesmo depois da abolição da escravidão, a situação dessas pessoas em pouco ou nada melhorou, pois, sua força de trabalho foi substituída pela de imigrantes europeus que, diferentemente dos trabalhadores escravizados, possuíam alguns direitos básicos.

Acerca do projeto abolicionista vivenciado no país, o sociólogo Jessé Souza (2017) e o historiador José Murilo Carvalho (2008) explicam que, com a abolição, instaurou-se um mercado formal competitivo de trabalho. Para o negro recém-liberto, pouco foi acrescentado à sua condição de escravo, pois tendo sido libertado sem nenhuma ajuda, não pôde adequar-se à nova ordem competitiva, ficando como o “desajustado” dentro da nova ordem. O que sobrou para ele foram “os interstícios do sistema social: a escória proletária, o ócio dissimulado ou a criminalidade fortuita ou permanente, como forma de preservar a dignidade de ‘homem livre’” (SOUZA, 2017, p. 77). Ainda nos dias atuais, parte da população desconhece seus direitos, ou os tem negligenciados pelo Estado e por seus representantes. Carvalho (2008) enfatiza que, para essas pessoas, o contato com agentes da lei quase sempre resulta em prejuízo próprio.

Na nossa história, fatos como esses nem sempre foram incorporados ao conhecimento formal nas escolas. Então ensinava-se que a abolição havia sido o início de uma vida com dignidade para a população negra. Com a disseminação desse pensamento, não foi difícil criar-se o estereótipo de que as pessoas negras vivem em condições de inferioridade por serem menos capazes ou menos esforçadas e, conseqüentemente, menos merecedoras de ascensão social. Uma

das maneiras de se constatar isso é observando o debate em torno das cotas raciais nos sistemas de ensino e concursos públicos, onde alguns argumentos infundados se levantam contra a conquista dos movimentos negros. Entretanto, é importante compreender que as cotas raciais representam um meio de reparar os danos incalculáveis da escravização, que, vale enfatizar, perduram até os dias atuais.

Os estereótipos são maneiras de persuadir, não baseadas numa lógica racional, mas em falácias. São utilizados para nos fazer acreditar em ideologias que corroboram com a homofobia, o machismo, o racismo, o consumismo, de acordo com preceitos socialmente estabelecidos. Os estereótipos podem agir silenciosamente contra nós mesmos, pois não estão a serviço da diversidade que caracteriza a realidade.

Há uma série de questões que poderiam ser levantadas aqui, com relação a este assunto. Mas precisamos focar nossa atenção em um ponto específico, que é a **construção da identidade** na vida das mulheres diante de estereótipos de gênero. Para se fazer uma abordagem consistente sobre os aspectos envolvidos na construção da identidade, adotamos como paradigma teórico-metodológico a **Interseccionalidade**, que consiste em considerar nas análises sociológicas o cruzamento dos vários marcadores sociais que incidem sobre os indivíduos (classe, raça, gênero, sexualidade) sobre os quais os sistemas de opressão da sociedade operam – como ocorre, por exemplo, na vida das meninas negras.

Dentre os problemas sociais que afetam as mulheres, certamente, o maior está nas muitas formas de violência de que elas são vítimas. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019), o número de feminicídios tem aumentado nos últimos anos e, com maior intensidade, entre as mulheres negras.

Outro dado preocupante diz respeito ao desenvolvimento profissional. O último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014) mostrou que, mesmo alcançando graus de escolaridade mais elevados que os homens, as condições de trabalho das mulheres e seus rendimentos permanecem inferiores – um aspecto que também se agrava para as mulheres negras.

Fatalidades como essas não podem continuar sendo vistas com naturalidade. Mas, muitas vezes algumas relações de poder se mantêm porque as pessoas em condição de subalternidade não conseguem ter outra visão sobre si

mesmas, além da visão que foi estabelecida pela parte dominante. Pois, geralmente, essa visão é largamente compartilhada pela sociedade e atua como pressão sobre as subjetividades. Uma visão que distorce as percepções individuais e coletivas, os pensamentos e as ações dos indivíduos. Quem nos traz essa explicação é o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012), que chamou esse fenômeno de *habitus*, o qual interfere na construção das nossas identidades. O *habitus* se intensifica nas relações de gênero, visto que o gênero é uma construção social acerca dos papéis que devem ser desempenhados por homens e mulheres. É onde se determinam os papéis dos indivíduos com base na diferença sexual, resultando na desigualdade de direitos e deveres. E nessa relação de poder, as desvantagens recaem sobre as mulheres, sobre as pessoas negras e os grupos homossexuais, em geral.

Devido à pressão que essa desigualdade exerce sobre as meninas, desde cedo, elas tendem a construir sua identidade de acordo com as expectativas que a sociedade cria a seu respeito, de maneira que, dificilmente, serão capazes de se auto afirmar e de romper com visões estereotipadas de inferioridade. Para que isso aconteça, a escola precisa orientar o pensamento crítico acerca das divisões de classe, raça, gênero, etnia e sexualidade, para tornar compreensível a lógica da construção dessas diferenças (LOURO, 2014). Por isso, é fundamental que o ensino de Sociologia se dedique a desnaturalizar as formas de opressão existentes nas relações de gênero, auxiliando no processo de formação da identidade das mulheres e, em especial, das jovens negras, pois, como afirma a feminista e ativista Sueli Carneiro (2011), a condição específica dessas mulheres produz uma nova identidade política. Por isso, é uma condição que exige entendimento da realidade, em atitudes de participação individual e coletiva nas decisões que lhes afetam.

Então, como podemos falar mais sobre identidade? Criando espaços de discussão que estimulem o pensar crítico sobre os modos como as identidades de gênero são construídas, sobre a condição social das pessoas negras e de classes inferiorizadas, sobre as lutas dos movimentos sociais e suas conquistas, para assim construir uma identificação que localize o(a) estudante nas relações hierarquizadas da sociedade. Assim, ao desenvolver a consciência crítica, o(a) estudante se conecta ao contexto sociopolítico, discernindo os sentidos das lutas que acontecem

à sua volta e podendo vir a produzir atitudes de emancipação e de solidariedade para com os seus pares.

É dessa maneira que ocorre o **empoderamento** – o desenvolvimento da autonomia individual e grupal, através do conhecimento –, conforme explicou a escritora feminista Joice Berth (2019). Para haver empoderamento é necessário que sejam problematizadas as relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida cotidiana de pessoas e de grupos menos favorecidos. Portanto, seus objetivos diferem do conhecido “paternalismo”.

Levantamos essas questões com base em uma abordagem interseccional, no intuito de contribuir para a construção de uma sociedade com mais justiça e liberdade, através do compartilhamento de conhecimentos da Sociologia.

E como complemento desse texto, temos uma obra da cordelista Graciele Castro, idealizadora do Projeto Ser Tão Poeta - Petrolina-PE, que propõe a valorização de produções artísticas e culturais do Vale do São Francisco, por meio de eventos e oficinas realizados em instituições de ensino.

Leituras sugeridas:

- ✓ **A dominação masculina** - Pierre Bourdieu
- ✓ **A identidade cultural na pós-modernidade** - Stuart Hall
- ✓ **Empoderamento** - Joice Berth
- ✓ **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** - Guacira Lopes Louro
- ✓ **Interseccionalidade** - Carla Akotirene
- ✓ **O que é: lugar de fala?** - Djamila Ribeiro
- ✓ **Racismo e sexismo na cultura brasileira** - Lélia Gonzalez
(<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040030&forceview=1>)
Sugerimos também que visite o Portal Geledés em www.geledes.org.br.

VAMOS FALAR SOBRE IDENTIDADE?

A “escuta” é importante
 Não seremos silenciadas
 O alicerce é bem firme
 Construções projetadas
 As nossas identidades
 Não serão mais apagadas

O machismo estrutural
 Sempre a nos oprimir
 Mas será bem diferente
 Não vai mais me diminuir
 Aumento minha voz
 Meu caminho vou seguir

É no Ensino Médio
 Deve ser conversado
 Mulher tendo voz e vez
 Seu lugar é representado
 A mulher feminista
 Assunto é acordado

Construções culturais
 Os papéis desiguais
 A luta é nossa sina
 Apagadas nunca mais
 Estamos em todos os cantos
 Unidas pelos nossos ideais

Orientações sexuais
 É preciso dialogar
 O amor não tem sexo
 Você tem que respeitar
 As classes e as etnias
 Importante estudar

Identidade de gênero
 Tem o seu conceito
 É preciso ensinar
 Longe do preconceito
 Mostrar para o menino
 Cultive o seu respeito

A minha rima é direta
 Deixo aqui o recado
 Sobre os estereótipos
 Tem que ser dialogado
 Passando consciência
 Do que é repassado

A mulher é presente!
 No passado e futuro
 Luta por equidade
 Na trilha é seguro
 Andança é com fé
 Sentimento é puro



A igualdade social
 É o grande progresso
 A luta é constante
 Para ter com sucesso
 É na resistência
 Que aqui me expresso

Estimular é preciso
 Pensamento crítico
 É na sororidade
 Fazem ato político
 É preciso leitura
 Não, cérebro “paralítico”

Sou preta, sou branca
 Mulher, sim, senhora
 Ocupo o meu espaço
 Aqui ou até mesmo lá fora
 Meu corpo, minhas regras
 Entenda sem demora

Mulher não é vítima
 Menino, sente para ouvir
 O “sexo” não faz diferença
 Lado a lado vai seguir
 Quando ela for falar
 Nunca venha oprimir

A mulher movimenta
 Na sina do direito
 Ela nunca estará só
 Caminhada tem respeito
 Aprenda a ser escuta
 Desconstrua o preconceito

Grandiosa minha voz
Caminho com a sina
Atenta para leitura
Seguindo luz divina
Tecendo o meu viver
Resiliência sei ser
Ouçã, a vida ensina

Graciele Castro



Bibliografia utilizada

BERTH, Joice. **Empoderamento** São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Atlas da violência 2019**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019

_____. **Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010**, Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3075003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf> Acesso em: 25 maio 2020.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os docentes



Esta pesquisa é uma atividade do Profsocio-Univasf. A maior parte das respostas é do tipo subjetiva visando garantir a expressividade e efetividade na comunicação. Sua identidade será mantida em sigilo junto aos dados da pesquisa. Agradeço imensamente pela sua participação.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Nome *

Número de telefone *

Qual a sua cor? *

Religião *

- Católica
- Umbanda
- Espírita
- Protestante
- Candomblé
- Nenhuma
- Outro: _____

Gênero *

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outro: _____

Informações a respeito da prática docente

1. Você possui licenciatura em qual disciplina? *

2. Há quanto tempo você leciona a disciplina Sociologia? *

3. Na sua opinião, qual a importância da Sociologia no ensino médio? *

4. Quais dificuldades você encontra em trabalhar com a disciplina? Explique cada uma. Caso não haja, escreva "não se aplica" *

5. Você encontra necessidade de utilizar outro material além do livro didático? Se sim, de qual tipo e por quê? *

6. Qual a sua opinião acerca do livro didático de sociologia específico que foi adotado pela sua escola? *

7. Você percebe diferença na participação de meninas e meninos na disciplina? Se sim, explique. *

8. Para você, quais são as principais diferenças entre ser homem e ser mulher? *

9. Como você definiria as mulheres? (principais características sociais ou físicas) *

10. Como você definiria os homens? (principais características sociais ou físicas) *

11. Para você quais papéis deveriam ser atribuídos às mulheres na sociedade? *

12. Para você quais papéis deveriam ser atribuídos aos homens na sociedade? *

13. Você acha importante tratar assuntos como raça, gênero, sexualidade na escola? Explique por que. *

14. Para você, como estes assuntos deveriam ser tratados na escola? *

15. Qual a sua opinião a respeito da forma como o livro adotado pela sua escola aborda os assuntos que envolvem raça, gênero e sexualidade? *

16. Como você aborda esses temas em sala de aula? E como você vê a receptividade desses temas pelo aluno?

17. Você percebe, na sociedade, discriminações como racismo, machismo ou homofobia? Se sim, de que maneira? *

18. Já presenciou casos de discriminação na escola? Explique. *

19. Você considera que a raça, o gênero e a sexualidade de um(a) jovem são relevantes na construção da identidade dessa pessoa? Se sim, de que maneira? *

20. Durante a sua formação a instituição onde estudou apresentou conteúdo sobre esses assuntos? Se não, você buscou conhecê-los por iniciativa própria? Explique de que maneira isso ocorreu. *

21. Você encontra dificuldade em trabalhar alguns temas específicos em sala de aula? Se sim, quais temas? E por quê? *

Comentários

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TCLE

Título da pesquisa: Estereótipos de gênero e sua influência na construção da “identidade feminina” no ensino médio

CAEE n. ()

Pesquisadora Responsável (Orientadora): Prof. Dr^a. Paula da Luz Galrão - E-mail: paula.galrao@univasf.edu.br - Telefone (074) 2102-7639.

Pesquisadora Auxiliar (Orientanda): Josenice Barbosa Gonçalves - E-mail: josenicebar@gmail.com - cel: (87) 988282537

Você está convidado para participar de uma pesquisa cuja finalidade é investigar a presença de estereótipos de gênero na construção das identidades no ensino médio e como se dá a participação do ensino de Sociologia diante do problema. Sua participação será de forma voluntária. As informações abaixo objetivam sua plena compreensão a respeito da pesquisa e do seu papel na realização desta. Se houver dúvida, disponho-me a saná-la através de telefone e e-mail.

1. Envolvimento na Pesquisa: Sua participação nesta pesquisa consistirá em encontros com o pesquisador em locais consentidos por você, que possibilitem entrevista, relato de experiência e/ou apresentação de material didático, mediante acordo informal de dia e horários que não impliquem prejuízos para a sua rotina. Haverá momentos de conversas informais, mas também com uso de gravador de áudio. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução de 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. É garantido o seu acesso aos resultados desta pesquisa, o que poderá ser feito presencialmente e/ou pelo endereço de e-mail que você disponibilizar ao final deste documento.

2. Riscos, desconfortos e benefícios: Sua participação nesta pesquisa é voluntária, por isso você não terá nenhum tipo de remuneração financeira e tem o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízos. Sua participação na pesquisa requer tempo e compartilhamento de relatos/momentos do seu cotidiano. Você poderá informar ao pesquisador qualquer incômodo com a presença deste. Caso seu tempo de participação esteja comprometendo seu conforto e execução de atividades diárias, você poderá comunicar o fato ao pesquisador para reorganizar a continuidade das entrevistas. A sua participação nesta pesquisa é de suma importância para compreensão da temática estudada e pode, além de contribuir para a comunidade científica, colaborar para o aprimoramento da prática de ensino de Sociologia.

3. Garantias éticas: A pesquisadora garante o seu direito a assistência imediata e gratuita e indenização relacionados a qualquer dano eventual que possa ser ocasionado por essa pesquisa. As despesas desta pesquisa são de total garantia da pesquisadora, que assegura o ressarcimento de eventuais custos do participante que decorram da participação nesta. Para a obtenção de informações, poderá acessar o Comitê de Ética em Pesquisa através dos contatos constantes neste documento. Você terá acesso ao registro do consentimento.

4. Confidencialidade: A pesquisadora se compromete em garantir o sigilo das informações dessa pesquisa e você decidirá se sua identidade poderá ser revelada nos escritos do texto e quais informações fornecidas por você poderão se tornar públicas, mesmo após o término da pesquisa. Somente a pesquisadora terá conhecimento de sua identidade e os dados oriundos da pesquisa serão guardados em computador pessoal acessível mediante uso de senha.

Este termo será entregue em duas vias, das quais uma permanecerá com o participante e a outra será devolvida à pesquisadora. Somente assine este documento caso esteja esclarecido respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, inscrito (a) sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “Estereótipos de gênero e sua influência na construção da ‘identidade feminina’ no ensino médio”. Informo ter mais de 18 anos de idade e estar devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável _____ acerca da pesquisa, dos procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer prejuízo. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do(a) participante: _____

E-mail do(a) participante: _____

Petrolina, __ de _____ de 2020

Josenice Barbosa Gonçalves - responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura da Pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa: CEP UNIVASF - e-mail: cep@univasf.edu.br

Coordenadora: Rebeca M. F. Barreto / **Vice-Coodenador:** Rodolfo Araújo da Silva

Endereço: Rua José de Sá Maniçoba, S/N- Petrolina/PE. **Telefone** (87) 2101-6896

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

APÊNDICE D – Termo de anuência da escola

TERMO DE ANUÊNCIA

Esta instituição de ensino aceita que a pesquisadora Josenice Barbosa Gonçalves, aluna do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO da Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, desenvolva o seu projeto de pesquisa “Estereótipos de gênero e sua influência na construção da ‘identidade feminina’ do ensino médio”, cujo objetivo é investigar a influência de estereótipos de gênero na construção das identidades e a participação do ensino de sociologia diante dessa questão.

Cientes dos objetivos, métodos e técnicas a serem utilizados, concordamos em fornecer subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

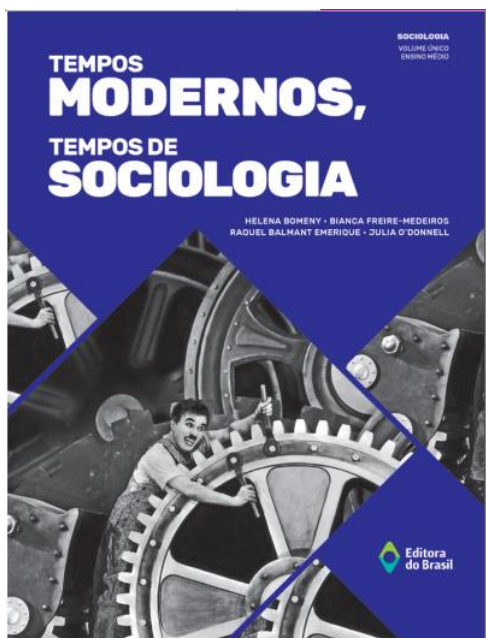
- 1) O cumprimento das determinações éticas das Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento do projeto;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesse trabalho;
- 4) A garantia de cumprimento da pesquisadora de executar atividades conforme cronograma produzido junto ao setor de planejamento da SEDUC;
- 5) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Petrolina ____ de _____ 2020.

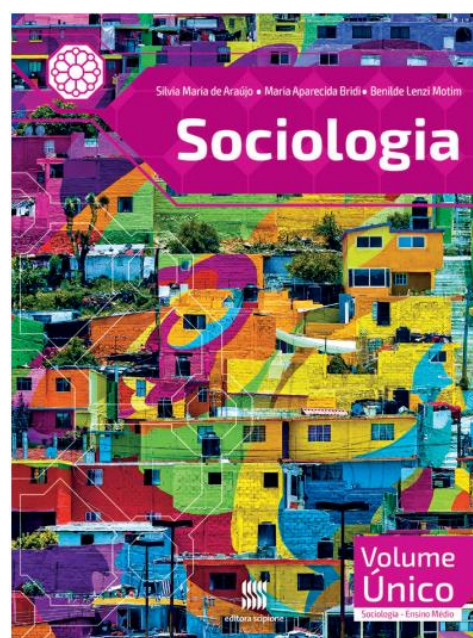
Assinatura do responsável sob carimbo pessoal e/ou da Instituição

ANEXOS

ANEXO A – Capas dos livros analisados



Fonte: Guia de livros didáticos - MEC, (2017)



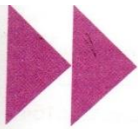
Fonte: Guia de livros didáticos -MEC, (2017)



Fonte: Guia de livros didáticos - MEC, (2017)

ANEXO B – Sumários dos livros analisados

1 Livro Tempos modernos, tempos de Sociologia

| | |
|--|--|
|  <h1 style="font-size: 48px; color: #800080; margin: 0;">Sumário</h1> | |
| PARTE I Saberes cruzados 6 | |
| <p>Roteiro de viagem 8</p> <p> Leitura complementar: A promessa 10</p> <p> Construindo seus conhecimentos 11</p> <p>Capítulo 1: A chegada dos “tempos modernos” 12</p> <p> Do campo para a cidade 13</p> <p> Novos tempos 15</p> <p> Seres humanos interpretando e transformando o mundo 16</p> <p> Nova mobilidade de coisas e pessoas 17</p> <p> Ampliando horizontes e descobrindo o “outro” 19</p> <p> O Século das Luzes e as grandes revoluções modernas 20</p> <p> A vez da indústria 22</p> <p> Afinal, para onde a razão nos conduziu? 23</p> <p> Leitura complementar: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 24</p> <p> Construindo seus conhecimentos 26</p> <p>Capítulo 2: Saber o que está perto 30</p> <p> A Sociologia e a crítica do tempo presente 32</p> | <p> Da Europa do século XIX ao Brasil do século XXI 34</p> <p> Leitura complementar: Em defesa da Sociologia 36</p> <p> Construindo seus conhecimentos 37</p> <p>Capítulo 3: Saber o que está distante 40</p> <p> Antropologia e alteridade 41</p> <p> Superando o etnocentrismo científico 42</p> <p> Lições do trabalho de campo 45</p> <p> Leitura complementar: Raça e história 46</p> <p> Construindo seus conhecimentos 48</p> <p>Capítulo 4: Saber as manhas e a astúcia da política 54</p> <p> Tempos modernos e a nova ordem política 55</p> <p> Poder, obediência e suas veredas 57</p> <p> Democracia e Ciência Política no Brasil 59</p> <p> A política na vida contemporânea 60</p> <p> Saberes cruzados 64</p> <p> Leitura complementar: As políticas públicas 66</p> <p> Construindo seus conhecimentos 68</p> |
| PARTE II A Sociologia vai ao cinema 72 | |
| <p>Sociologia e cinema 74</p> <p> Leitura complementar: Imagens em movimento 76</p> <p> Construindo seus conhecimentos 77</p> <p>Capítulo 5: O apito da fábrica 78</p> <p> Em cena: Na linha de montagem 78</p> <p> Apresentando Émile Durkheim 79</p> <p> Solidariedade e coesão 79</p> <p> Direito e anomia 81</p> <p> Ética e mercado 82</p> <p> Leitura complementar: Prenações e o método sociológico 84</p> <p> Construindo seus conhecimentos 85</p> | <p>Capítulo 6: Tempo é dinheiro! 90</p> <p> Em cena: A máquina de alimentar 90</p> <p> Apresentando Max Weber 91</p> <p> Os caminhos da racionalidade 91</p> <p> As máquinas modernas 93</p> <p> O tempo mudou? 94</p> <p> Mudanças e resistências 95</p> <p> O protestantismo e o “espírito” do capitalismo 96</p> <p> O mundo desencantado 96</p> <p> Leitura complementar: O significado da disciplina 99</p> <p> Construindo seus conhecimentos 100</p> |

| | | | |
|--|------------|--|------------|
| Capítulo 7: A metrópole acelerada | 104 | Os corpos dóceis e o saber interessado..... | 152 |
| Em cena: O surto e o manicômio..... | 104 | Indivíduos e populações..... | 153 |
| Apresentando Georg Simmel..... | 105 | O poder da resistência..... | 154 |
| Tempos nervosos..... | 105 | Leitura complementar: O panóptico..... | 156 |
| O ritmo do tempo nas cidades grandes..... | 108 | Construindo seus conhecimentos | 158 |
| A cultura subjetiva e a cultura objetiva..... | 109 | Capítulo 11: Sonhos de civilização | 162 |
| Leitura complementar: O significado sociológico da semelhança e da diferença entre indivíduos..... | 111 | Em cena: Lar, doce lar..... | 162 |
| Construindo seus conhecimentos | 112 | Apresentando Norbert Elias..... | 163 |
| Capítulo 8: Trabalhadores, uni-vos! | 116 | As sociedades reveladas..... | 163 |
| Em cena: Comunista por engano..... | 116 | Um manual que virou catecismo..... | 166 |
| Apresentando Karl Marx..... | 117 | Julgar os outros pelo próprio ponto de vista..... | 168 |
| Da cooperação à propriedade privada..... | 119 | Os sonhos dos novos tempos..... | 169 |
| As classes sociais..... | 120 | Leitura complementar: Tecnização e civilização..... | 170 |
| Teoria e prática..... | 122 | Construindo seus conhecimentos | 172 |
| Leitura complementar: As condições de vida e trabalho dos operários..... | 125 | Capítulo 12: Sonhos de consumo | 178 |
| Construindo seus conhecimentos | 126 | Em cena: Na loja de departamentos..... | 178 |
| Capítulo 9: Liberdade ou segurança? | 132 | Apresentando Walter Benjamin..... | 179 |
| Em cena: Os confortos da cadeia..... | 132 | A capital do século XIX..... | 180 |
| Apresentando Alexis de Tocqueville..... | 133 | Um mundo em miniatura..... | 183 |
| Quando a liberdade é ameaçada..... | 133 | Ilusões e realidades da arte e da tecnologia..... | 185 |
| O Novo Mundo e o sonho da liberdade..... | 134 | Leitura complementar: Experiência e pobreza..... | 190 |
| O Velho Mundo e suas contradições..... | 136 | Construindo seus conhecimentos | 192 |
| Livre na prisão?..... | 139 | Capítulo 13: Caminhos abertos pela Sociologia | 196 |
| Leitura complementar: Do espírito público nos Estados Unidos..... | 140 | Em cena: A realidade do sonho..... | 196 |
| Construindo seus conhecimentos | 142 | Apresentando Um mapa imaginário..... | 198 |
| Capítulo 10: As muitas faces do poder | 148 | Um sarau imaginário..... | 199 |
| Em cena: A garota órfã..... | 148 | A estrada aberta e outros caminhos possíveis..... | 202 |
| Apresentando Michel Foucault..... | 149 | Leitura complementar: Ruptura histórica..... | 203 |
| Curar e adestrar, vigiar e punir..... | 149 | Construindo seus conhecimentos | 204 |

PARTE III A Sociologia vem ao Brasil

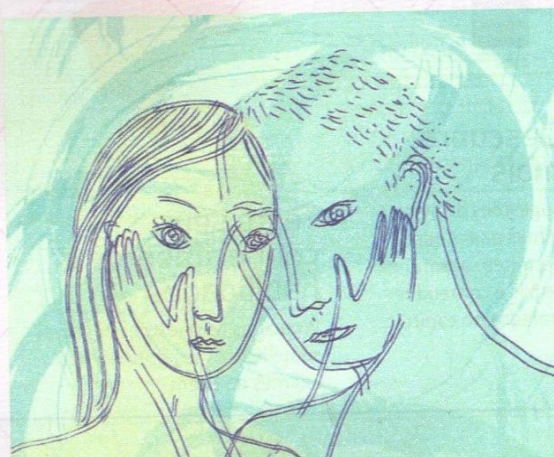
208

| | | | |
|--|------------|--|------------|
| Que país é este? | 210 | Tudo virando urbano..... | 222 |
| Leitura complementar: O destino nacional..... | 212 | As muitas famílias..... | 224 |
| Construindo seus conhecimentos | 213 | Outros brasis..... | 226 |
| Capítulo 14: Brasil, mostra a tua cara! | 216 | Leitura complementar: A situação dos povos indígenas na educação superior..... | 228 |
| Caras e caras..... | 216 | Construindo seus conhecimentos | 230 |
| A mancha nacional..... | 219 | | |

| | | | |
|---|------------|--|------------|
| Capítulo 15: Quem faz e como se faz o Brasil? | 234 | Capítulo 19: Participação política, direitos e democracia | 300 |
| A Sociologia e o mundo do trabalho..... | 234 | A vida escrita de um país..... | 300 |
| Começamos mal ou o passado nos condena?..... | 235 | De volta à democracia..... | 302 |
| O mercado de gente..... | 236 | Democracia se aprende, cidadania também..... | 305 |
| Trabalho livre: libertos e imigrantes..... | 238 | Uma história do voto no Brasil..... | 307 |
| Trabalhadores do Brasil!..... | 239 | Cidadãos de que classe?..... | 310 |
| E as mulheres? E as crianças?..... | 242 | Leitura complementar: O voto | 312 |
| Leitura complementar: O rural sobrevive | 244 | Construindo seus conhecimentos | 314 |
| Construindo seus conhecimentos | 245 | Capítulo 20: Violência, crime e justiça no Brasil | 320 |
| Capítulo 16: O Brasil ainda é um país católico? | 250 | Pobreza gera violência?..... | 321 |
| Por que a Sociologia se interessa pela religião?..... | 250 | Sociabilidade violenta..... | 324 |
| Em que acreditam os brasileiros?..... | 251 | Um problema de todos nós..... | 326 |
| O que diz o Estado e o que faz a sociedade?..... | 254 | Leitura complementar: Sobre violência contra velhos | 328 |
| A polêmica sobre a pluralidade religiosa brasileira..... | 256 | Construindo seus conhecimentos | 330 |
| Leitura complementar: A invenção de novas religiões | 258 | Capítulo 21: O que os brasileiros consomem? | 336 |
| Construindo seus conhecimentos | 260 | Padrões de consumo..... | 336 |
| Capítulo 17: Qual é sua tribo? | 264 | O consumo de bens culturais..... | 338 |
| Tribos urbanas: encontros entre o arcaico e o tecnológico..... | 264 | O que vai à mesa?..... | 340 |
| Identidade ou identificação?..... | 266 | Públicos consumidores e campanhas publicitárias..... | 343 |
| "Eu sou <i>punk</i> da periferia"..... | 267 | Leitura complementar: Necessidade e consumo | 346 |
| Uma escolha ou um rótulo?..... | 269 | Construindo seus conhecimentos | 347 |
| "Cada um no seu quadrado"..... | 271 | Capítulo 22: Interpretando o Brasil | 352 |
| Leitura complementar: A validação do tecnobrega no contexto dos novos processos de circulação cultural | 272 | Refletindo sobre nós mesmos..... | 352 |
| Construindo seus conhecimentos | 274 | Civilizados ou cordiais?..... | 353 |
| Capítulo 18: Desigualdades de várias ordens | 278 | O Brasil e seus dilemas..... | 357 |
| Brasil, país das desigualdades?..... | 278 | Missão (quase) impossível..... | 359 |
| Oportunidades iguais, condições iguais?..... | 279 | Leitura complementar: As novas relações no campo | 360 |
| Onde estão e como vão as mulheres no Brasil..... | 281 | Construindo seus conhecimentos | 361 |
| Todos iguais ou muito diferentes?..... | 284 | Conceitos sociológicos | 364 |
| Negro na pele ou negro no sangue?..... | 286 | Referências | 378 |
| Raça e racismo na legislação brasileira..... | 289 | | |
| A geografia da fome..... | 290 | | |
| Leitura complementar: Segregação residencial | 292 | | |
| Construindo seus conhecimentos | 294 | | |

2 Livro Sociologia

| <h1>Sumário</h1> | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 1 | |
| As Ciências Sociais nasceram com a modernidade | 11 |
| As Ciências Sociais são fruto da transformação social | 12 |
| A divisão entre as Ciências Sociais | 16 |
| Nasce a Sociologia | 17 |
| As origens da Antropologia | 20 |
| A trajetória da Ciência Política | 22 |
| Senso comum e ciência | 24 |
| Métodos para pensar a realidade social | 25 |
| O positivismo na proposta de Comte | 25 |
| Durkheim concebe um método para a Sociologia | 26 |
| A dialética como método de análise | 26 |
| O objeto de estudo da Sociologia | 27 |
| Durkheim e a análise dos fatos sociais | 28 |
| Weber e a compreensão da ação social | 29 |
| Marx analisa a realidade histórica | 31 |
| A produção teórica dos autores clássicos | 32 |
| A integração social sob o olhar de Durkheim | 33 |
| Teoria da ação social em Weber | 33 |
| Marx e a teoria da acumulação | 34 |
| Teorias e métodos das Ciências Sociais no século XX | 35 |
| Diálogos interdisciplinares | 39 |
| Revisar e sistematizar | 39 |
| Teste seus conhecimentos e habilidades | 40 |
| Descubra mais | 41 |
| Bibliografia | 41 |
| CAPÍTULO 2 | |
| Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais | 43 |
| As transformações da sociedade | 44 |
| Vida em sociedade | 46 |
| As primeiras inquietações dos cientistas sociais | 49 |
| O tema das desigualdades na sociedade contemporânea | 51 |
| As teorias de classe e a estratificação social | 54 |
| Desigualdade social e dominação | 58 |
| Dominação e a realidade social brasileira | 61 |
| Globalização e novas questões sociais | 65 |
| Matizes da globalização | 66 |
| As contribuições das Ciências Sociais | 69 |
| Diálogos interdisciplinares | 71 |
| Revisar e sistematizar | 71 |
| Teste seus conhecimentos e habilidades | 72 |
| Descubra mais | 74 |
| Bibliografia | 75 |
| CAPÍTULO 3 | |
| A família no mundo de hoje | 77 |
| As muitas configurações da família | 78 |
| A família como instituição social | 81 |
| A família patriarcal no Brasil e seus desdobramentos | 84 |
| A família como espaço de reprodução social | 86 |
| As Ciências Sociais observam a família | 88 |
| Famílias em transição | 92 |
| Movimentos de mulheres e relações familiares | 94 |
| O que há de novo nas famílias? | 97 |
| As relações familiares transformadas | 100 |
| Diálogos interdisciplinares | 102 |
| Revisar e sistematizar | 103 |
| Teste seus conhecimentos e habilidades | 104 |
| Descubra mais | 105 |
| Bibliografia | 106 |
| CAPÍTULO 4 | |
| O sentido do trabalho | 107 |
| O trabalhador e o trabalho no mundo atual | 108 |
| O sentido do trabalho | 110 |
| O lugar do trabalho na vida em sociedade | 114 |
| O trabalho em crise | 115 |
| O trabalho na era da globalização | 119 |
| O labirinto do mercado de trabalho | 121 |
| Diferenciações no trabalho | 124 |
| As mulheres e o trabalho | 124 |
| Desigualdades étnico-raciais no mercado de trabalho | 127 |
| Diálogos interdisciplinares | 130 |
| Revisar e sistematizar | 130 |
| Teste seus conhecimentos e habilidades | 131 |
| Descubra mais | 133 |
| Bibliografia | 133 |



CAPÍTULO 5

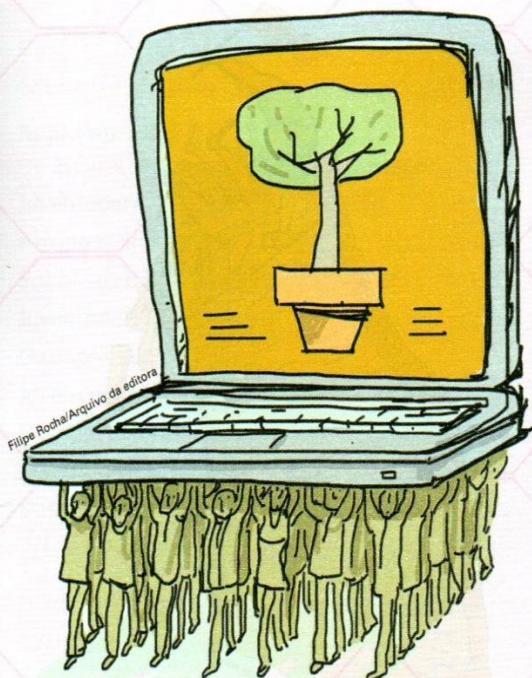
| | |
|--|------------|
| Tecnologia, trabalho e mudanças sociais | 135 |
| As tecnologias transformam as sociedades..... | 136 |
| Organização do trabalho no século XX..... | 138 |
| A flexibilização e a sociedade | 143 |
| O trabalho no Brasil | 146 |
| A terceirização do trabalho | 148 |
| Novo perfil do trabalhador | 150 |
| Precarização do trabalho | 152 |
| Os sindicatos e seus desafios atuais..... | 154 |
| Tecnologias da informação e comunicação | 156 |
| Mudanças e novas configurações do trabalho | 158 |
| O trabalho no meio rural | 160 |
| Diálogos interdisciplinares | 162 |
| Revisar e sistematizar | 162 |
| Teste seus conhecimentos e habilidades | 163 |
| Descubra mais..... | 164 |
| Bibliografia | 165 |

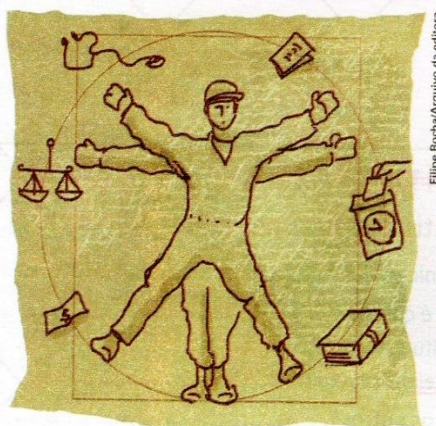
CAPÍTULO 6

| | |
|---|------------|
| A cultura e as suas raízes | 167 |
| Comunicação e cultura..... | 168 |
| O que é cultura? | 170 |
| Cultura e civilização..... | 172 |
| O relativismo cultural..... | 174 |
| Nós e os outros | 176 |
| Diversidade cultural na sociedade brasileira..... | 182 |
| As dinâmicas culturais | 185 |
| Mudanças culturais na sociedade global | 188 |
| Indústria cultural e práticas sociais | 190 |
| A cultura que se mundializa | 193 |
| Individualização e cultura | 195 |
| Diálogos interdisciplinares | 197 |
| Revisar e sistematizar | 197 |
| Teste seus conhecimentos e habilidades | 198 |
| Descubra mais..... | 199 |
| Bibliografia | 199 |

CAPÍTULO 7

| | |
|--|------------|
| Sociedade e religião | 201 |
| A religião como instituição social..... | 202 |
| O fenômeno religioso | 204 |
| A religião na visão da Sociologia clássica | 207 |
| Auguste Comte..... | 207 |
| Émile Durkheim | 208 |
| Max Weber | 209 |
| Karl Marx..... | 210 |
| A religião em tempos de globalização | 211 |
| Fundamentalismo religioso..... | 214 |
| Desfazendo mitos..... | 215 |
| Conflitos religiosos no mundo | 217 |
| A religiosidade no Brasil | 221 |
| Diálogos interdisciplinares | 224 |
| Revisar e sistematizar | 224 |
| Teste seus conhecimentos e habilidades | 225 |
| Descubra mais..... | 227 |
| Bibliografia | 227 |





CAPÍTULO 8

Cidadania, política e Estado 229

Cidadania é uma conquista 230

As origens dos conceitos de cidadão e cidadania 231

Políticas públicas: dilemas da cidadania 235

Condições da cidadania no Brasil 238

Poder e política: exercício e participação 240

Cidadania: entre o público e o privado 245

Estado e sociedade 247

Estado e governos 250

Duas visões sobre o Estado capitalista 253

Autoritarismos e totalitarismos: ameaças à cidadania 256

Diálogos interdisciplinares 257

Revisar e sistematizar 258

Teste seus conhecimentos e habilidades 258

Descubra mais 260

Bibliografia 261

CAPÍTULO 9

Movimentos sociais 263

Movimentos sociais na pauta das Ciências Sociais 264

Movimentos sociais, classes e pobreza 265

Características dos movimentos sociais 269

A questão da identidade 270

Breve história dos movimentos sociais 272

Os movimentos operários 272

Temas e protagonistas dos movimentos sociais contemporâneos 274

Movimentos sociais na América Latina 275

Movimentos sociais latino-americanos e o Estado neoliberal 279

A exclusão social e os movimentos sociais na atualidade 281

As muitas configurações da exclusão 281

Movimentos sociais na era da globalização 284



Diálogos interdisciplinares 286

Revisar e sistematizar 287

Teste seus conhecimentos e habilidades 287

Descubra mais 289

Bibliografia 289

CAPÍTULO 10

Educação, escola e transformação social 291

Educação, escola e sociedade 292

A escola como espaço de socialização 294

As Ciências Sociais e a educação 296

Educação para o presente 298

Além dos portões da escola 299

Sistemas escolares e reprodução social 301

Concepções da educação no Brasil 304

Problemas e dificuldades da escola brasileira no século XX 306

Desafios do ensino no Brasil 308

Educação e ensino: um direito 312

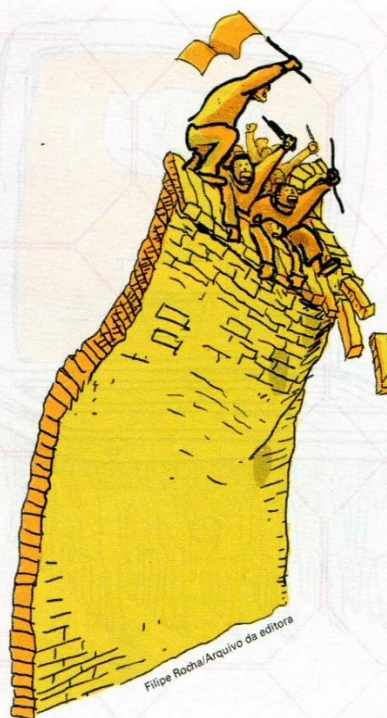
Diálogos interdisciplinares 313

Revisar e sistematizar 313

Teste seus conhecimentos e habilidades 314

Descubra mais 315

Bibliografia 315



| | |
|---|---|
|  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: small;">Filipe Rocha/Arquivo da editora</p> | <h2 style="color: #800080;">CAPÍTULO 12</h2> <h3 style="color: #800080;">O ambiente como questão global 345</h3> <p>A relação ser humano-natureza 346 Progresso ou dominação? 347</p> <p>Sociedade de risco 351</p> <p>A construção da natureza 354</p> <p>Ecosistemas e mudanças globais 356</p> <p>A necessidade de uma consciência ecológica 358</p> <p>Os dois lados da inovação 360</p> <p>Desenvolvimento capitalista e meio ambiente 364 Crise e impasses globais 366</p> <p>Em busca de uma sociedade sustentável 368</p> <p>Diálogos interdisciplinares 371</p> <p>Revisar e sistematizar 371</p> <p>Teste seus conhecimentos e habilidades 372</p> <p>Descubra mais 373</p> <p>Bibliografia 374</p> <p>Questões do Enem e dos vestibulares 375</p> <p>Índice remissivo 383</p> |
| <h2 style="color: #800080;">CAPÍTULO 11</h2> <h3 style="color: #800080;">Juventude: uma invenção da sociedade... 317</h3> <p>As juventudes 318 Estudos da Antropologia: ritos de passagem 320</p> <p>Juventude: um tempo de preparação e responsabilidades 322</p> <p>Sociologia e juventude por Mannheim 324</p> <p>Juventude e sociedade 326</p> <p>O conceito de geração 329</p> <p>Jovens e identidade nos grupos sociais 330</p> <p>O jovem no Brasil: movimentos e discriminação 333</p> <p>Juventude e autonomia 337</p> <p>Desafios para os jovens de hoje 339</p> <p>Diálogos interdisciplinares 341</p> <p>Revisar e sistematizar 341</p> <p>Teste seus conhecimentos e habilidades 342</p> <p>Descubra mais 343</p> <p>Bibliografia 343</p> |  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: small;">Filipe Rocha/Arquivo da editora</p> |

Fonte: Araújo, Bridi e Motim (2016)

3 Livro Sociologia para jovens do século XXI

SUMÁRIO

UNIDADE 1 Sociologia e Conhecimento Sociológico

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 1 - Sociologia: dialogando com você | 8 |
| Ciências Sociais e Ciências da Natureza..... | 9 |
| E quando alguns adultos dizem que os jovens não se interessam por essas discussões?..... | 12 |
| Vamos tirar algumas dúvidas? O senso comum e a Sociologia..... | 13 |
| Interdisciplinaridade..... | 15 |
| Interatividade..... | 16 |
| Aprendendo com jogos..... | 18 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 2 - “Quem sabe faz a hora e não espera acontecer?” A socialização dos indivíduos | 19 |
| A Sociologia como ciência da sociedade..... | 21 |
| É necessário mudar o mundo..... | 24 |
| A sociedade está na cabeça de cada pessoa..... | 26 |
| Só fazemos o que faz sentido..... | 29 |
| A socialização e você..... | 30 |
| Interdisciplinaridade..... | 33 |
| Interatividade..... | 34 |
| Aprendendo com jogos..... | 36 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 3 - “O que se vê mais, o jogo ou o jogador?” Indivíduos e Instituições Sociais | 37 |
| Definindo os termos da conversa..... | 38 |
| Papai, mamãe, titia e os outros..... | 40 |
| Meus colegas, minha turma, meus professores..... | 41 |
| Meu padre, meu pastor, minha mãe de santo, os adeptos..... | 44 |
| O político, o juiz, o funcionário e o povo..... | 45 |
| As empresas, as associações e o esporte..... | 49 |
| Interdisciplinaridade..... | 50 |
| Interatividade..... | 51 |
| Aprendendo com jogos..... | 53 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 4 - “Torre de Babel”: culturas e sociedades | |
| Cultura no senso comum..... | 54 |
| Cultura como representação da realidade..... | 55 |
| Cultura e o significado antropológico..... | 57 |
| A Babel da cultura..... | 59 |
| Interdisciplinaridade..... | 61 |
| Interatividade..... | 62 |
| Aprendendo com jogos..... | 64 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 5 - “Sejam realistas: exijam o impossível!” Identidades sociais e culturais | 65 |
| Identidade: o que é?..... | 66 |
| 1968: os jovens comandam uma revolução política e social..... | 66 |
| Identidade no debate da Sociologia..... | 68 |

| | |
|--|----|
| Identidades sociais ontem e hoje..... | 70 |
| Voltando aos jovens: quais são as suas identidades?..... | 71 |
| Existe uma identidade brasileira?..... | 73 |
| Interdisciplinaridade..... | 74 |
| Interatividade..... | 75 |
| Aprendendo com jogos..... | 77 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 6 - “Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais | 78 |
| Ser diferente é normal..... | 79 |
| O etnocentrismo..... | 80 |
| As trocas e os diálogos culturais..... | 82 |
| Interdisciplinaridade..... | 84 |
| Interatividade..... | 85 |
| Aprendendo com jogos..... | 87 |

| | |
|---|----|
| Capítulo 7 - “A matrix está em toda parte...”: ideologia e visões de mundo | 88 |
| O que será que anda na cabeça de nossa gente?..... | 88 |
| Na escola todos falam a mesma língua?..... | 91 |
| A matrix nossa de cada dia..... | 93 |
| Interdisciplinaridade..... | 96 |
| Interatividade..... | 97 |
| Aprendendo com jogos..... | 99 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 8 - “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior.” O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades | 100 |
| Escravidão no Século XXI?..... | 100 |
| Nem sempre tivemos fábricas, salários, Facebook, futebol e..... | 102 |
| Mas eu não entendo nada de economia..... | 102 |
| O trabalho e as desigualdades sociais através da História da humanidade..... | 103 |
| A organização dos homens em sociedade através da História..... | 106 |
| O trabalho e as desigualdades: estratificação social e mobilidade social..... | 109 |
| Interdisciplinaridade..... | 114 |
| Interatividade..... | 115 |
| Aprendendo com jogos..... | 117 |

UNIDADE 2 Trabalho, Política e Sociedade

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 9 - “Tudo que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie | 119 |
| E a humanidade inventa o capitalismo..... | 119 |
| Acumulando capital e revolucionando a indústria..... | 121 |
| Concorrência e monopólio..... | 123 |
| A crise: superprodução de mercadorias e imperialismo..... | 125 |
| Competição capitalista e barbárie humana..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| Uma alternativa ao capitalismo | 127 |
| Mas, o que é realmente o socialismo? | 127 |
| Tentaram, mas não conseguiram! | 130 |
| Interdisciplinaridade | 133 |
| Interatividade | 134 |
| Aprendendo com jogos | 136 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 10 - “Todo mundo come no Mc Donald’s e compartilha no Facebook?” Globalização e neoliberalismo..... | 137 |
| O que é um mundo globalizado e neoliberal? | 138 |
| Neoliberalismo: liberdade ilimitada para os mercados e os lucros? | 141 |
| Como vão a globalização e o neoliberalismo neste século XXI? | 144 |
| Interdisciplinaridade | 147 |
| Interatividade | 148 |
| Aprendendo com jogos | 150 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 11 - “Um novo fast food para você”: o mundo do trabalho e a educação..... | 151 |
| Seremos todos flexíveis, terceirizados e produtivos? | 151 |
| A crise econômica da década de 1970 | 152 |
| A nova moda econômica: acumular capital de forma flexível | 154 |
| Enfim, a moda pega. E o futuro como fica? | 159 |
| Um novo fast food para você..... | 161 |
| Interdisciplinaridade | 163 |
| Interatividade | 164 |
| Aprendendo com jogos | 166 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 12 - “O mercado exclui como o gás carbônico polui”: capital, desenvolvimento econômico e a questão ambiental..... | 167 |
| Entendendo as causas do aquecimento global | 168 |
| O surgimento da Sociologia Ambiental | 170 |
| Capital, desenvolvimento econômico e a questão ambiental | 173 |
| Interdisciplinaridade | 176 |
| Interatividade | 177 |
| Aprendendo com jogos | 179 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 13 - “É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo..... | 180 |
| Uma breve história da cidadania | 180 |
| Direitos civis, políticos e sociais | 183 |
| Cidadania, socialismo e minorias | 184 |
| Cidadania, capitalismo e desigualdades sociais | 185 |
| A cidadania no Brasil: uma “corrida de obstáculos” | 186 |
| Direitos e cidadania sob “fogo cerrado” | 188 |
| Direitos e cidadania no Brasil de hoje | 190 |
| Interdisciplinaridade | 192 |
| Interatividade | 193 |
| Aprendendo com jogos | 195 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 14 - “O Estado sou eu.” Estado e Democracia.. | 196 |
| E onde fica a democracia nesta história? | 201 |
| Afinal, o que é mesmo democracia? | 202 |
| A ascensão da democracia liberal | 204 |
| Mas, o que significa a democracia participativa?..... | 205 |
| O que é a democracia representativa num mundo neoliberal? A História política recente do Brasil como exemplo | 207 |
| Interdisciplinaridade | 212 |
| Interatividade | 213 |
| Aprendendo com jogos | 215 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 15 - “Não é só pelos R\$ 0,20 centavos?” Movimentos sociais ontem e hoje..... | 216 |
| Definindo e caracterizando os movimentos sociais | 217 |
| Movimentos sociais e revolução socialista | 219 |
| Movimentos sociais no Brasil contemporâneo | 219 |
| O surgimento dos novos movimentos sociais..... | 221 |
| Movimentos sociais no século XXI..... | 224 |
| Interdisciplinaridade | 225 |
| Interatividade | 226 |
| Aprendendo com jogos | 228 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 16 - “Na telinha da sua casa, você é cidadão?” O papel da mídia no capitalismo globalizado..... | 229 |
| Uma revolução que não para | 230 |
| A opinião dos especialistas | 231 |
| Mudanças de hábitos e de relações sociais | 234 |
| Um grande irmão que não é de carne e osso: “Big Brother Brasil”..... | 235 |
| As mídias e as salas de aula no século XXI | 236 |
| A globalização e o mercado dos grandes negócios | 239 |
| Interdisciplinaridade | 241 |
| Interatividade | 242 |
| Aprendendo com jogos | 244 |

UNIDADE 3 Relações Sociais Contemporâneas

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 17 - “Espaços de dor e de esperança.” A questão urbana..... | 246 |
| Origem e desenvolvimento das cidades e da urbanização | 248 |
| A cidade contemporânea como espaço de segregação socioespacial..... | 251 |
| Mas, o que são mesmo as favelas, que insistimos em descrever? | 254 |
| As cidades dos grandes eventos | 256 |
| Caminhamos para uma cidade pós-industrial ou para uma cidade mais democrática? Como serão as cidades do futuro? | 258 |
| Interdisciplinaridade | 260 |
| Interatividade | 261 |
| Aprendendo com jogos | 263 |

CAPÍTULO 18 - "Ocupar, resistir, produzir."

| | |
|---|-----|
| A questão da terra no Brasil | 264 |
| Questão de terra ou questão de gente? | 265 |
| Mas os trabalhadores do campo aos poucos se organizam... .. | 267 |
| Terra para quem nela trabalha: os trabalhadores sem-terra retomam a sua luta histórica... .. | 269 |
| A Sociologia e a questão da terra no Brasil | 273 |
| Interdisciplinaridade | 275 |
| Interatividade | 276 |
| Aprendendo com jogos | 278 |

CAPÍTULO 19 - "Chegou o caveirão!" E agora?

| | |
|---|-----|
| Violência e desigualdades sociais | 279 |
| A Sociologia da Violência | 281 |
| Me pedem para comprar, mas não posso... Me pedem para trabalhar, mas não consigo... .. | 285 |
| E ainda sou culpado por tudo... .. | 290 |
| Drogas: brancos que produzem, brancos que consomem... negros que consumem e morrem... .. | 291 |
| Interdisciplinaridade | 300 |
| Interatividade | 301 |
| Aprendendo com jogos | 303 |

CAPÍTULO 20 - "A gente não quer só comida..."

| | |
|--|-----|
| Religiosidade e juventude no século XXI | 304 |
| Entre o crer e o saber | 305 |
| O que tem a ver a Sociologia com a religião? | 306 |
| As religiões no Brasil | 307 |
| Coisas de brasileiro! O fenômeno do sincretismo no Brasil e no mundo... .. | 312 |
| A sociedade, seus problemas e a religiosidade | 313 |
| Religiosidade, juventude e o novo milênio... .. | 314 |
| Interdisciplinaridade | 317 |
| Interatividade | 318 |
| Aprendendo com jogos | 320 |

CAPÍTULO 21 - "Onde você esconde seu racismo?"

| | |
|--|-----|
| Desnaturalizando as desigualdades raciais | 321 |
| O que é realmente o racismo? | 322 |
| Uma história invisível | 323 |
| Qual é a cor do Brasil? | 325 |
| Interdisciplinaridade | 334 |
| Interatividade | 335 |
| Aprendendo com jogos | 337 |

CAPÍTULO 22 - "Lugar de mulher é onde ela quiser?"

| | |
|--|-----|
| Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje | 338 |
| Sexo, gênero e poder | 339 |
| Gêneros e transgêneros: o que mudou e o que não mudou no século XX.. .. | 340 |
| O transfeminismo e as "vadias" | 349 |

| | |
|---|-----|
| Violência de gênero e legislação brasileira | 351 |
| Por que é importante estudar e pesquisar sobre as mulheres? | 352 |
| Interdisciplinaridade | 354 |
| Interatividade | 355 |
| Aprendendo com jogos | 358 |

CAPÍTULO 23 - "Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é." Debatendo a diversidade sexual e de gênero

| | |
|---|-----|
| Sexo e gênero | 361 |
| Identidade de gênero | 361 |
| Orientação sexual | 362 |
| Transfobia e homofobia | 363 |
| Identidade de gênero e orientação sexual através dos tempos e das culturas | 365 |
| Movimento social | 366 |
| Interdisciplinaridade | 371 |
| Interatividade | 372 |
| Aprendendo com jogos | 374 |

**CAPÍTULO 24 - "Tudo se chama nuvem, Tudo se chama rio":
nossos ancestrais, primeiros habitantes do Brasil**

| | |
|---|-----|
| "Nos deram espelhos, e vimos um mundo doente"..... | 377 |
| Ninguém conta essa história: que história? | 381 |
| As línguas faladas pelos povos indígenas | 382 |
| Conhecimentos medicinais indígenas | 383 |
| "Quem me dera ao menos uma vez explicar o que ninguém consegue entender..... | 385 |
| Interdisciplinaridade | 388 |
| Interatividade | 389 |
| Aprendendo com jogos | 391 |

| | |
|--------------------------|-----|
| Referências | 392 |
|--------------------------|-----|

| | |
|----------------------------------|-----|
| Manual do professor | 401 |
|----------------------------------|-----|