



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)

THAYS DE SOUSA VERAS

A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO (PNLD 2018).

SOBRAL – CE

2020

THAYS DE SOUSA VERAS

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO (PNLD 2018).**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa em Rede Nacional PROFSOCIO coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.
Orientadora: Profa. Dra. Marina Leitão Mesquita

SOBRAL – CE

2020

THAYS DE SOUSA VERAS

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO (PNLD 2018).**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa em Rede Nacional PROFSOCIO coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.
Orientadora: Profa. Dra. Marina Leitão Mesquita

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marina Leitão Mesquita
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Rosângela Duarte Pimenta
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Gleidiane de Sousa Ferreira
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

AGRADECIMENTOS

Aos (as) professores (as) do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

Aos (as) professores (as) do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia da UVA, por ofertarem inestimável formação teórica.

Aos colegas da turma de mestrado 2018, especialmente, aos (as) amigos (as) Rosângela, Ricardo, Dante e Inês.

À Prof.^a Dr.^a Marina Leitão Mesquita, a quem admiro, e de quem tive a honra de receber suas sábias, necessárias e atenciosas orientações.

As professoras da banca, Profa. Dra. Rosângela Duarte Pimenta e Profa. Dra. Gleidiane de Sousa Ferreira, pela disponibilidade em colaborar com meu trabalho e trazer considerações que irão enriquecer ainda mais minha formação enquanto pesquisadora.

À direção da EEM Elza Goersch pela compreensão e incentivo no decorrer dessa trajetória.

Aos (as) professores (as) e colegas de trabalho, Daniela, Auciéli, Abdão, Carlos e Jamires, Eliandro, pelas conversas e companhia nos momentos adversos.

Aos (as) meus alunos e alunas que com afeição fortalecem o sentido da minha profissão.

Aos (as) queridos (as) e amados (as) amigos (as) e familiares.

À minha honrosa mãe, Orlanilda, por me fortalecer com seu abrigo fraternal e por suas orações.

Ao meu amado pai, Elias, meu maior exemplo de vida e incentivador dos meus estudos e conquistas.

Ao Criador, Soberano e Supremo, que nos momentos impossíveis fez-me ver o possível, pela fé.

*O homem não teria alcançado o possível
se, repetidas vezes, não tivesse tentado o
impossível.*

(Max Weber)

RESUMO

O trabalho teve por objetivo analisar a transposição didática dos estudos de gênero nos cinco livros didáticos de Sociologia ofertados no PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (2018). A partir da perspectiva do discurso pedagógico, classificamos os estudos de gênero em duas esferas: da contextualização e recontextualização. Entendemos por contextualização o processo de elaboração das teorias, conceitos e conteúdos, da mesma forma que a recontextualização é a reelaboração desses conhecimentos. O livro didático é uma ferramenta pedagógica inserida no campo da recontextualização e, para tal, apresenta uma modalidade de escrita didática, com técnicas específicas. O trabalho desempenhou uma análise de conteúdo que identificou os pressupostos metodológicos (temas, teorias e conceitos) que se referem aos estudos de gênero nos livros didáticos, demonstrou os referenciais teóricos que constituem o campo de estudos de gênero no âmbito acadêmico e realizou a exegese da transposição didática desses referenciais teóricos nos manuais didáticos de Sociologia. A pesquisa qualitativa compreendeu que existiram semelhanças e disparidades na recontextualização do conteúdo sobre os estudos de gênero nos manuais didáticos, verificou que o espaço dedicado à temática sofreu variações em relação aos eixos temáticos para a sua abordagem, considerou que a exclusividade ou a falta de espaço na transposição dos conteúdos importa no enquadramento e na classificação dos estudos de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Livro-didático. Sociologia. Transposição.

ABSTRACT

The objective of the work was to analyze the didactic transposition of gender studies in the five Sociology textbooks offered in PNLD - National Textbook Program (2018). From the perspective of pedagogical discourse, we classify gender studies into two spheres: contextualization and recontextualization. We understand by contextualization the process of elaborating theories, concepts and contents, in the same way that recontextualization is the re-elaboration of this knowledge. The textbook is a pedagogical tool inserted in the field of recontextualization and, for that, it presents a didactic writing modality, with specific techniques. The work performed a content analysis that identified the methodological assumptions (themes, theories and concepts) that refer to gender studies in textbooks, demonstrated the theoretical frameworks that constitute the field of gender studies in the academic scope and carried out the exegesis of the didactic transposition of these theoretical references in the Sociology textbooks. The research understood that there were similarities and disparities in the recontextualization of the content about gender studies in the textbooks, found that the space dedicated to the theme suffered variations in relation to the thematic axes for its approach, considered that exclusivity or lack of space in Transposition of the content matters in the framework and classification of gender studies.

Keywords: Gender. Textbook. Sociology. Transposition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AC	Análise de Conteúdo
BSH	Brasil Sem Homofobia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional da Educação
DCN-EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Eneseb	Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
ESH	Escola Sem Homofobia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LD	Livro Didático
MEC/SEB	Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Básica
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A SOCIOLOGIA NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	16
2.1 O processo de avaliação do Livro Didático e os critérios analisados.....	20
2.2 Autores(as), editoras e livros.....	23
2.2.1 Mapeamento da abordagem do gênero.....	26
2.3 As escolas e o debate de gênero.....	30
3 O CAMPO DA CONTEXTUALIZAÇÃO E OS ESTUDOS DE GÊNERO.....	39
3.1 O “gênero” e os autores clássicos.....	44
3.2 Autoras feministas e os estudos de gênero: uma perspectiva no campo da contextualização.....	57
4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.....	78
4.1 Metodologia da pesquisa: critérios de análise.....	80
4.2 Livro didático: Sociologia.....	84
4.3 Livro didático: Sociologia Hoje.....	90
4.4 Livro didático: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia.....	96
4.5 Livro didático: Sociologia em Movimento.....	99
4.6 Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a transposição dos estudos de gênero nos livros didáticos de Sociologia, ofertados para os (as) alunos (as) do ensino médio das escolas brasileiras e compreender como a temática é apresentada nessas obras. No Brasil, os livros didáticos são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que conta com a participação das editoras e das escolas. O livro didático é um direito constitucional do (a) educando (a) e contribui para a formação do (a) aluno (a), funciona como um suporte didático e conta com a participação do (a) professor (a) no processo de escolha (BRASIL, 2017).

Os manuais de Sociologia foram recentemente aderidos, se comparados às disciplinas que tradicionalmente engendraram o currículo, como a Matemática e a Língua Portuguesa. Foi a partir do PNLD 2012 que a disciplina de Sociologia contou, pela primeira vez, com o fornecimento desse artefato para os estudantes do Ensino Médio. É válido ressaltar que a disciplina de Sociologia é acompanhada por um histórico intermitente na grade curricular brasileira, constando em idas e vindas durante seu processo de legitimidade no cenário escolar e tornou-se obrigatória em 2008. (SARANDY, 2004).

Aspectos didáticos e metodológicos da disciplina de Sociologia são direcionados pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2019), como a formação ética e o desenvolvimento crítico, a fim de proporcionar a construção da cidadania do (a) educando (a). Ou seja, o ensino de Sociologia possui um caráter específico ao oferecer elementos de reflexão sobre a realidade social no qual está inserido. No entanto, a linguagem científica das Ciências Sociais no campo da graduação é bastante distante da linguagem adotada em sala de aula pelos docentes do ensino médio, uma vez que as teorias, os temas e os conceitos sofrem variações no gênero da escrita quando apresentados nos manuais didáticos (MEUCCI, 2014). Dessa forma, buscamos compreender de que maneira o gênero, enquanto uma categoria de análise, definido conceitualmente por um processo histórico e cultural (SCOTT, 1989), é recontextualizado no âmbito didático-escolar.

A presente pesquisa visa contribuir na visibilidade dos discursos sobre gênero no espaço escolar, especificamente nas aulas de Sociologia do ensino médio, por intermédio referencial do livro didático. Possibilitar o diálogo no espaço escolar sobre as teorias sociais que abordam o conceito de gênero é contribuir para uma desnaturalização das formas de preconceito e discriminação que percorrem pela sociedade, mediante justificativas de padrões de comportamentos associados ao sexo e ao gênero (PISCITELLI, 2009).

Meu interesse pelo estudo dos livros didáticos surgiu a partir do reconhecimento de duas grandes afinidades durante a minha trajetória acadêmica: a leitura didática, quando recorria a uma escrita menos densa, antes de adentrar profundamente nos estudos dos autores, e a identificação com a pesquisa por meio da consulta bibliográfica presente nos livros didáticos.

Ter sido bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante seis anos, através de dois Programas Institucionais, foi causa pertinente para a paixão pelo conhecimento advindo da teoria e prática. Primeiro, com o contato da *práxis* educativa nas escolas, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, em segundo, com a experiência científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq) mediante o contato com o campo essencialmente teórico.

Atuei como acadêmica bolsista de 2012 a 2014, por meio do “PROJETO INTEGRAÇÃO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PIBID2009/UVA”, desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Dessa experiência também advém o contato com os livros didáticos, fornecidos na biblioteca das escolas, para um suporte de apoio no acompanhamento das aulas e nas propostas de intervenções durante o programa.

A experiência como pesquisadora enquanto acadêmica bolsista no Projeto intitulado “O Projeto democrático de sociedade e os direitos humanos”, de 2014 a 2017, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, proporcionou uma perspectiva direcionada à leitura científica e contribuiu para a organização de métodos e técnicas na busca de uma melhor absorção dos conteúdos pesquisados.

Em 2012, quando licencianda em Filosofia pela UVA e bolsista do Pibid, percebi que os assuntos mais abordados em sala de aula estavam relacionados à construção da cidadania e à consciência ética. Foi então que os estudos de gênero passaram a ser a motivação de minhas pesquisas. Por que havia tanta dificuldade em encontrar nomes de autoras, filósofas, historiadoras, cientistas, matemáticas nos livros didáticos? A cidadania proposta pela LDB estava restrita a que tipo de ensino? A transposição de conteúdos que levavam, em sua maioria, os nomes de homens para o reconhecimento de alunos e alunas sobre os mais diversos estudos implicaria em uma omissão de conquistas intelectuais e científicas de mulheres que lutaram, em seu contexto, mediante tentativas de restrições?

Refleti que os materiais didáticos fornecidos em grande parte do território nacional propagam, com predominância, estudos, pesquisas e produções da ala masculina:

Leis matemáticas que levam nomes masculinos, entre tantos outros lembrados pelos livros como líderes de movimentos, combatentes, conquistadores etc. Essa omissão das lutas e conquistas femininas não contribuiria para uma falta de protagonismo? Questionamentos como esses foram levantados ao longo dessa pesquisa, visando compreender os modos de abordagem da temática de gênero nos livros didáticos da contemporaneidade.

No intuito de propiciar a visibilidade do protagonismo das mulheres em produções acadêmicas, em conquistas na esfera pública, em momentos históricos etc., autores e autoras feministas dedicaram-se aos estudos da história das mulheres (SCOTT, 1989), assim como nos estudos de gênero. No campo das ciências sociais, a literatura apresenta estudos sobre os livros didáticos e o gênero no contexto geral.

O trabalho de Meucci (2011, 2014) apresenta uma análise dos livros didáticos de Sociologia a partir de três perspectivas: 1) as condições gerais de elaboração do material, 2) o perfil dos autores das obras e 3) a qualidade de síntese em relação às referências utilizadas pelos (as) autores (as). Por ser caracterizado como uma escrita polifônica, os livros didáticos possuem um gênero de escrita específico, com o objetivo de tornar o conteúdo científico acessível ao público-leitor (educação básica).

Meucci (2014) caracteriza as três principais técnicas adotadas na escrita didática dos livros: a) o *topicalismo*, b) o *nominalismo* e c) o *contextualismo*. A contribuição de sua análise visa o entendimento da qualidade do material que é circulado nas escolas. O livro didático é entendido como “*um produto ordinário da indústria cultural*” (MEUCCI, 2014, p. 212). A autora é referencial teórico da pesquisa e fornece ferramentas teórico-metodológicas para uma análise específica dos livros didáticos.

Limoeiro (2017) demonstra as formas como os livros didáticos de sociologia nos últimos anos apresentaram as temáticas de gênero e sexualidade. A autora fez uma análise comparativa entre os livros didáticos do PNLD de 2012 e 2015, dispendo como método de avaliação os parâmetros sugeridos pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM): teorias, conceitos e temas. Seu trabalho contribuiu para a compreensão da mudança do currículo da sociologia escolar que temse dinamizado em função dos novos debates que surgem e que são cobrados em exames nacionais e regionais. Embora não tenha sido contemplada a perspectiva da transposição didática (BERNSTEIN, 1996), o trabalho desenvolveu uma análise qualitativa e documental dos livros.

Reis e Reis (2016) apresentam as discussões de gênero no ambiente escolar e curricular: o autor e a autora destacam as dificuldades de abordagem da temática mediante um

cenário de resistências e propagações de ideologias¹ contrárias ao estudo da identidade de gênero. A interdisciplinaridade das disciplinas escolares de biologia e sociologia é destacada como fator de contribuição para as discussões que envolvem a temática, pois essas disciplinas são espaços privilegiados para debates sobre sexualidade, diversidade e identidade. O trabalho está estruturado por tópicos que discutem as contribuições das respectivas áreas para os estudos que envolvem a temática: a disciplina de sociologia e a desnaturalização, a disciplina de biologia e as materialidades de gênero. A interdisciplinaridade entre os conteúdos dessas respectivas áreas promove uma reflexão das práticas que contribuem para a invisibilidade do assunto e a percepção da desigualdade de gêneros.

Essa pesquisa tem como referenciais teóricos Basil Bernstein (1996) e Simone Meucci (2000, 2014). Bernstein (1996) possibilitou a compreensão do ensino de sociologia no campo pedagógico. A produção de origem dos estudos de gênero está compreendida no âmbito da contextualização, no campo científico/acadêmico (SILVA, 2007). A transposição desses conteúdos é analisada no campo da recontextualização, espaço onde os conhecimentos são reelaborados e simplificados (SILVA, 2007). Para o entendimento do discurso sociológico, Bernstein atribuiu alguns conceitos primordiais, como o código, o discurso pedagógico, a classificação e o enquadramento². O objetivo de Bernstein ao estruturar um modelo de discurso pedagógico foi desenvolver uma teoria sobre a produção e reprodução do conhecimento. Considerando que o conhecimento é desenvolvido em espaços diferentes, o autor propicia uma perspectiva de análise nos dois âmbitos.

Meucci (2014) catalogou três principais técnicas utilizadas na escrita didática. A primeira técnica é a do tropicalismo que ocorre quando os tópicos são organizados em lugares específicos no livro didático e quando os pressupostos metodológicos aparecem em boxes destacados ou no texto básico do livro. A segunda técnica é o *nominalismo* que consiste na identificação de nomes dos fenômenos da vida ordinária e os relaciona com os conceitos científicos. A terceira técnica é o *contextualismo* e se manifesta de duas formas: na exemplificação da teoria com algum exemplo cotidiano e no uso para discorrer acerca do desenvolvimento histórico do fenômeno.

¹ Os discursos sobre a temática de gênero nas escolas têm sido objeto de investigação dos atores sociais que constituem a sociedade brasileira no cenário contemporâneo. A consideração é válida a partir da divisão de posicionamentos, a favor ou contra, sobre a abordagem do respectivo tema nas instituições escolares. No Brasil, desde o ano de 2013, uma série de projetos legislativos tramita na Câmara dos deputados federais, na tentativa de proibir a discussão de gênero e sexualidades nas escolas, com a propagação de uma “ideologia de gênero”. A mistificação desse termo foi propagada em consequência de *Fake News* que circularam na internet, por meio de redes sociais e meios televisivos.

² Esses conceitos são trabalhados de forma mais detalhada na seção três desta dissertação.

As escolas públicas brasileiras, trienalmente, recebem os livros que auxiliam no processo educativo de seus alunos e alunas. Desta forma, os (as) professores (as) participam de forma direta, da escolha do livro didático, tomando-o como guia curricular ou ferramenta didática (NETO, 2019). A visibilidade da temática de gênero no espaço escolar requer uma análise do quê e como está sendo ofertada no material direcionado às escolas no atual contexto.

Para isto, essa pesquisa, de caráter bibliográfico, dedicou-se a compreender de que forma os estudos de gênero estão sendo abordados nos materiais didáticos ofertados para as escolas públicas brasileiras. Em especial, limitou o campo de pesquisa para os manuais didáticos de Sociologia selecionados pelo PNLD 2018. A Sociologia, como saber escolar, recompôs do campo científico as teorias sociais para criar “uma espécie de *comunicação pedagógica*, com um *discurso pedagógico*, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas” (SILVA, p. 405, 2007). Procuramos compreender como o gênero é visto no campo pedagógico: na esfera da contextualização e da recontextualização (BERSNTEIN, 1996; SILVA, 2007).

Foram cinco obras analisadas e mapeadas, seguindo os pressupostos metodológicos das OCNs – Orientações Curriculares Nacionais. O mapeamento se deu através do processo de análise de conteúdo (AC), que “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Este contexto pode ser temporariamente, ou em princípios, inacessível ao pesquisador. A AC muitas vezes implica em um tratamento estatístico das unidades de texto.” (BAUER, p. 191, 2002). Esse método teve por intuito produzir um “*ranking*” dos conceitos que mais se repetem nos cinco manuais, assim como identificar as teorias e compreender de que forma o tema é apresentado (com dedicação de capítulo ou de forma transversal no decorrer de outros capítulos).

A pesquisa compreendeu que existem disparidades na recontextualização do conteúdo sobre os estudos de gênero nos manuais didáticos. Foi observado que o espaço dedicado à temática sofreu variações em relação aos eixos temáticos para a sua abordagem. Em duas obras o discurso sobre o gênero foi desenvolvido com dedicação exclusiva de um capítulo no livro. O estudo é associado aos temas “sexualidades” e “identidades”, referenciando autores (as) como Simone de Beauvoir, Michel Foucault, Margaret Mead, Joan Scott, Angela Davis, etc.

Nas três obras, a temática do gênero apareceu de modo transversal a outras temáticas, sem a exclusividade de capítulo. Essas obras apresentaram uma abordagem de acordo com o eixo temático *Trabalho e Sociedade* dos PCN’s – Parâmetros Curriculares, da

área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, dando ênfase às formas de desigualdades sociais no mercado de trabalho, demonstrando o *contextualismo* da luta das mulheres e as ondas do feminismo no Brasil e no mundo.

É importante ressaltar que algumas temáticas, no decorrer de novos debates sobre os conteúdos escolares, passaram a ser exploradas nos livros didáticos, considerando-se que antes elas eram inexistentes ou estipuladas como desnecessárias. Essas temáticas, por vezes, foram afetadas por um procedimento de exclusão, um modo de exercer poder através da interdição do discurso, o que Foucault (1970) classifica como tabu do objeto, para simbolizar a resistência em falar sobre determinado assunto como, por exemplo, a sexualidade.

No PNLD 2018 a amostra de livros didáticos de Sociologia apresentou um catálogo com reformulações e ampliações nas novas edições. Os sumários indicaram capítulos exclusivos a temáticas que antes eram timidamente abordadas, como é o caso da temática de gênero. O debate sobre as questões de gênero tem ganhado notoriedade nos conteúdos curriculares. No ano de 2006, a Lei Maria da Penha foi apontada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma das três melhores legislações do mundo no combate à violência contra as mulheres. O advento dessa lei ganhou páginas informativas nos livros didáticos a fim de acompanhar os debates do cenário político e mundial e, desde então, é lembrado em datas comemorativas ou empregado no período de campanhas de conscientização.

No entanto, houve um cuidado por parte dos cientistas sociais em analisar os critérios pelo qual a Sociologia estaria propagando o discurso pedagógico sobre o gênero. A presente pesquisa averigua minuciosamente os sentidos e emprego de conceitos sobre esse campo de estudo. As categorias fundamentais foram abordadas nas obras analisadas, porém algumas apresentaram um notório espaço para a temática, enquanto em outras, houve uma relação complementar ou não a aprofundou.

Os dados contidos nessa pesquisa, assim como os pontos de vista apresentados no cenário escolar e no campo das Ciências Sociais, podem fornecer subsídios para pesquisas que possuem o intuito de compreender como a temática de gênero é recebida e percebida pelos alunos e professores nas escolas brasileiras. Ou se o espaço dedicado à temática nos livros didáticos pode influenciar na preocupação em debater as questões de gênero no atual contexto.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, a pesquisa apresenta um breve contexto da disciplina de sociologia no PNLD. É apresentado o processo de avaliação do livro didático e os critérios analisados para que uma obra seja aderida pelo

programa. Também são identificados os (as) autores (as), as editoras e os livros que fazem parte desta análise. É demonstrado um mapeamento do gênero, como um levantamento dos temas, teorias e conceitos que aparecem nos livros relacionados aos estudos de gênero. Em seguida, são expostos a trajetória e os desafios do debate de gênero nas escolas.

No segundo capítulo, a pesquisa demonstra os referenciais teóricos dos estudos de gênero dentro do campo da contextualização (BERNSTEIN, 1996), expondo a temática desde a perspectiva dos clássicos aos estudos de feministas contemporâneas, com base nos referenciais teóricos acionados pelos livros didáticos analisados. Esta seção contempla as categorias do discurso pedagógico, sugeridos por Bernstein (1996) como classificação, enquadramento, discurso horizontal e discurso vertical.

No terceiro capítulo, a pesquisa apresenta a análise dos estudos de gênero dentro do campo da recontextualização. É válido lembrar que esse campo é analisado a partir dos livros de sociologia do ensino médio. O campo da recontextualização é demonstrado em duas perspectivas: Oficial e Reprodutiva. A metodologia da pesquisa consta a partir das técnicas didáticas (MEUCCI, 2014) utilizadas nos livros, a fim de considerar o enquadramento e classificação dos estudos de gêneros. Por fim, são apresentadas as análises dos livros didáticos separadas em tópicos específicos.

As considerações finais desse trabalho evidenciaram, em linhas gerais, o consolidado da pesquisa, demonstrando as semelhanças e disparidades entre as obras. Destacamos as especificidades de cada obra, assim como apresentamos os recursos que mais se destacaram no processo da escrita didática. Se os livros didáticos ocupam hoje uma importância relativa para os momentos construtivos do ensino e aprendizagem das escolas públicas, não haveria a preocupação dos modos como os conteúdos são direcionados ou negligenciados? Se para possuir uma consciência do que é abordado se faz necessária a interpretação dos discursos, Foucault (1970, p. 17) acredita que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, isso implica dizer que, na presente pesquisa, uma análise dos conteúdos da temática de gênero nos livros didáticos de Sociologia se consolida como uma reflexão das construções discursivas que se constituem e formam-se na trajetória das páginas, através de textos e imagens, com o poder de colaborar na formação educacional da (o) aluna (o) sobre determinado tema.

2 A SOCIOLOGIA NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

“Os livros são fontes vantajosas para reconstrução histórica por conter a memória de autores, de suas expectativas e de suas maneiras de pensar.”

“São produtos de uma trama que compreende desde a perspectiva do autor, sua inserção no campo de conhecimento e no debate social da época, até os interesses das editoras.”

(Simone Meucci)

O ensino de Sociologia no Brasil apresenta um histórico intermitente da disciplina. Embasado em um pressuposto cronológico, tem como marco inicial a Reforma Benjamin Constant em 1981. Tal reforma propôs, pela primeira vez, a introdução do ensino de Sociologia no nível médio e superior (SARANDY, 2004). O histórico da disciplina dividido em três períodos³ consiste em: o primeiro, como o período de institucionalização da sociologia no ensino médio (de 1891 a 1941), que finda com a sua retirada devido à Reforma Capanema. O segundo, como o período de ausência da disciplina de sociologia como obrigatória (de 1942 a 1981); e o terceiro período, de reinserção da sociologia no ensino médio (de 1982 a 2001) (SARANDY, 2004).

A aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passou a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias⁴ no Ensino Médio. Essa conquista trouxe novos desafios para a comunidade acadêmica das Ciências Sociais: a formação do professor de Sociologia nos cursos de Licenciatura, os aspectos didáticos e uma metodologia de ensino

³ Sarandy (2004) apresentou em sua dissertação de Mestrado o estudo de Mário Bispo (2003) sobre a história da Sociologia. O estudo demonstra um quadro-resumo sobre os três períodos da disciplina, especificando os anos e os acontecimentos contidos em cada período.

⁴ Com a Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação do Ensino Médio), o art. 36 foi totalmente modificado. O que foi proposto pela MP 746 para o Art. 36.: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.”(BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.). No entanto, a disciplina de Sociologia não fora banida da LDB, pois no §2 do art. 35 é garantido que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017). A proposta de reformulação do Ensino Médio sinaliza o objetivo do governo federal da Política de Fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral.

para a disciplina nas escolas. A Sociologia como disciplina escolar não possui uma tradição pedagógica como em outras disciplinas, portanto, não está totalmente construída nos currículos escolares (OLIVEIRA; COSTA, 2016). O fato de esta ciência ter sofrido períodos de instabilidade nos currículos da Educação Básica em todo o século XX, contribuiu para que a elaboração de materiais didáticos específicos fosse uma proposta relativamente negligenciada no decorrer de sua trajetória.

A ocupação da Sociologia como integrante curricular obrigatório trouxe novas diligências na elaboração de aspectos metodológicos para o seu ensino nas escolas. Por possuir um caráter distinto em relação ao seu ensino na graduação, a linguagem utilizada no Ensino Médio não possui o objetivo de formar novos cientistas sociais, que dominem teorias e conceitos, mas oferecer elementos de reflexão “para que os jovens possam adquirir um *olhar sociológico* ou uma *imaginação sociológica*” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 405). Nesse aspecto, há uma preocupação sobre os desafios epistemológicos para a consolidação da disciplina (SILVA, 2007) no nível da Educação Básica. Dentre esses desafios, podemos recorrer à elaboração de materiais que apresentem os autores, as teorias e os conceitos existentes no estudo das Ciências Sociais de forma didática para os estudantes.

O livro didático possui a característica de ferramenta de auxílio utilizada em sala de aula tanto por alunos como por professores. No Brasil, os materiais didáticos contam com o apoio de Programas de distribuições de livros desde o ano de 1937⁵. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma ação voltada para a distribuição de obras didáticas às escolas públicas de educação básica, de forma sistemática e gratuita. O Programa é fomentado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁶ e, atualmente, contribui para que o Estado brasileiro esteja inserido entre os maiores compradores de livros no mundo (MEUCCI, 2014). Dentre as suas contribuições econômicas e sociais, podemos destacar

⁵ O Instituto Nacional do Livro (INL) constituiu a primeira denominação para o programa de distribuição de livros no Brasil, em 1937. Desde então, uma série de alterações ampliou as ações de produção, edição e distribuição dos livros didáticos. Após a extinção do INL, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. A partir de 1983, a Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAA) que incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi criado em 1985, trazendo novas medidas, incluindo a autonomia da escolha do material didático pelo professor, e a reutilização do livro. Em 2003, através da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/03 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

⁶ O FNDE é responsável por: I) Organizar e apoiar as inscrições das instituições de ensino; II) Analisar a documentação necessária para a abertura de edital; III) Realizar a análise de atributos físicos das obras ofertadas; IV) Apoiar o processo e apresentar os resultados; V) Realizar a negociação; VI) Acompanhar a distribuição dos materiais escolhidos; VII) Realizar o controle de qualidade; VIII) Realizar o monitoramento e IX) Prestar assistência técnica.

fatores como, a movimentação do mercado editorial ⁷ e a ampliação do capital cultural dos estudantes e das famílias (SILVA, 2007).

A escrita didática presente nesse material contribui para uma transposição pedagógica dos conteúdos científicos. Meucci (2014) identificou três técnicas adotadas no gênero didático: a) o *topicalismo*, b) o *nominalismo* e c) o *contextualismo*. Por ser caracterizado como uma escrita polifônica, os livros didáticos possuem um gênero de escrita específico, que se distingue do texto acadêmico, literário e jornalístico. A autora define esse tipo de escrita, como:

Uma operação que cria um ambiente no qual o texto base dos autores é composto por outros textos e recursos, movidos e posicionados para criação de certos efeitos específicos. Esta escrita é polifônica e os autores sempre estão em diálogo com seu repertório cultural acumulado, indagando sobre as possibilidades de uso pedagógico de certo filme, obra literária, imagem ou ditado popular. (MEUCCI, 2014, p. 215).

Ainda se referindo aos estudos de Meucci (2000), os primeiros manuais de sociologia ofertados no Brasil possuíam um caráter científico destinado a introduzir o conhecimento sociológico nos cursos secundários e nas escolas normais de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928) e São Paulo (1933). Os conteúdos expressos nos primeiros manuais correspondiam a teorias sociológicas classificadas de acordo com a nacionalidade de origem. Havia, portanto, uma influência predominante de autores internacionais, da França, Alemanha, Estados Unidos. O pensamento social brasileiro, inicialmente, nos manuais didáticos de sociologia, ainda em desenvolvimento, fora pouco abordado. Apenas dois manuais conseguiram ser publicados nos anos 30, contendo teorias de autores brasileiros como as obras de Delgado de Carvalho (1933) e Roberto Lyra (1938). Entretanto,

Por outro lado, a recorrência tão freqüente aos autores franceses e norte-americanos parece nos sugerir que os elaboradores dos primeiros manuais de sociologia entre nós acreditaram que eram principalmente os conceitos e teorias desenvolvidas na França e nos Estados Unidos, e também seus sociólogos, que nos ajudariam a formar um conjunto de conhecimentos acerca de nossa realidade social. (MEUCCI, 2000, p. 126).

Os conteúdos abordados nos primeiros manuais de Sociologia continham uma preocupação em legitimar a disciplina por meio de teorias, conceitos sociológicos e definições

⁷ “A dinâmica editorial brasileira tem algumas especificidades. Os livros didáticos são responsáveis por mais de 50% de todas as unidades comercializadas e por cerca de 50% do faturamento de toda indústria editorial.” (MEUCCI, 2014, p. 213). “Ao caracterizar-se como um negócio milionário para as editoras, a escolha dos livros transforma a escola no seu principal cliente, o que faz com que milhares de exemplares sejam enviados para as escolas a fim de que os professores tenham acesso a todo o material” (NETO, 2015, p. 167).

do campo de investigações. Esses conteúdos apresentavam as noções de progresso, de organização social, por meio de uma linguagem hermética e enciclopédica (MEUCCI, 2000). No entanto, ao fazermos uma leitura dos livros didáticos recentemente ofertados, percebemos uma preocupação na transposição de conteúdos (referente à linguagem) e temáticas que correspondam, também, ao cenário contemporâneo.

Após o retorno da obrigatoriedade da disciplina no currículo da educação básica, o primeiro PNLD a ofertar os livros didáticos de Sociologia foi o de 2012. Os livros desse edital passaram a ser considerados como “consumíveis”, ou seja, o material passou a ser de posse dos estudantes. Os principais critérios de avaliações das obras didáticas a serem ofertadas ao ensino médio, contidos nos editais, incluem, entre outros, a promoção positiva da imagem da mulher, “considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (SILVA, 2017, p. 192). Bem como “abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia” (SILVA, 2017, p. 192), e “proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” (SILVA, 2017, p. 192-93).

Esse aspecto democrático das temáticas de ensino nos livros didáticos de sociologia faz parte de uma proposta de qualificação da vida coletiva, uma vez que o PNLD é uma política pública e propõe critérios para o ensino de uma educação que incentive o respeito e a valorização da diversidade, como forma de garantir a qualidade da vida pública (SILVA; GONÇALVEZ, 2017). Conforme o Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio (2017):

O propósito fundamental dos movimentos que levaram à obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio foi justamente não negar aos jovens, que em parcela significativa já participam da vida política e do mercado de trabalho, o acesso a um conjunto de saberes cientificamente reconhecidos por meio de proposta didático-pedagógica condizente a seu estágio de formação. (BRASIL, 2017, p. 12)

A edição mais recente do PNLD (2018) aprovou para a disciplina de Sociologia cinco livros de doze inscritos. Todos os livros aprovados, segundo o próprio Guia “já eram de conhecimento dos alunos e professores”, pois estavam presentes no PNLD 2015, com ampla circulação nas escolas (BRASIL, 2017). Os livros sofreram algumas alterações, incluindo a atualização de conteúdos e a adição de novos temas. Uma avaliação geral dos livros aprovados demonstra que:

O conhecimento sociológico que vem sendo socializado aos estudantes do Ensino Médio tem avançado no sentido de oferecer um livro didático que possibilite ao professor utilizá-lo da maneira que mais se adeque ao seu trabalho pedagógico em sala de aula, ao mesmo tempo em que permite ao estudante ter contato com o conhecimento sociológico por meio de inúmeras estratégias didáticas que possam levá-lo a dar significado aos conteúdos e temas sociológicos. (BRASIL, 2017, p. 14)

Com base nos princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio, contidos nos Editais de Convocação, as editoras elaboraram o material e em seguida, a comissão de avaliadores do livro didático aprova os livros a serem distribuídos e escolhidos no campo educacional brasileiro. A pesquisa objetiva compreender a transposição didática dos estudos de gênero nos livros didáticos, no entanto compreenderemos, a princípio, o processo de avaliação e os critérios analisados na seleção dos livros. Apresentaremos em seguida as obras, os autores, um mapeamento de pressupostos metodológicos e o debate de gênero nas escolas.

2.1 O processo de avaliação do Livro Didático e os critérios analisados

Os critérios técnicos e os princípios didático-pedagógicos observados pelas editoras e pelos autores regem a elaboração do livro didático. Para que o livro didático seja ofertado no PNLD, ele passa por uma série de avaliações. No primeiro momento, é lançada uma chamada pública às editoras e autores interessados em inscrever os livros para avaliação. Nessa chamada, é apresentado o edital de convocação, um documento que estabelece todos os critérios e técnicas a serem observados. A elaboração do edital é concedida pela Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM/MEC), que conta com a assessoria de uma comissão técnica composta por professores universitários que representem cada um dos onze componentes curriculares do Ensino Médio. Cabe à comissão supervisionar todo o processo de avaliação.

O conjunto dos agentes envolvidos na elaboração do material didático é reconhecido como uma comunidade epistêmica⁸ (NETO, 2019) que promove a “produção do conhecimento no planejamento e execução de uma política pública” (NETO, 2019, p. 10). É a

⁸ A relação Estado/mercado editorial/sociedade abre espaço “para a criação de uma comunidade epistêmica que tem por objetivo avaliar as obras de cada disciplina e, com isso, acaba por estabelecer os princípios didático-pedagógicos e os conteúdos mínimos de cada saber escolar. Em outras palavras, a comunidade epistêmica formada pela equipe técnica do PNLD é a grande responsável por materializar a centralização curricular fomentada por esta política pública.” (NETO, 2019, p. 10).

partir do trabalho desse grupo que os princípios didático-pedagógicos são articulados para a construção da ficha de avaliação dos livros.

Dentre os critérios eliminatórios da área de Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), os membros da comissão técnica possuem a responsabilidade de garantir o cumprimento das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, respeitando as experiências didáticas dos professores (as), assegurando a qualidade dos livros, os conteúdos e a mediação didática contidos por cada componente curricular. Além dos critérios comuns da área, também são definidos critérios específicos. No caso da disciplina de Sociologia, o Guia do Livro Didático do Ensino Médio destaca os seguintes critérios:

1. Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política; 2. Respeitar o rigor teórico e conceitual; 3. Realizar a mediação didática; 4. Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante e 5. Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor. (BRASIL, 2017, p. 6)

No segundo momento, após a publicação do edital é formada uma equipe de avaliadores. “Nesta edição do PNLD foram inscritos 12 livros didáticos de Sociologia, sendo que cada livro foi avaliado por dois avaliadores (avaliação duplo cego). Sendo assim, foi formada uma equipe de 24 avaliadores na área de Sociologia” (BRASIL, 2017, p. 7). A novidade deste edital refere-se à formação das equipes de avaliação.

Segundo o Guia didático, os critérios de indicação dos avaliadores consistem em: *1) Ser formado em ciências sociais/Sociologia, 2) Ter cursado doutorado, 3) Compôr uma das cinco regiões do país, de modo que, cada região tenha no mínimo, um representante, 4) Professores universitários de diferentes instituições superiores de ensino com experiência em Licenciatura, 5) Professores de Sociologia do Ensino Médio.* Esses critérios possuem o objetivo de garantir a composição de uma equipe heterogênea e equilibrada, de modo que a avaliação passe por diferentes olhares, considerando as distintas realidades do ensino de Sociologia nas diferentes regiões e estados do País.

Outro aspecto a ser ressaltado é que as duplas formadas para a avaliação de um mesmo livro são feitas por um (a) professor (a) de universidade e um (a) professor (a) da escola básica, garantindo igualmente uma intensa troca de experiências e saberes. Para a avaliação final de cada livro didático é utilizada uma Ficha de Avaliação, que fora elaborada tendo como base o edital. A Ficha é estruturada em blocos de questões e cada avaliador responde contemplando os seguintes critérios, a saber:

1) Legislação – o avaliador examina se o livro didático respeitou a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

2) Teóricos Conceituais – Consiste em observar a veracidade das referências teóricas e conceituais do livro, bem como o rigor dos conceitos, teorias, na abrangência dos temas das ciências sociais nacionais e internacionais.

3) Didático pedagógicos (conteúdo) – Verificação da linguagem, as estratégias didáticas e pedagógicas que realizaram a mediação didática entre o conhecimento científico e o escolar.

4) Didático pedagógicos (atividades e exercícios) – Verificação da qualidade das atividades didáticas e dos exercícios, preocupados em avaliar as diferentes capacidades do processo de ensino aprendizagem.

5) Avaliação de imagens – Análise de fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas que permitem uma boa visualização e os créditos e fontes bem descritos. Os avaliadores também examinam se as imagens auxiliam na aprendizagem e se essas imagens incorrem em algum preconceito ou estereótipo, desrespeito a alguma religião ou promoção de alguma marca comercial.

6) Editoração e aspectos visuais – Verificação do projeto gráfico da obra, se o sumário e demais indicações dos livros estão acessíveis e facilitam a aprendizagem. Revisão ortográfica, coerência e precisão das informações sobre referências, indicações de *sites* da internet e documentos.

7) Manual do Professor – O avaliador examina se o Manual do Professor (Seção específica do livro do professor) cumpriu a função de explicitar os pressupostos didático-pedagógicos e se forneceu sugestões ao professor do uso do livro didático em sala de aula.

Após o preenchimento da Ficha de Avaliação, os avaliadores reunidos em dupla elaboram pareceres detalhados das obras reprovadas, apresentando todas as irregularidades que justificam a reprovação. Para as obras aprovadas, são elaboradas resenhas expostas no Guia do Livro Didático, contendo um panorama geral do livro, com o resumo do conteúdo, o sumário e a apresentação das principais características da obra. A avaliação coopera para um controle de qualidade dos livros e, sobretudo garantir a seriedade e responsabilidade do conhecimento científico e escolar, oferecendo aos professores e estudantes, obras que desempenhem a aprendizagem do conteúdo sociológico. Identificaremos a seguir, as principais características das obras aprovadas e ofertadas no PNLD 2018, apresentando seus autores e autoras, demonstrando suas áreas de atuação.

2.2 Autores (as), editoras e livros

Apresentaremos agora todos (as) os (as) autores (as) e os livros didáticos que compõem a amostra de livros que é objeto de nossa análise. Acreditamos que os dados permitem uma primeira aproximação do material dedicado ao ensino de Sociologia nas escolas públicas de Ensino Médio. Especificaremos o título do livro, o nome e área de atuação dos (as) autores (as) e referenciaremos o ano e localidade da publicação do manual.

De início, apuramos que os cinco livros foram escritos por vinte e nove autores. O livro didático é uma produção em conjunto, “este fenômeno parece ser resultado de acúmulo de conhecimento e das especializações nos ramos científicos. Até mesmo a elaboração do trabalho panorâmico e introdutório exige agora a autoria compartilhada” (MEUCCI, 2014, p. 218). Analisar o currículo dos autores e autoras é a tentativa de associar o conhecimento teórico à experiência em sala de aula, com a possibilidade de transpor conteúdos de forma simples e didática, sem perder o aspecto científico.

Abaixo, é possível verificar o título dos livros analisados, a identificação dos (as) autores (as) e a Editora que publicou o material. Assim como é possível constatar a quantidade de páginas de cada manual. O Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI/MEC estipula o limite de páginas para cada componente curricular. No caso da Sociologia é permitido o máximo de 400 páginas no livro do estudante e o máximo de 520 páginas no manual do professor. Percebemos que há uma predominância de publicação da região Sudeste. Vejamos:

Quadro 1 – Identificação geral dos livros didáticos

Título do Livro	Autores (as)	Referências
Sociologia	Benilde Lenzi Motim, Maria Aparecida Bridi, Silvia Maria de Araújo.	São Paulo: Editora Scipione, 2017, 2ª edição, 1ª impressão, 392 páginas, mais 96 pg do manual do professor, que integra o manual.
Sociologia Hoje	Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim, Igor José de Renó Machado.	São Paulo: Editora Ática, 2017, 2ª edição, 1ª impressão, 384 páginas, mais 120 pg do manual do professor, que integra o manual.
Tempos Modernos	Bianca Freire-Medeiros, Helena	São Paulo: Editora do Brasil,

	Bomeny, Julia O'Donnell, Raquel Balmant Emerique.	2016, 3ª edição, 1ª impressão, 384 páginas, mais 112 pg do manual do professor, que integra o manual.
Sociologia em Movimento	Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves e Vinicius Mayo Pires.	São Paulo: Editora Moderna, 2016, 2ª edição, 399 páginas, mais 113 pg do manual do professor, que integra o manual.
Sociologia para jovens do século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa.	Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2016, 4ª edição [reformulada e ampliada], 400 páginas, mais 112 pg do manual do professor, que integra o manual.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos (as) autores (as) dos livros didáticos selecionados, constatamos que, do livro *Sociologia* (2017) da Editora Scipione: Silvia Maria de Araújo e Benilde Lenzi Motim são sociólogas, com experiência na Educação Superior, participantes do Grupo de Estudos, Trabalho e Sociedade (GETS/UFPR). A área de concentração das duas autoras é Sociologia do Trabalho, possuem publicações voltadas para as relações de trabalho, terceirização, sistemas flexíveis de produção e ensino de sociologia.

Dos autores do livro *Sociologia Hoje* (2017) da Editora Ática, apuramos que: Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros possuem áreas de atuação diferentes, assim como, as linhas de pesquisa. Os dois primeiros autores possuem experiência na Educação Superior, respectivamente atuando nas áreas de Antropologia Urbana (imigração brasileira, estereótipos, identidade) e Sociologia do Trabalho (com algumas publicações sobre movimento sociais), e o terceiro não possui experiência no magistério, mas atua na área de Ciência Política, é colunista do jornal *Folha de S.Paulo* e dispõe de publicações sobre desigualdade social, transição pós-socialista e teoria social.

Do livro *Tempos Modernos* (2016) da Editora do Brasil, as autoras Helena Bomeny, Bianca Freire Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnell possuem experiência na Educação Superior. Atuam na área de Sociologia, no entanto, possuem linhas de pesquisas diferentes. A autora possui ênfase de pesquisa em temas como Educação,

Pensamento Social Brasileiro e Teoria Sociológica, as co-autoras, respectivamente, dedicam-se aos estudos de áreas como a Sociologia Urbana, Formação de Professores (incluindo a coordenação de área do PIBID – Sociologia da UERJ) e Antropologia Urbana.

O livro *Sociologia em Movimento* (2016) da Editora Moderna é o manual que possui o maior número de autores (as). Em decorrência, é o livro que apresenta a maior diversidade de áreas de atuação e titulações. Apuramos então que, entre os 17 autores⁹, há uma grande concentração de professores (as) atuantes na rede pública da Educação Básica, assim como, alguns autores que atuam no Ensino Técnico e no Ensino Superior. Em suas pesquisas, os autores trabalham temáticas relacionadas à Sociologia da Educação, Ciência Política, Juventude, Cidadania, Gênero, Sexualidade, Assistência Social, Estrutura e Transformação do Estado.

Do livro *Sociologia para jovens do século XXI* (2016) da Editora Imperial Novo Milênio, constatamos que os autores Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa são sociólogos e professores. Possuem experiência com o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Desenvolvem pesquisas na área de Formação Docente, Movimentos sociais, Diversidade, Relações Étnico-Raciais, Interculturalidade, Decolonialidade, História da África e dos negros.

Ao examinar a titulação dos autores e autoras encontramos a grande maioria especializada e qualificada do ponto de vista acadêmico. No conjunto dos 5 livros que estamos analisando, 29 autores fundamentaram o conteúdo pedagógico nos manuais didáticos. Quanto à titulação dos (as) autores (as), 1 é pós-doutora e 1 pós-doutor, 7 são doutores e 7 doutoras, 7 são mestres e 4 mestradas e 2 bacharéis. Em relação às áreas de titulação, observamos predominância de titulados nas áreas de Sociologia, Ciências Sociais, Antropologia e História. Entre as demais titulações, temos: Artes Visuais, Planejamento Urbano, Direito, Ciência Política, Ciências Humanas, Filosofia e Serviço Social.

Sobre a experiência profissional desses autores e autoras, foi possível levantar as seguintes informações: 14 deles se dedicam à atividade de ensino superior (em universidades públicas) e 16 são professores do ensino médio, 1 é jornalista. Estes dados revelam que “a atividade de escrever livros didáticos atrai professores de ensino superior, seguidos de professores do ensino médio e, em menor número, agentes dedicados à indústria cultural.” (MEUCCI, 2014, p. 219). Assim como, mostra que o interesse pelo gênero didático tem

⁹ São eles: Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves, Vinicius Mayo Pires. Contabilizando o total de 11 autores e 6 autoras.

aumentado cada vez mais, pois além do interesse das editoras, os professores dedicam-se a construir ou reelaborar técnicas de aprendizagem para seus alunos, por meio do texto didático.

A amostragem de livros que estamos analisando, no PNLD, revela que algumas reedições e reformulações foram feitas nas obras. Sobre elas, podemos referenciar que no Suplemento do Professor¹⁰, algumas orientações pedagógicas e metodológicas são sugeridas pelos autores, assim como os objetivos contidos em cada capítulo, apresentação de partes do livro, sugestões de dinâmicas e abordagens. Nos encaminhamentos didáticos e pedagógicos, os capítulos são explorados com mais profundidade, especificando os conceitos, temas e autores abordados. Além de propostas de debate, considerações sociológicas, respostas e comentários das atividades.

A maneira como cada um dos livros apresenta seu Suplemento pode variar, conforme as dicas de filmes, séries, indicações de leitura, propostas didáticas e metodológicas para um mesmo tema, isso é resultado de um trabalho em conjunto no qual a diversidade de experiências e formações contribui para um cenário educativo cada vez mais dinâmico e acessível. Assim, na proposta de escolha do livro didático, o professor deve analisar qual livro se adequa ao contexto e realidade de sua escola. Em seguida, analisaremos a proposta dos estudos de gênero nos manuais, relatando através da Análise de Conteúdo (AC) um mapeamento do gênero, para apresentar as semelhanças e disparidades entre a abordagem da temática na amostra de livros.

2.2.1 Mapeamento da abordagem do gênero

Para o delineamento sobre a abordagem de gênero adotamos a metodologia da Análise de Conteúdo (AC)¹¹, essa técnica auxilia na análise de dados. O objetivo é obter um levantamento das semelhanças e disparidades dos pressupostos metodológicos abordados nos livros sobre o gênero, especificando o *tema*, a *teoria* e o *conceito*. Segundo o volume III das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCN's) – Conhecimentos de Sociologia, o ensino

¹⁰ Manual dedicado exclusivamente ao professor. Possui o número de páginas maior em relação ao número de páginas dos(as) alunos(as) por conter orientações pedagógicas e metodológicas, bem como a proposta da editora.

¹¹ “Os procedimentos da AC reconstróem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. Nos procedimentos sintáticos se enfocam os transmissores de sinais e suas inter-relações.” (BAUER, 2002, p. 192), ou seja, a sintática está relacionada ao estudo de como algo é dito ou escrito. “A frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas são indicadores de uma fonte e da probabilidade de influência sobre alguma audiência” (BAUER, 2002, p.193). A semântica está relacionada ao sentido do que é dito, para Bauer (2002), os procedimentos semânticos dirigem seu foco para a relação entre os sinais e seus sentidos denotativo e conotativo em um texto.

dessa disciplina inicia-se a partir de dois princípios básicos: a *desnaturalização* e o *estranhamento*.

O primeiro princípio está associado ao objetivo de questionar as convenções tidas como naturais, como o exemplo citado no próprio documento de que “*a dominação masculina é fundamentada em uma possível superioridade biológica*”, o estímulo à reflexão de afirmações como essas é papel fundamental no ensino de Sociologia. Bem como, no segundo princípio, tornar algo tido como comum pela sociedade em algo distante e possível de ser descoberto de outra forma, como é o caso do suicídio. “Estranhar o fenômeno ‘suicídio’ significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma função específica em relação ao todo social.” (BRASIL, 2006, p. 107).

Através da análise dos pressupostos abordados, obteremos uma visão panorâmica de como a temática está sendo construída e transmitida nos materiais didáticos. Em seguida, analisaremos o resultado do mapeamento na escrita didática. A técnica de AC se aplicará nesse primeiro momento, nos próximos capítulos será realizada uma análise mais aprofundada, a partir de compreensão da contextualização e da recontextualização. Para uma análise da escrita didática utilizaremos como suporte a compreensão das principais técnicas (MEUCCI, 2014) para uma abordagem dos estudos de gênero. Essa preliminar análise de conteúdo é importante para traçar o panorama geral sobre como a temática de gênero é abordada nos manuais, possibilitando uma análise pormenorizada.

Sobre os pressupostos metodológicos da disciplina de Sociologia, as OCN’s especificam que o ensino é indissociável ao uso concomitante dos três recortes: **temas**, **teorias** e **conceitos**. O primeiro recorte condiz com o uso da temática que se adequa à realidade da escola. Vejamos,

Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Muitas vezes, sem se preocupar muito com o que vai ser analisado, o professor propõe: “Hoje vamos discutir um assunto muito importante: a sexualidade”, e a partir daí vai perguntando aos alunos o que eles acham disso ou daquilo. Assim, o que se tem no final é uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso recortes da realidade em que se vive. (BRASIL, 2006, p. 120)

Dessa forma, o uso dos temas não pode ser um uso isolado, ele deve estar associado aos outros recortes. Quando trabalhado com as teorias, o conhecimento prévio sobre determinado assunto passa a ganhar uma nova forma, pois “É possível entender as teorias sociológicas como ‘modelos explicativos’. Como tal, uma teoria ‘reconstrói’ a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos.” (BRASIL, 2006, p. 122). O ensino de determinado tema, atrelado com teorias, requer o conhecimento dos conceitos, que explicam os universos contidos na Sociologia:

As vantagens de se trabalhar com conceitos é que já no ensino médio o aluno vai desenvolver uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade. (BRASIL, 2006, p. 118).

À vista disso, na amostragem dos livros observados, no PNLD, analisamos a abordagem do gênero, elaborando uma espécie de *ranking*, para visualizar quais temas, teorias e conceitos estão sendo apresentados nos textos didáticos. Abaixo, é possível perceber de forma sucinta as disparidades e semelhança dos estudos de gênero, assim como os autores e autoras mais abordados para a construção da temática:

Quadro 2 - Mapeamento da abordagem do gênero nos cinco livros didáticos

Livro	Tema	Teoria	Conceito
Sociologia	As diferenças de gênero; Relações de gênero (Família Patriarcal); Movimentos de Mulheres (Lutas feministas); Diferenças no trabalho (o trabalho e a mulher).	Dominação Social, Relações de Dominação (Max Weber); Aristocracia colonial (Gilberto Freyre); Democracia das emoções (Anthony Giddens).	Identidade, hierarquia, família, patriarcalismo, sufrágio feminino, violência do gênero.
Sociologia Hoje	Questões contemporâneas; Gênero e parentesco.	Categorias culturais (Margaret Mead); Parentesco construtivista (Gayle Rubin e sherryOrtner); “Desbiologização” do parentesco (Marilyn Strathern); Razão comunicativa (Habermas).	Vida privada, vida pública, gênero, parentesco, propagandas, influência, submissão feminina, antropologia, cultura.

Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Trabalho feminino; Desigualdades de várias ordens (incluindo o gênero); Naturalização de papéis masculinos e femininos.	Desnaturalização de padrões (Margaret Mead); Construção social de gênero (Simone de Beauvoir).	Cultura patriarcal, média salarial, trabalho doméstico, mão de obra feminina, jornada doméstica.
Sociologia em Movimento	Violência doméstica; Lei Maria da Penha; Papéis sociais; Discriminação; As desigualdades de gênero; Formas de Dominação; Gênero, sexualidades e identidades; Movimentos Sociais; Ondas do Feminismo; Empoderamento feminino; Tipos de Feminismos.	Tipos de ações sociais (Max Weber); Formas de dominação (Max Weber); Os papéis sociais do sexo (Margaret Mead); Dominação Masculina (Pierre Bourdieu); Masculinidade hegemônica (RaewynConnell); Feminismo negro (Bell hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez); Pós-estruturalismo (Michel Foucault e Judith Butler); Teoria da Performatividade (Judith Butler).	Status, Patriarcalismo, androcentrismo, gênero, identidade, binarismo, interseccionalidade, heteronormativo, performatividade, empoderamento, ecofeminismo, feminicídio, violência simbólica, LGBT.
Sociologia para jovens do século XXI	Movimentos Sociais no século XXI; Distribuição e desigualdade de renda segundo sexo; Relações de gênero e dominação masculina; Violência de gênero; Lei Maria da Penha.	Diferenças de gênero (Joan Scott); O binarismo do gênero (Judith Butler); Dominação masculina (Pierre Bourdieu); Feminismo (Simone de Beauvoir); O sexo na estratificação social (HeleiethSaffioti); Feminismo negro (Angela Davis, Lélia Gonzalez); Ideologia machista.	Sexo, gênero, poder, identidade, transgênero, violência simbólica, feminilidade, sujeito, absoluto, transfeminismo, feminicídio, heteronormatividade, homofobia, transfobia, cisgênero, estigmatização, discriminação, orientação sexual e afetiva, determinismo biológico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no mapeamento do gênero, podemos constatar que os temas que mais se repetem para a abordagem, são os relacionados à desigualdade de gênero e violência doméstica. Vale ressaltar que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (no que segue as competências e habilidade de Sociologia), um campo de investigação das Ciências Sociais, necessário à construção do conhecimento sociológico é à investigação e compreensão das origens das desigualdades.

Dessa forma, as teorias abordadas condizem com os elementos solicitados pelo documento. Os autores e autoras mais mencionados são Simone de Beauvoir (1908 – 1986), Pierre Bourdieu (1930 – 2002), Michel Foucault (1926 – 1984) e Margareth Mead (1901 – 1978). Os conceitos mais abordados dentro da temática incluem noções sobre o feminismo, o patriarcalismo, a discriminação e o gênero.

No próximo capítulo trabalharemos a perspectiva contextual dos estudos clássicos sobre as relações de gênero e o desenvolvimento do debate feminista, com base nos (as) principais autores e autoras apresentados (as) no mapeamento do gênero. Compreende-se que a abordagem contextual leva em consideração os conceitos e as teorias formuladas por esses (as) autores (as).

No tópico a seguir demonstraremos a trajetória dos estudos de gênero no âmbito escolar, ressaltando sua importância e seus desafios. O livro didático é empreendido para ser utilizado em um contexto específico, a escola. É uma ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, ocupa uma função de apoio didático para professores (as) e alunos (as). Por esse motivo, refletir sobre o contexto social e político é importante para a compreensão dos usos e conteúdos do livro didático.

2.3 As escolas e o debate de gênero

O campo dos estudos de gênero abrange pesquisas, investigações e reflexões que proporcionam a compreensão da dimensão social dos processos impostos por instituições, grupos e culturas na construção e condição do ser humano. Esse campo engloba as diversidades e pluralidade das formas de ser e de se relacionar, bem como reflete a condição de ser mulher em uma sociedade desigual, discriminatória e misógina.

A partir da década de 1960, os debates sobre gênero se intensificaram, assim como os movimentos sociais de mulheres ganharam ampla centralidade na vida pública. O livro *O Segundo Sexo* (1949), da filósofa existencialista e francesa Simone de Beauvoir (1908 – 1949) contribuiu para o desenvolvimento de novos debates acerca do gênero. O livro apresenta a mulher como uma figura central, em meio a uma corrente filosófica que tem por objetivo enfatizar a consciência sobre a construção de si mesmo. Beauvoir (1949) apresenta ao mundo o ser-mulher de uma forma ímpar para a época, desconstruindo a personagem “dependente” e “incapaz” do gênero feminino.

Desde então, as discussões que circundam esse campo perpassaram o âmbito acadêmico. O debate sobre as questões de gênero (CONNELL; PEARSE, 2015;

GONZALEZ, 2019b; SCOTT, 1949) alcançou debates na esfera política, econômica, religiosa, educacional e social. A ramificação do tema proporcionou para alguns grupos uma perspectiva de colaboração, de engajamento e participação, através de “suporte” científico. Enquanto que, para outros grupos, a incompreensão sobre o tema foi motivo de alarde e de intolerância, retratados por discursos ofensivos. Mais adiante será abordada a questão da sintagma neológica “*ideologia de gênero*” (JUNQUEIRA, 2018) que desencadeou grandes obstáculos e desafios para o campo dos estudos de gênero, principalmente nas escolas.

O movimento feminista e determinados seguimentos da sociedade vêm lutando para que a reflexão das discussões de gênero seja integrada no âmbito escolar. Consideramos que a escola é um lugar de interação entre homens e mulheres, e que, portanto, é um espaço propício para aprender a respeitar as diferenças. De uma perspectiva histórica, a instituição escolar carrega um legado de distribuidora de ações distintas:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinha acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2017, p. 61)

A escola delimitou espaços, e, portanto, falar sobre a desigualdade (social, racial, gênero, etc.) dentro desse espaço é importante para transformá-la. O pensamento crítico e reflexivo é a base para uma sociedade equitativa. Como isentar a escola de um debate sobre gênero, se a realidade cotidiana faz parte dele? O fato dos sujeitos que frequentam a escola não debaterem sobre a temática em questão é o suficiente para não se ouvir mais falar sobre ela? Os suportes midiáticos podem influenciar o conhecimento do senso comum fora da escola, acarretando em informações equivocadas e alteradas, sem viés sociológico¹². Esse fato pode reforçar discursos conservadores, com teor de intolerância, seguidos por sentimento de repulsão.

Desnaturalizar as desigualdades sociais (classe, raça, gênero, etc) tem sido um dos principais objetivos da disciplina de Sociologia nas escolas, uma vez que, tal objetivo é consonante às Diretrizes Curriculares, que integram a noção de cidadania no educando, por meio do ensino reflexivo e crítico. Pensar criticamente sobre a condição da mulher (SCOTT,

¹² Na escola, por exemplo, as opiniões de senso comum sobre a “igualdade de gênero”, a “diversidade sexual” e a “violência contra as mulheres”, podem sofrer alterações e serem transformadas em conhecimento sociológico, contribuindo para o combate ao preconceito na abordagem desses temas.

1949) na sociedade é entender os processos históricos e sociais que contribuíram para as diferenças de tratamento entre os sujeitos.

É importante ressaltar que, no Brasil, a estimativa de violência contra as mulheres é de uma agressão a cada quatro minutos, segundo o Ministério da Saúde. Os casos não se restringem ao âmbito doméstico, como também em situações de estupros seguidas de assalto, agressões que incluem mulheres e crianças. Esse conjunto de indicadores torna incontestável a necessidade de esforços para combater os atos violentos, através da conscientização, debate e efetividade das políticas públicas. Segundo Silvino e Henrique (2017), a educação tradicional sexista se encontra em uma posição de reguladora das distinções entre os sexos:

A educação tradicional na qual convivemos, separa e cria distinções entre meninos/meninas, rapazes/moças, através de ações, atividades, formas de se comportar e “ditam regras” baseadas em padrões estabelecidos pela ordem dominante. No cotidiano escolar, meninas/meninos são vistos de forma diferente. Pois a educação sexista encontra no espaço escolar tradicional um campo fértil para sua reprodução, a partir do cotidiano escolar. (SILVINO; HENRIQUE, 2017, p. 3).

Os comportamentos distintos entre homens e mulheres foram naturalizados, tidos como fatores determinantes do gênero masculino e do feminino. Com base em Louro (2017), a escola enquanto um espaço formador de opinião pode contribuir para a manutenção de relações desiguais, colaborando com uma sociedade segregada e opressora. Contudo, é passível de mudança, visto que os sujeitos formadores da história possuem, em si, a capacidade reflexiva para não serem coniventes com as variadas formas de dominação e de preconceitos.

No entanto, retomando as questões sobre os discursos antigênero, esse campo de estudos enfrenta um cenário de resistência, com alegações de que este é contraponto dos princípios morais e religiosos. De um lado a Igreja Católica, representada pela Santa Sé, que em 2008¹³ apresentou seu posicionamento religioso e moral sobre o *gender*, alcançando a nível transacional de informação.

O sintagma “*Ideologia de gênero*” foi mencionado pelo pontífice Joseph Ratzinger (Papa Bento XVI) para se referir a uma Teoria que transgride a ordem natural da Criação de Deus. Prestando declarações oficiais sobre o posicionamento da Igreja Católica em reação ao conhecimento socioantropológico do gênero como construto social. Contrapôs-se,

¹³ Em 22 de dezembro de 2008, no *Discurso à Cúria Romana por ocasião dos votos de feliz Natal*, Ratzinger, o papa Bento XVI, “descreveu o *gender* como algo que, ao ensejar a autoemancipação do homem em relação à criação e ao Criador, contraria e despreza a natureza e o levaria à autodestruição.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 480). Foi a primeira fala da Santa Sé, no século XXI, sobre o *gender*.

afirmando que a dignidade humana é representada pela própria natureza, que constitui o modelo de família, determinado por Ordem Divina (JUNQUEIRA, 2018).

Ainda em seu papado, o discurso antigênero eclodiu quando, em 2012, o pontífice voltou a falar sobre as ameaças à família, contestando que, por meio do *gender*, o homem nega a dualidade do homem e mulher, criado por Deus, negando a Sua criação e Sua autoridade, degradando a sua própria essência. Suas argumentações são calcadas na Teologia do Corpo¹⁴. Essa teologia se fundamenta na doutrina da complementaridade, que postula as disposições da mulher como naturais e próprias, pois derivam de sua anatomia específica. No entanto, a mulher deixa de ser representada como submissa ao homem para tornar-se como complementar e igual em dignidade. (JUNQUEIRA, 2018). Vale ressaltar que há um padrão normativo heterossexual no modelo de família, estabelecido pelo discurso católico, não representando os variados modelos de família vivenciados na contemporaneidade. Esse conservadorismo pode sustentar a naturalização de formas de preconceito, que acarretam danos para a convivência social.

Após a abdicação de Ratzinger ao papado, mediante vários desafios que a Igreja enfrentava, Jorge Mario Bergoglio (Papa Francisco) foi eleito e deu continuidade ao posicionamento antigênero da Igreja. Em uma delegação ao Ofício Internacional Católico da Infância, no Vaticano, em 11 de abril de 2014, o pontífice afirmou que é direito da família educar os seus próprios filhos sobre a maturidade afetiva. Segundo o discurso de Francisco:

Isto comporta, ao mesmo tempo, a defesa do direito dos pais à educação moral e religiosa dos próprios filhos. E a este propósito, gostaria de manifestar a minha rejeição de qualquer tipo de *experimentação educativa com as crianças*. Com as crianças e os jovens não se pode fazer experimentos. Elas não são cobaias de laboratório! Os horrores da manipulação educativa que vivemos e nas grandes ditaduras genocidas do século XX não desapareceram; conservam a sua atualidade sob outras aparências e propostas que, com a pretensão de modernidade, *impelem as crianças e os jovens de percorrer o caminho ditatorial do ‘pensamento único’*. Há pouco mais de uma semana, um grande educador disse-me: ‘Às vezes não sabemos se com estes programas – referindo-se a projetos concretos de educação – mandamos uma criança para a escola ou para *um campo de reeducação*’.

(JUNQUEIRA, 2018, p. 485).

Dessa forma, podemos perceber que a resistência do discurso religioso, que se fundamenta na ordem natural da criação divina, perpassa os muros da Igreja, alcançando o espaço da escola, interferindo no processo educacional e no desenvolvimento do conhecimento crítico-reflexivo. Mediante a essas declarações, algumas coisas precisam ser

¹⁴ Essa teologia foi empenhada, primariamente, por Karol Wojtyła (Papa João Paulo II) para se direcionar aos discursos de ordem sexual. (JUNQUEIRA, 2018)

esclarecidas. O uso do sintagma neológico “*ideologia de gênero*” não é reconhecido no âmbito acadêmico. Visto que o sintagma não corresponde à pluralidade e complexidade do campo dos estudos de gênero e afins, que se consagrou a partir dos anos 1980. O campo mencionado remete a “estudos, pesquisas, reflexões e debates inesgotáveis que contemplam diferentes disciplinas, matrizes teóricas e políticas” (JUNQUEIRA, 2018, p. 458). Este, por sua vez, não deve ser reduzido a uma “teoria” que se declina a um pensamento singular.

O discurso antigênero atribui um caráter não-científico, engendrado a partir de processos políticos e posicionamentos morais. Além disso, é frequente o uso de citações fragmentadas e descontextualizadas. As premissas utilizadas pelas intervenções antigênero são fundamentadas em posicionamentos autoritários, tidos como incontestáveis, e reformulam a ideia desse campo de estudos ser apenas uma teoria, uma ideologia. Junqueira (2018) defende que há uma depreciação das reflexões sobre o gênero quando o associam a uma ideologia:

“Teoria”, nessa polêmica, soa como algo duvidoso, suspeito e, não raro, substituível por “ideologia”. Com efeito, nos sítios discursivos vaticanos e em vários cenários em que se polemizam questões de gênero a partir dessa perspectiva antifeminista, não se distingue “teoria de gênero” de “ideologia de gênero” (Garbagnoli, 2014a). Teoria e ideologia figuram ali como termos praticamente intercambiáveis, expressão de algo sem relevância ou sem lastros com a realidade. Depreciadas e deslegitimadas, as reflexões sobre gênero seriam, no melhor dos casos, “apenas uma teoria” ou, mais comumente, configuraria um artifício, um embuste, uma ilusão, uma fabulação, um produto de má-fé – até porque o *gender* nem sequer existiria. (JUNQUEIRA, 2018, p. 459)

As acusações de que o *gender* acarretaria problemas de crença sobre a divindade, sobre a formulação da família e a autodestruição humana causaram um pânico moral que serviu para solidificar atos de preconceito e discriminação. Bento (2011) retrata, através de seus Estudos Feministas, casos em que algumas crianças sofrem ao terem que ir para a escola e enfrentar o preconceito no cotidiano escolar. Esse sofrimento é causado pelos limites da escola em lidar com as diferenças.

O preconceito é alimentado por discursos moralistas que se alimentam do desejo de excluir ou eliminar aqueles que não se enquadram nos padrões sociais dominantes. A Escola chega a ser considerada como um espaço de reprodução do Heteroterrorismo (BENTO, 2011), por ser palco de cenas homofóbicas. O entendimento sobre a homofobia equivale à compreensão de uma prática, marcada profundamente pela violência, que regula comportamentos:

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço familiar. (BENTO, 2011, p. 556).

Estudos (LOURO, 2017) retratam que as discriminações são acompanhadas por registro de histórias nas quais professores/as não debatiam sobre o tema da sexualidade em sala de aula. Assim como não discutiam o respeito, a diversidade e a diferença. Dentre os tipos de agressões homofóbicas mais frequentes no ambiente escolar estão à agressão física (empurrões, chutes, socos etc.) na hora do recreio e agressões verbais, como insultos e difamações. É preciso levar em consideração que até 1990¹⁵ a homossexualidade era considerada como uma patologia e que, portanto, as raízes desse pensamento ainda estão alastradas em gerações que por muito tempo associaram a orientação sexual a um desvio patológico.

Mediante ao cenário antagônico sobre a educação sexual nas escolas, as políticas públicas também apresentaram alterações a respeito do debate de gênero no ambiente escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE) é um planejamento estratégico para a educação que estabelece meta a serem alcançadas em dez anos. O plano elenca entre seus principais valores a elevação humana, buscando a erradicação do analfabetismo. Seu regulamento é direcionado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. O Plano está atrelado à União, aos Estados e Municípios que criaram metas a serem alcançadas nos 10 anos seguintes.

O PNE, ao apresentar “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional de gênero e de orientação sexual”, tinha como preocupação combater a evasão escolar e as diversas formas de discriminação ocorridas em ambiente escolar. No entanto, devido aos discursos antigêneros, a palavra “gênero” e a expressão “orientação sexual” passaram a ser vetadas do PNE¹⁶. Em 2014, as bancadas evangélicas e conservadoras no Congresso Nacional afirmaram que as expressões contidas no

¹⁵ No dia 17 de maio de 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da lista internacional de doenças. A orientação sexual deixou de ser considerada como caso de saúde pública.

¹⁶ O novo trecho ficou assim: "erradicação de todas as formas de discriminação". Sem especificar quais os tipos de discriminação.

documento colocavam em evidência uma “*ideologia de gênero*” e que estas expressões desfigurariam os conceitos de homem e mulher, pondo em risco o modelo de família tradicional.

Em maio de 2004, o governo federal lançou, pela Secretaria dos Direitos Humanos, um projeto de políticas públicas denominado “Brasil Sem Homofobia” – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual. O Programa viabilizou o avanço na ampliação e fortalecimento da cidadania ao consolidar direitos políticos, sociais e legais conquistados pelo movimento LGBT no Brasil. Teve como principal objetivo erradicar a homofobia (lesbofobia, transfobia) das escolas e do espaço doméstico.

O Projeto foi financiado pelo Ministério da Educação – MEC e teve como proposta pedagógica o auxílio do Caderno e o *kit* de ferramentas educacionais, que acompanham a base teórica para o desempenho e garantia de uma escola livre de homofobia. O Caderno é dividido em três capítulos¹⁷ e apresenta textos e dinâmicas que refletem em debates e aprendizados de forma didática sobre o gênero e a orientação sexual. O *kit* de ferramentas educacionais é composto por uma série de seis boletins (Boleshs), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação.

Em 10 de janeiro de 2016, o então Deputado Federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) publicou em seu canal do *Youtube* um vídeo sobre Educação. O vídeo ao ser analisado¹⁸ pela Nova Escola¹⁹ constatou que o discurso proferido apresentava informações equivocadas e dados incorretos. Inicialmente, o Caderno Escola Sem Homofobia²⁰ é apresentado como “*kit gay*” – nomenclatura não reconhecida para o projeto. O Livro *Aparelho Sexual e Cia*, editado no Brasil pela Companhia das Letras, produzido em 2010, é associado erroneamente como parte integrante da cartilha do ESH e entregue nas escolas públicas brasileiras.

¹⁷ Os eixos temáticos de cada capítulo são: “Desfazendo a Confusão”, “Retratos da Homofobia na Escola”, “a Diversidade Sexual na escola”.

¹⁸ A Nova Escola está com um projeto de checagem de informações “Mentira na Educação? Não!” Tem como foco a verificação de notícias, boatos e dados sobre a Educação. Para conhecer o Projeto: https://novaescola.org.br/guias/1497/mentira-na-educacao-nao?utm_source=youtube&utm_medium=social&utm_campaign=mentira_na_educacao_seguidores_ne&utm_content=mentira-na-educacao

¹⁹ “Nova Escola é uma marca da Associação Nova Escola, organização independente e sem fins lucrativos e é mantida pela Fundação Lemann. Além da revista, que tem mais de 30 anos de história, Nova Escola publica um site e possui perfis oficiais nas redes sociais”. (Wikipedia) A marca é exibida no vídeo através da capa de revista que possui a temática da identidade de gênero (edição de .

²⁰ O Caderno foi elogiado por especialistas que, segundo o pedagogo Ricardo Desiderio - Unesp, afirmaram ser um material de grande avanço nas escolas.

No entanto, o livro nunca chegou às escolas públicas, não há constatação do livro citado em nenhum programa de distribuição do livro didático pelo Ministério da Educação.²¹ Bolsonaro induz ao público o pensamento de que o livro é recomendado para crianças de 6 anos, quando, na verdade, a faixa etária é notificada pela própria editora que indica que o livro se destina a maiores de 11 anos. Outro equívoco é a apresentação da revista “Nova Escola” como um livro que é disponibilizado na rede pública de ensino para os alunos e alunas²². Na capa, a revista apresenta a imagem de um garoto com trajes de princesa e tem como título “*Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim? Uma reflexão sobre gênero e sexualidade*”²³. De fato, o vídeo alcançou mais de 70.000 visualizações e acarretou no engavetamento do Projeto pelo Governo Federal, após pressão de parlamentares.

Mediante à multiplicidade de posicionamentos sobre o debate de gênero nas escolas, encontramos nos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, a chance de desmistificar esse campo de estudos. Os livros de Sociologia possuem, com notoriedade, um espaço de grande valor para esse campo quando comparados aos livros de Matemática, Português, Química, Física. Os livros de História, Filosofia e Geografia, por vez, discutem a temática de forma interdisciplinar.

A escola é o espaço propício para o diálogo entre ciência e senso comum, é a oportunidade de reverter a condição do sujeito carregado de preconceitos em sujeito produtor de seu próprio conhecimento. Se a escola não desempenhar o seu papel de manutenção da sociedade, ela não contribuirá para a dissolução das desigualdades, uma vez que a escola deve ser reconhecida como produtora de relações desiguais. Segundo Louro (2017):

Se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas 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, 2017, p. 90)

²¹ Conferir em <https://senoticias.com.br/se/mec-nao-distribuiu-nas-escolas-livro-de-educacao-sexual-citado-em-video-na-internet/>

²² A editora esclarece que a revista é a maior publicação para professores no Brasil. E que não tem nenhum exemplar comprado pelo Governo Federal. É uma fundação (Victor Civita) ligada ao grupo Abril.

²³ A capa foi eleita com a melhor em 2015 pela Associação Nacional dos Editores e Revistas – ANER. Conferir em: <http://www.aner.org.br/concurso-melhor-capa/>

A emergência de um cenário discursivo na escola, na política, na família está relacionada à necessidade de encontrar um meio que inclua os múltiplos modos de ser a composição social, garantindo os direitos fundamentais, livres de qualquer forma de preconceito e discriminação.

É necessário denunciar a existência de uma “ideologia de gênero”. Essa é uma invenção fabulosa sobre a epistemologia da sexualidade. Essa ideia é uma estratégia com fins políticos, é uma controvérsia antifeminista, é uma reação ultraconservadora e antidemocrática, que afeta os direitos humanos e, sobretudo, os direitos sexuais (JUNQUEIRA, 2018).

A circulação de debates é a retomada da reflexão sobre os conceitos de desigualdade e diversidade. “A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres” (VIANNA, 2012, p. 138), a compreensão da categoria que nos constitui representa a compreensão histórica das relações de gênero.

A abordagem do gênero nos manuais de Sociologia colabora para uma compreensão científica desse conceito na sociedade em detrimento de visões preconceituosas e pseudocientíficas que vêm crescendo no cenário público brasileiro. A questão é justamente compreender que os pares convivem socialmente e se relacionam a partir de papéis que o definem. Tal definição implica em preocupantes limitações, por exemplo, ao atribuir a competência de habilidades matemáticas aos meninos, desmotivando as meninas a desenvolverem essas habilidades.

Incluir a questão de gênero nos currículos escolares perpassa a atitude de falar sobre sexualidade. Pretende problematizar e desconstruir alguns significados que foram cristalizados culturalmente como “derivados da biologia”, procurando assim, corrigir a assimetria de poderes e oferecer mais isonomia nas relações humanas.

No capítulo a seguir retomaremos “o gênero” na perspectiva dos clássicos. Atuando no campo epistemológico dos estudos de gênero, apresentando o conhecimento contextualizado de autores (as), conceitos e temáticas que certificam a inevitável pluralidade e complexidade do campo ao ser reduzido a uma ideologia.

3 O CAMPO DA CONTEXTUALIZAÇÃO E OS ESTUDOS DE GÊNERO

“Os gêneros não são passivamente inscritos nos corpos e nem são determinados pela natureza, pela língua, pelo simbólico ou pela esmagadora história do patriarcado. Gênero é aquilo que colocamos, invariavelmente, sob controle, diária e incessantemente, com ansiedade e prazer.”

(Judith Butler)

O ensino de Sociologia enfrenta desafios enquanto ciência ao ser adaptado ao processo de ensino-aprendizagem no ensino médio. Prado (2015) identifica os desafios de ensinar os conteúdos de Sociologia no desenvolvimento da imaginação sociológica²⁴, “as dificuldades de explicação de conceitos, teorias e modos de abstração sobre os fenômenos sociais durante as aulas expõem inúmeras dificuldades do próprio fazer dessa ciência” (PRADO, 2015, p. 15). Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta a forma como o discurso pedagógico dos estudos de gênero é contextualizado (produzido) e recontextualizado (reproduzido) nos livros didáticos de Sociologia do ensino médio. Para tal demonstração, a pesquisa utilizou-se da Teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein que possibilita uma análise tanto em nível macro (da formulação das políticas educacionais), quanto em nível micro (correspondente às escolas, materiais didáticos, salas de aulas). O dispositivo pedagógico para Bernstein é classificado como um mecanismo que possibilita a transmissão e aquisição de uma determinada mensagem/conteúdo. “Bernstein entende que o conhecimento é produzido e transmitido por discursos pedagógicos, especificamente codificados, durante as relações sociais das práticas pedagógicas” (LIMA, 2019, p. 42). Isso implica dizer que os discursos proferidos no universo escolar possuem uma linguagem específica.

²⁴ A imaginação sociológica é considerada como “uma capacidade de abstração que envolve essencialmente processos questionadores e analíticos” (PRADO, 2015, p. 36) Essa capacidade é estimulada nos (as) alunos (as) através da exposição de conceitos abstratos elaborados no campo da ciência, como por exemplo, os conceitos de capitalismo, gênero, sistema patriarcal, misoginia, heteronormativo, performatividade, sexismo, etc. A compreensão da cientificidade da disciplina no ensino médio é adquirida por meio dos processos de “estranhamento” e “desnaturalização”. Através desses processos-métodos é possível identificar quatro tipos de compreensões científicas para a Sociologia: No primeiro tipo, esses processos são abordados por intermédio do discurso crítico (ensino de teorias e suas consequências políticas). No segundo tipo de compreensão, os processos são operacionalizados na perspectiva dos discursos de cidadania e participação política (papel das leis, dos direitos e deveres dos cidadãos). No terceiro tipo tais processos são instrumentalizados e pautados pelo discurso do controle do conhecimento (a compreensão das teorias e conceitos como fim em si mesmo, sem associação com a realidade social, avaliações dos conceitos e memorização). No quarto tipo de compreensão da cientificidade da Sociologia, os processos de estranhamento e desnaturalização são aparelhados mediante o estímulo à reflexão dos fenômenos sociais com a realidade ao qual fazem parte (mobilizando os conceitos e teorias apreendidos a partir da realidade social, podendo sofrer modificações e reelaborações). “Esses quatro tipos de científicas teorizadas coexistem na academia e nas escolas e servem para auxiliar na forma de entender como a Sociologia encontra desafios para ser ensinada”. (PRADO, 2015, p. 38)

Basil Bernstein (1924 – 2000) foi um sociólogo britânico que deu início à publicação de suas obras em 1958 e desenvolveu seus estudos até o ano de sua morte. Suas ideias e estudos estão distribuídos em cinco volumes, que apresentam “a teoria dos códigos sociais e educativos e suas implicações para a produção social”. (COELHO, 2017, p. 796). Bernstein se preocupou em analisar a produção das desigualdades no campo educacional. Enfatizou a importância da educação para a construção de uma sociedade democrática. Examinou na sociedade inglesa de sua época as tendências e os desvios cravados na própria estrutura do sistema de ensino-aprendizagem. Bernstein considerou que a escola reflete a imagem da hierarquia de valores e de classes e que no interior da escola são apresentadas diferentes formas de recepção e produção de vozes, algumas são ouvidas, outras silenciadas, e que os sons possuem significados diferentes para os estudantes.

Diante do exposto, percebe-se que essas distorções presentes no sistema de ensino-aprendizagem são decorrentes de como o sistema atua na distribuição do conhecimento e de outras condições necessárias para que ocorra aprendizagem. As desigualdades no processo de distribuição do conhecimento podem afetar os direitos de desenvolvimento pessoal, de inclusão na sociedade e de participação política. Utilizaremos de sua teoria a ideia das variações que o discurso experimenta dentro do campo pedagógico:

Segundo Basil Bernstein (1996), o processo pelo qual os conhecimentos em forma de discursos, materializados em textos, em falas, em imagens, em música, em cinema etc. viajam do campo intelectual até os campos de reprodução dentro do sistema educacional e depois escolar é composto por uma cadeia de contexto e “re-contextos”. (LIMA, 2019, p. 35)

Durante o processo de reinterpretções ou recodificações de um discurso, o texto sofre uma mudança “na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Essa transformação “não caracteriza uma deformação do conteúdo produzido nas agências contextualizadoras (centros de pesquisa e universidades), representa a própria síntese do conhecimento coletivo” (LIMA, 2019, p. 35). O conhecimento produzido pelo campo intelectual é materializado em práticas pedagógicas (nas escolas, no trabalho, na família), no entanto o discurso proferido de um campo para outro sofre alterações de linguagem, no intuito de que a comunicação possibilite o aprendizado. A esse processo de transposição do texto (discurso) Bernstein define por recontextualização. Ao processo de produção do conteúdo Bernstein define por contextualização.

O processo de produção e reprodução do conhecimento é classificado no campo pedagógico em espaços distintos²⁵. O primeiro espaço é o *Campo da Contextualização*, presente nas Universidades, nos centros de pesquisas, nas formulações de teorias, nos princípios de seleção de saberes, etc., o segundo espaço é o *Campo da Recontextualização Pedagógica Oficial* que conta com os Órgãos oficiais, com a produção de regimentos de Estados, Municípios, Ministério da Educação, Secretaria de Educação etc. O terceiro espaço é o *Campo da Recontextualização Pedagógica*, quando o discurso é articulado pelas Escolas, pelos materiais didáticos, pela mídia, por periódicos de revistas, etc. (SILVA, 2007).

O campo da produção (ou campo acadêmico/científico) podemos associar ao ensino/discurso exercido nos cursos de ciências sociais de graduação e pós-graduação das universidades. Esse “seria o ensino mais ‘puro’, porque ocorre sob o controle dos ‘produtores’ dos saberes” (SILVA, 2007, p. 407). Nesse aspecto, o discurso disseminado no *campo da contextualização* (campo de produção) é um discurso incorporado por categorias, conceitos e teorias que fundamentam os conteúdos científicos elaborados por sociólogos (as), filósofos (as), antropólogos (as) etc.²⁶O campo de origem das teorias, também reconhecido como primeiro espaço, é determinado como o *lócus* de elaboração de um determinado código:

Nesse **primeiro espaço** do ensino da disciplina para a reprodução dos cientistas da área, formulam-se currículos, que sistematizarão o ensino e a aprendizagem. A luta ocorre internamente ao “campo”, à “esfera social”, à “comunidade” dos cientistas e disso resultam códigos, linguagens, processos, práticas sociais consolidadas no *habitus* próprio, numa *gramática* que orienta o pensar e o agir esperados pelos agentes da instituição específica. Os cursos de graduação e pós-graduação nas universidades e faculdades são a materialização dessas lutas, a burocratização e a racionalização das atividades específicas do campo. (SILVA, 2017, p. 407-8).

A Sociologia de Bernstein (1971, 1981, 1996) apresenta um estudo sobre o discurso no campo pedagógico e demonstra as interferências dos agentes e das agências na produção da mensagem do conhecimento sociológico. No processo de produção e transmissão

²⁵ A dissertação corresponde estruturalmente aos campos pedagógicos de contextualização e recontextualização. Ao apresentar os documentos, diretrizes e orientações da educação básica estipulados pelo governo, MEC e outros órgãos oficiais são identificados o discurso no campo (espaço) da *Recontextualização Pedagógica Oficial*. O capítulo 2 tem como proposta demonstrar no campo da *Contextualização* os formuladores de teorias (campo intelectual) dos estudos de gênero. Assim como a proposta do capítulo 3 é apresentar a *Recontextualização Pedagógica* dos estudos de gênero nos livros didáticos de Sociologia. Ressaltamos que o aprofundamento sobre o campo da *recontextualização* foi destinado ao terceiro capítulo dessa pesquisa.

²⁶ Os (as) formuladores (as) teóricos (as) apresentados (as) nesse capítulo contribuíram para a disseminação do pensamento social dos estudos de gênero. Resgatamos as primeiras pesquisas atreladas à temática da desigualdade de gênero, assim como as principais teorias do campo em questão. Os (as) teóricos (as) aqui mencionados (as) desempenharam e desempenham um papel específico na elaboração do código. O código como um princípio regulador determina o significado da mensagem. Nesse sentido, antropólogos (as), sociólogos (as), e filósofos (as) contribuíram na elaboração do conteúdo sobre os estudos de gênero.

do conhecimento as agências e os agentes ocupam o lugar de materialização da mensagem. Vejamos,

As agências de controle do campo simbólico, pelas quais o discurso transcorre, são divididas entre diversas funções, de acordo com cada momento contextualizador. Essas seriam classificadas como agências “*Reguladoras, reparadoras, difusoras, formadoras/modeladoras e executoras*” (BERNSTEIN, 1984, p. 30). No caminho mais direto do discurso às salas de aula: os centros de produção de conhecimento (Universidades e centros de pesquisa) seriam *agências formadoras*; os órgãos públicos do governo e conselhos de educação da sociedade (MEC/ CNE; Secretarias de Educação, Núcleos Regionais, no caso do Estado do Paraná etc.) seriam *agências executoras*; as escolas seriam *agências reprodutoras*. (LIMA, 2019, p. 36)

Bernstein atribuiu alguns conceitos primordiais para o entendimento do discurso sociológico: o código, o discurso pedagógico, a classificação e o enquadramento. O código para Bernstein “se caracteriza por ser um dispositivo de transmissão, aquisição e resposta de mensagem que viabiliza a execução de um discurso pedagógico qualquer” (LIMA, 2019, p. 42), ou seja, o código é responsável pela escolha dos significados e pela forma como seus significados são utilizados, portanto, ele é um princípio regulador.

O discurso pedagógico é o veículo de transmissão do conhecimento produzido durante as relações sociais. Por exemplo, as práticas (discursos) que são utilizadas na comunicação entre pai e filho, professor e aluno, médicos e pacientes, escritor e leitor, correspondem a uma orientação que se adapta de acordo com as circunstâncias: com a classe social, a hierarquia de cargo, o campo da prática. O discurso pedagógico, portanto, cria um código específico para realizar a comunicação.

Um código específico pode ser visualizado em relação ao todo social como uma estrutura mais ou menos aberta à transmissão e mais ou menos autônoma em relação aos campos político e econômico. A percepção da localização e da realização de um discurso pedagógico conduz à possibilidade de relacioná-lo com as estruturas mais amplas dos processos sociais. A partir disso é possível pensar a formação do discurso sociológico da disciplina de Sociologia sob a influência dos dispositivos pedagógicos já existentes que surgem (produzem e reproduzem) das relações, tensões e contradições de classe, raciais, de gênero, étnico-raciais. (LIMA, 2019, p. 43)

Bernstein associa o código específico a uma relação de poder e controle. O poder está relacionado ao espaço, à delimitação de fronteiras ao colocar pessoas e discursos em diferentes posições (LIMA, 2019). O controle “estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias” (LIMA, 2019, p. 45), dessa forma, o controle determina a comunicação para cada grupo, na tentativa de “socializar as pessoas no interior dessas relações” (LIMA, 2019, p. 45).

Bernstein apresenta um questionamento sobre qual a possibilidade de percepção do poder e do controle em uma comunicação. O autor propõe uma análise desses dois momentos no discurso e “estabelece a ideia de regras de reconhecimento e o princípio de **classificação** para discutir as relações ‘entre’ e regras de realização e **enquadramento** para discutir as relações ‘dentro’” (LIMA, 2019, p. 45). As regras de reconhecimento elaboram meios que viabilizam as distinções entre os contextos, na identificação da “peculiaridade” de cada contexto.

O princípio da classificação, como fundamento básico das regras do reconhecimento, está relacionado ao posicionamento do sujeito ou do discurso e um determinado lugar, para isso a noção do reconhecimento. Trata-se do reconhecimento do posicionamento. (LIMA, 2019, p. 46.)

Bernstein (1996) indica que esses princípios possibilitam o reconhecimento do posicionamento do sujeito e do discurso. O princípio da classificação localiza o sujeito no discurso e identifica quem possui a voz. “A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família etc.)” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 117). A classificação pode ser definida como forte ou fraca.

A classificação é forte quando há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias, em cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder; a classificação é fraca quando há um esbatimento das fronteiras entre categorias. (MORAIS; NEVES, 2007, p. 117).

A classificação, portanto, “estabelece as vozes e, dessa forma, está relacionada com a distribuição de poder em sociedade” (LIMA, 2019, p. 46). O princípio do enquadramento “é responsável pela mensagem, especificamente pela forma como a mensagem pode e deve ser passada entre os agentes estabelecidos, de acordo com as regras de localização (classificação)”, o enquadramento, nesse sentido, refere-se à comunicação entre as categorias e pode ser definido como forte ou fraco.

É forte quando as categorias com maior estatuto têm o controle nessa relação; é fraco quando as categorias de menor estatuto também têm algum controle nessa relação. Entre os extremos de classificações fortes e fracas e de enquadramentos fortes e fracos pode haver, de um ponto de vista analítico, toda uma gradação possível. (MORAIS; NEVES, 2007, p. 117).

O objetivo de Bernstein ao estruturar um modelo de discurso pedagógico (também conhecido por Teoria do Dispositivo Pedagógico) foi desenvolver uma teoria sobre a

produção e reprodução do conhecimento. Considerando que o discurso pedagógico dá origem a uma série de práticas pedagógicas e contextos sociais na tentativa de viabilizar o conhecimento. Para a presente pesquisa, delimitaremos a análise dos discursos no campo de estudos do gênero na esfera “contextual” e “recontextual”, com o intuito de compreender as pesquisas, as teorias e os conhecimentos produzidos e reproduzidos no âmbito acadêmico e escolar.

Bernstein diferiu as formas de discurso em horizontal e vertical. O discurso horizontal “corresponde a uma forma de conhecimento que tem como característica crucial o fato de ser segmentadamente organizado e diferenciado” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 125). Tal discurso é conotado como do senso comum, ou do dia-a-dia, voltado ao discurso local e oral. O discurso vertical “referido como conhecimento escolar ou oficial, pode assumir a forma de uma estrutura coerente, explícita, hierarquicamente organizada” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 125), atribui critérios especializados, possui uma educação formal e uma linguagem de critérios acadêmicos. É o discurso organizado e fundamentado em bases epistemológicas.

O campo intelectual de produção desempenha o papel de elaboração do conteúdo com os pressupostos científicos, os princípios universais e uma linguagem específica, prescritos pela própria comunidade acadêmica. Nesse intuito, o presente capítulo visa demonstrar os autores e as autoras que engendram o campo dos estudos de gênero, incorporados (as) na perspectiva do campo da contextualização, a partir de discursos verticais, dos autores clássicos aos (as) mais recentes.

Consideramos a abordagem de autores (as) presentes no mapeamento do gênero nos livros didáticos do PNLD (2018): *Karl Marx, Friedrich Engels, Émile Durkheim, Max Weber, Gilberto Freyre, Margaret Mead, Simone de Beauvoir, Lélia Gonzalez, Joan Scott, e Judith Butler*. Bem como, no decorrer do capítulo serão apresentados alguns conceitos primordiais e norteadores (*patriarcalismo, feminismo, sexo e gênero*) que compreendem a temática discutida na pesquisa, dentro do campo da *contextualização*.

3.1 O “gênero” e os autores clássicos

As questões de gêneros se fizeram presentes nas primeiras tentativas de intelectuais homens que escreveram sobre uma ciência da sociedade.²⁷ Embora o conceito de

²⁷ O fato das mulheres terem sido privadas do acesso a educação contribuiu para que o número de mulheres intelectuais se tornasse inferior ao número de intelectuais homens.

“gênero” ainda não estivesse em questão nesse contexto, os estudos sobre as diferenças baseadas no sexo levantaram novas questões para a época: o aspecto relacional entre o homem e a mulher. Intelectuais mulheres nas primeiras décadas do século XIX trabalhavam com dificuldade, “pois era improvável que elaborassem tratados teóricos. Por exemplo, as mulheres eram excluídas de quase todas as universidades naquela época” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 125). Ainda que houvesse críticas sobre o preconceito entre os homens, sobre os direitos civis para as mulheres, era praticamente impossível que as mulheres intelectuais publicassem seus tratados teóricos. Portanto, esse subtópico se dedica a expor “o gênero” na perspectiva de alguns estudiosos clássicos, incorporado pelo discurso vertical (BERNSTEIN, 1996).

A definição de “clássico” transcorre por uma polissemia do termo, precavendo a abrangência de seu próprio significado. Aqui nos referimos a “clássicos” indicando os autores pioneiros da disseminação do conhecimento sociológico. Duarte (2008) demonstra que “é possível que os clássicos, tal como chamamos na linguagem corrente, sejam justamente isso: aquelas obras nas quais, de modo sempre enigmático, o tempo se oferece a nós para uma apropriação singular e criativa.” (ANDRADE, 2008, p. 195). Os clássicos são autores e obras

cuja verdade nunca se fecha em si mesma, mas permanece aberta e, por isso, acontecendo – e nos tocando. No contato com os clássicos, experimentamos, então, o acontecimento de sua verdade que, por ser não apenas fruto do tempo, mas também agente do tempo, jamais cessa de acontecer: ontem, hoje e amanhã. (ANDRADE, 2008, p. 195)

A partir de uma perspectiva cronológica²⁸, apresentaremos as ideias centrais dos autores mais abordados no mapeamento do gênero. Através desses estudos foi possível fomentar as críticas e revelações do período, assim como compreender o pensamento social dos autores sobre as relações sexuais de seu determinado contexto.

Karl Marx (1818 – 1883) ofereceu uma contribuição para a compreensão do gênero a partir de seu “programa de pesquisa aberto e criativo que busca apreender a mudança histórica e as sociedades particulares” (HOLMSTROM, 2014, p. 343). Ou seja, o gênero é compreendido por via de uma análise crítica e dinâmica da história e da desigualdade entre as classes. Nessa perspectiva, a divisão sexual do trabalho, os papéis sociais e as classes sociais são compreendidos como mantidos pelas relações de poder socialmente construídas, assim como a economia, as leis e o poder do homem no âmbito familiar.

²⁸ Optamos por seguir uma ordem cronológica de nascimento dos autores para a apresentação de seus discursos: Marx (1818 – 1883), Engels (1820 – 1895), Durkheim (1858 – 1917), Weber (1864 – 1920) e Freyre (1900 – 1987).

As obras de K. Marx pouco apresentam assuntos relacionados ao “gênero”. No entanto, apresentam elementos essenciais para a compreensão do conceito. Os elementos de sua teoria contextual (o código elaborado) fundamentaram-se a partir da concepção histórica vinculada aos modos de produção que se “adaptam” às classes sociais. Outra contribuição fundamental é a desconstrução das hierarquias essencialmente naturais (definidas e determinadas) e seu grande apreço e estímulo à autoemancipação (HOLMSTROM, 2014).

Diferentemente da proposta do liberalismo que defende as relações individuais, K. Marx defende que a sociedade é composta por indivíduos interdependentes. Essa relação intrínseca de interdependência ajuda-nos a compreender o gênero. De modo que o gênero é um conceito relacional. Holmstrom (2014) implica que o “papel da mulher” é determinado a partir do contraste do “papel do homem” e que, portanto, esses papéis não são “acidentais”, são compreendidos mediante as relações sociais de poder.

Durante algumas fases da história (K. Marx define a história como uma série de modos de produção), as hierarquias particulares surgem e desaparecem, de acordo com as condições sociais e materiais específicas de cada situação. Para o gênero, a relação de dominação dos homens, no contexto familiar, pode ser compreendida como uma hierarquia exercida em cima do trabalho das mulheres e dos filhos.

As diferenças de classe deflagradas pela teoria marxiana afetam todas as dimensões sociais, em especial a do gênero. Ao se tratar das diferenças de classes das mulheres, contemplam-se as diversas existências, do âmbito familiar, do trabalho, da saúde, violência, vulnerabilidade, “já que as relações de gênero variam de uma mulher para outra, é difícil falar dos interesses das mulheres como tais” (HOLMSTROM, 2014, p. 346).

O gênero é carregado de diferenças entre as classes sociais. Hoje, com o capitalismo desenvolvido, algumas mulheres ainda não foram contempladas com a igualdade jurídica e econômica, uma vez que algumas mulheres compram o trabalho de outras mulheres para realizar tarefas de cuidado com as crianças e com o lar, “a desigualdade de gênero persiste e é diferenciada pelas desigualdades de classe” (HOLMSTROM, 2014, p. 347).

O pensamento dominante da sociedade capitalista é que esta é caracterizada pela igualdade e pela liberdade. A partir da subordinação das mulheres e seu trabalho de produção na sociedade capitalista, uma nova ideologia foi produzida e diz respeito a uma sociedade composta por indivíduos autônomos. No entanto, o “lugar das mulheres” na sociedade sofre mudanças de acordo com a classe, raça e etnia. A pluralidade não é contemplada por esse ideal de igualdade e de emancipação.

Algumas críticas feministas à teoria marxista compreendem o pensamento de que embora K. Marx concentre-se em abordar questões como o trabalho assalariado, o capitalismo, ele não considerou o trabalho não pago das mulheres na esfera doméstica. Esse trabalho, portanto, não seria produtivo, o que foi considerado como um motivo de ofensa, quando as mulheres desempenhavam sim um trabalho produtivo em seus lares, “grande parte desse trabalho é absolutamente necessária à reprodução da força de trabalho, ao mesmo tempo no plano biológico e no sentido de assegurar a presença do operário diante da porta da fábrica todos os dias” (HOLMSTROM, 2014, p. 348). Esse trabalho foi/é essencial ao capitalismo e à vida.

Para um trabalho ser produtivo no enredo do capitalismo, é necessário que esse trabalho seja assalariado, havendo a troca de “trabalho” por “capital” para produzir mais capital. Rosa Luxemburgo (2002) expressa a ideia do capitalismo ao comparar o trabalho das mães proletárias à dançarina do “*music hall*”²⁹. Por exemplo, enquanto o trabalho da “dançarina” é considerado produtivo, por gerar lucro ao seu empregador, o trabalho da mulher que garante a manutenção do lar é considerado como improdutivo. Para Luxemburgo (2002) essa é exatamente a “lógica” do sistema econômico atual, o trabalho que não produz capital não é produtivo.

Embora o trabalho doméstico não gere lucros, ele ainda permanece até hoje. Os capitalistas tiram proveito desse tipo de trabalho³⁰, pois é um trabalho gerado de forma gratuita e que produz benefícios indiretos. Os homens também se beneficiaram e ainda se beneficiam desse sistema de serviço, caracterizando assim uma relação de exploração: as mulheres são forçadas a trabalhar em seus lares sem serem pagas pelo que produzem. O que de fato, é uma questão complexa e que tem como fundamento primordial a ordem do patriarcado.

Os críticos que analisam a opressão das mulheres defendem que a história pode fornecer elementos que auxiliem no entendimento de que existem relações de produção que efetuem um papel importante para a construção da própria sociedade, embora não sejam consideradas “produtivas”. Antes da invenção dos eletrodomésticos, as mulheres dedicavam boa parte de seu tempo no desempenho de funções que garantiriam a subsistência da família. Assim como antes dos métodos contraceptivos, a maior parte da vida adulta era dedicada à

²⁹ É uma casa de espetáculo com os mais diversos tipos de shows e apresentações.

³⁰ “Apesar de as mulheres terem conquistado a igualdade jurídica, em numerosos países, e em particular nos Estados Unidos, o trabalho relativo aos cuidados é ainda totalmente considerado uma responsabilidade privada, porque elas não conseguiram obter os vastos e onerosos serviços sociais necessários para conquistarem uma perfeita igualdade em seu trabalho e em seu lar” (HOLMSTROM, 2014, p 349)

alimentação de seus filhos. Dessa forma, é contestável a lógica da família mantida pelo homem.

Para a compreensão das relações de gênero em particular, faz-se necessária uma teoria mais geral do próprio gênero, mesmo que se apoie no marxismo, mas que haja uma revisão e ampliação das relações de reprodução. K. Marx diante das relações de gênero do século XIX apresentou propostas “a favor da igualdade dos direitos das mulheres nos movimentos socialistas mais amplos – frequentemente contra uma árdua oposição – mesmo se ele via a extensão da democracia burguesa às mulheres simplesmente como um primeiro passo insignificante” (HOLMSTROM, 2014, p. 354).

Sua preocupação política “tinha por objeto os interesses particulares das trabalhadoras que entravam, às vezes, em conflito com a igualdade abstrata privilegiada pelas feministas burguesas” (HOLMSTROM, 2014, p. 354). O pensador alemão também defendia leis que visavam proteger as mulheres e crianças na jornada diária de trabalho nas fábricas. K. Marx alegava que se estas podiam trabalhar por dez horas durante um dia, todos os outros também poderiam trabalhar durante as dez horas. As mulheres recebiam bem menos que os homens e mantinham uma jornada dupla de trabalho, em casa e fora de casa. A reivindicação hoje de algumas feministas socialistas pelo direito do aborto é fundamentada, entre outras questões, pela liberdade de reprodução que requer condição econômica de ter um filho.

Do princípio emancipatório de K. Marx, devemos concluir que a emancipação depende daquele (a) que a almeja. A emancipação das mulheres deve ser obra delas próprias. As mulheres devem se fazer presentes nos sindicatos, nos movimentos, nas oportunidades criadas, para lutar pelos seus direitos, para reivindicar por melhorias. Além do local de trabalho e da vida pública, é preciso contemplar todas as esferas às quais as mulheres estão submetidas. As conquistas femininas foram feitas por mulheres e continuam a serem feitas. Diante das contribuições da teoria marxista, compreenderemos a seguir a teoria do contemporâneo de K. Marx que trata sobre a divisão sexual do trabalho.

Assim como K. Marx, Friedrich Engels (1820 – 1895) foi um pensador engajado nos movimentos revolucionários de sua época. Em parceria com Karl Marx, ele dedicou grande parte de seus estudos na tentativa de compreensão sobre as mudanças advindas do capitalismo. É nesse contexto que ele se dedica a questão das mulheres no mundo do trabalho e da evolução da família (TRAT, 2014). A análise de seu pensamento se define a partir de seus textos *A classe trabalhadora na Inglaterra*, publicado em 1845, e *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, publicado em 1884. Por volta de 1970, o movimento feminista lançou críticas à produção de F. Engels, algumas pesquisadoras e militantes

feministas reconheceram o mérito de sua produção ao ter tentado demonstrar através de dados antropológicos e históricos que a sujeição das mulheres não é natural, mas um produto das relações sociais. No entanto, algumas feministas recriminaram a visão naturalista da divisão sexual do trabalho de F. Engels.

Em seu texto *A origem da família*, F. Engels trata de explicar os fatores que motivaram a evolução das sociedades, a transformação da sociedade fundada por laços de parentesco para uma sociedade sujeita à propriedade privada e ao Estado. Através de seu método materialista, F. Engels expressa que “efetivamente, a dominação masculina está ligada à emergência conjunta da propriedade privada dos meios de produção durante o estágio da ‘barbárie’ e da família monogâmica” (TRAT, 2014). Antes da relação monogâmica, as mulheres possuíam uma posição dominante na família. Devido à promiscuidade sexual não era possível determinar ou estipular o verdadeiro pai³¹. Com a passagem para a sociedade monogâmica, as transformações econômicas foram determinantes para o modelo de família, como base no surgimento de novas riquezas.

A perspectiva da divisão de trabalho para F. Engels é apoiada no “mito” do homem-caçador (TRAT, 2014). Atualmente, os antropólogos dedicam pesquisas que demonstram que as mulheres exerciam um papel significativo nas sociedades caçadoras-coletoras. A alimentação também era garantida através das mulheres, elas contribuíam para atividades além das tarefas domésticas, também participavam das atividades produtivas, como as atividades de “coletoras, agricultoras, artesãs, operárias a domicílio ou na grande indústria” (TRAT, 2014, p. 363-4). Nesse sentido, a crítica ao pensamento da divisão sexual do trabalho de F. Engels é direcionada ao estereótipo que é reproduzido através do biológico, atrelado às características físicas e reprodutivas.

Sobre o casamento monogâmico, F. Engels denuncia a sujeição das mulheres. Para ele, a função da família monogâmica é o repasse de patrimônio entre as gerações, por meio do direito paterno e da herança acumulada pelos pais. Enquanto que a situação da mulher em casa é de sujeição ao marido, onde é tratada como um instrumento de prazer e de reprodução (TRAT, 2014). F. Engels faz uma importante observação ao estigmatizar a farsa dos casamentos “arranjados” que se fundamentavam na promessa da fidelidade recíproca, quando os esposos, por muitas vezes, praticavam adultérios e tal ação era naturalizada, enquanto que o desvio das mulheres era motivo de fortes sanções. Denunciou, portanto, a dupla moral dos casamentos que eram formados por grande parte da burguesia com projeções

³¹ F. Engels foi influenciado pelo antropólogo norte-americano Lewis Morgan, que publicou em 1877 o livro *Ancient Society* (A antiga sociedade) (TRAT, 2014).

econômicas entre pessoas de uma mesma classe. F. Engels era a favor da igualdade jurídica entre homens e mulheres.

F. Engels colaborou com sua visão analítica sobre a concepção naturalista da subordinação feminina, no entanto, não questionou sobre a divisão das tarefas na família. Embora preconizasse a socialização da tarefa doméstica e atentasse à questão de que o fim da propriedade privada e a entrada das mulheres na produção fosse um meio de revolucionar as relações entre os sexos, sua análise não contemplou o conceito de divisão social e sexual do trabalho. Suas contribuições elucidaram, tempos depois, questões sobre as relações de dominação.

Apropriando-se de Bernstein (1996), a **realização ativa**³² dos discursos apresentados demonstra que os debates de “gênero” em meados do século XIX identificaram a desigualdade das relações sexuais. Tais constatações fundamentaram-se em noções de hierarquia, subordinação, relações de parentesco e divisão do trabalho.

Embora Émile Durkeim (1858 – 1917) não tenha dedicado uma obra específica às relações de gênero, essa questão se fez presente em quase todos os seus textos. O autor trabalha essas questões no contexto da família e do casamento. “Na maioria de seus textos, ele menciona a ‘mulher’ e o ‘homem’ no singular e compartilha alguns pressupostos com seus contemporâneos sobre as funções e os papéis respectivos dos homens e das mulheres” (PFEFFERKORN, 2014, p. 41). Sobre a divisão do trabalho social, É. Durkeim considerou os estudos de Augusto Comte e Herbert Spencer ao apresentar uma Ciência Social ligada à Biologia.

Ele explica que a evolução das sociedades modernas agravou a divisão do trabalho sexual. O emotivo configurou-se ao feminino e o inteligível ao masculino. Acrescenta que as “diferenças funcionais” fizeram-se necessárias para a estabilização da família conjugal. Ao manifestar a teoria da solidariedade conjugal (justificada pelas diferenças funcionais entre homens e mulheres), o sociólogo francês demonstrou que a antropologia física de Gustave Le Bon (1841 – 1931) manifestou o conceito de que o volume do crânio masculino aumentara no decorrer da evolução quando comparado ao crânio feminino. Tal afronta implicou na concepção do grau de inteligência entre os crânios femininos e masculinos.

Em sua obra dedicada ao fenômeno do suicídio (1897), É. Durkeim relata que o casamento possui uma influência para que o suicídio ocorra em alguns casos e que este

³² Bernstein chama de realização ativa quando um texto é produzido, criado (MORAIS; NEVES, 2017).

manifestou-se com predominância nos homens. Apesar de não apresentar um estudo específico sobre os suicídios femininos e masculinos em si, ele levanta a questão das consequências do divórcio. “Quando ele estuda o suicídio egoísta, ele explica, efetivamente, que a mulher suicida-se menos que o homem porque ela participa menos da vida coletiva” (PFEFFERKORN, 2014, p. 44). É por esse motivo que a mulher seria menos suscetível a esse tipo de suicídio, pois os homens estariam mais propensos às “pressões” das condições sociais.

O enfraquecimento da regulamentação matrimonial produziu estatísticas de aumento e diminuição de “imunidade” ao suicídio. É. Durkheim observou que o número de maridos divorciados que praticavam o suicídio era maior que o de mulheres divorciadas. Isso porque o casamento monogâmico trouxe ao mundo masculino uma série de vantagens, enquanto para as mulheres trouxe algumas desvantagens. O respaldo moral do casamento se tornou indispensável para o indivíduo do sexo masculino.

No entanto, o sociólogo francês advertiu que o divórcio por “consentimento mútuo” provocou poucos efeitos suicidas nas mulheres. Visto que no casamento a mulher pouco tirava proveito da relação. O autor levou em consideração que a mulher possui um instinto sexual contido e moderado e que, portanto, mesmo fora da condição de mulher casada, ela não sofreria consequências negativas em relação a sua particularidade feminina. (PFEFFERKORN, 2014, p. 45). É. Durkheim conceitua então que o matrimônio é uma **disciplina da vida sexual**, pois regula os próprios instintos.

Essa disciplina da condição conjugal sofreu uma “adaptação” para o indivíduo do sexo masculino. De acordo com os costumes, os homens possuíam certos privilégios, como por exemplo, frequentar bordéis para canalizar sua libertinagem. Para a mulher não existia compensação, a monogamia era “uma obrigação severa, sem nenhuma variação” (PFEFFERKORN, 2014, p. 46) e nenhuma exceção. O casamento, portanto, não se concebeu útil para a mulher no mesmo nível que foi para o homem.

O sociólogo apreendeu a família como “uma unidade orgânica no centro da qual os papéis e as funções complementares atribuídos ao esposo e à esposa são predefinidos” (PFEFFERKORN, 2014, p. 47). Para É. Durkheim, a instituição matrimonial é um meio que visa um fim superior: a família. O esposo e a esposa possuem funções distintas, mas que devem sempre visar à perenidade familiar. Assim, ambos se tornam funcionários da sociedade doméstica e se encarregam de garantir o seu bom funcionamento.

Embora não tenha as relações de gênero como tema central de suas análises, podemos compreender que entre as funções distintas da sociedade doméstica, o papel da mulher está associado à função de “dirigente da vida familiar”. Ele explica que “o ‘respeito’

que o homem demonstra à mulher deveria compensar sua atribuição ao papel de esposa e de mulher e seu estatuto subalterno na vida civil” (PFEFFERKORN, 2014, p. 50). Segundo É. Durkheim, quanto mais o homem se sentir associado a essa mulher mais ele perderá o hábito de enxergar nela um ser inferior. (PFEFFERKORN, 2014).

O fundador da escola sociológica francesa é adepto de um reformismo muito prudente para que a mulher possa intervir na vida externa. No entanto, não imagina uma sociedade igualitária. Pois explica que a história possui um legado que não será abolido em questão de pouco tempo. Afirma que a igualdade jurídica precisa ser exercida, principalmente, na desigualdade psicológica, compreende que é necessário dedicar esforços para a diminuição dessa desigualdade. Para que ocorra a equiparação entre homens e mulheres, protegidos por uma mesma instituição, estes devem ser compreendidos como de uma mesma natureza. Assim, a “indissolubilidade dos laços conjugais não poderá mais ser acusada de servir apenas a um dos dois envolvidos”. (PFEFFERKORN, 2014, p. 51).

Com efeito, a abordagem durkheimiana possui seus preceitos metodológicos carregados de uma gravidade biológica: o homem é um produto social, enquanto a mulher é mantida conforme fora concebida pela natureza. Seu pensamento revela o preconceito inerente à sua época, ao seu meio social. O que o impediu de distinguir “as relações de dominação e de exploração que se desenvolvem entre o grupo de homens e o de mulheres tanto no interior da família quanto no conjunto da sociedade” (PFEFFERKORN, 2014, p. 52).

A apresentação da formulação teórica do pensamento de É. Durkheim e outros autores tem por objetivo demonstrar os primeiros estudos sobre a “ideia” das relações de gênero, mesmo sem a concepção da palavra “gênero” no período de elaboração de tais estudos. Expostos os conceitos associados às diferenças e desigualdades das mulheres, os autores engajaram em seus trabalhos, concomitante a outras temáticas, considerações relevantes para o debate de gênero.

Max Weber é outro grande clássico que retratou de forma indireta as relações de gênero. Falar de sua mulher Marianne Weber é imprescindível para entender seu grande interesse pela causa. Marianne Weber³³, socióloga e historiadora do Direito, foi a redatora do célebre *A ética protestante*. Ela era atuante nos espaços que discutiam sobre o lugar da mulher no mundo moderno.³⁴ Max Weber foi um grande incentivador de suas alunas, ele as motivava

³³ Max Weber e Marianne Weber contrapõem-se quanto à abordagem científica da Sociologia. Enquanto Max Weber reconhece a importância dos valores na produção do conhecimento, Marianne Weber busca por resultados científicos sem julgamento de valores. (VARIKAS, 2014)

³⁴ Marianne Weber foi organizadora da publicação *Economia e sociedade*, que em português foi traduzida do alemão por Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa, que foi publicada pela editora UnB. Os temas tratados nessa

a fazer teses e defendê-las, além de denunciar publicamente as discriminações que algumas mulheres sofriam no meio profissional, ao serem ridicularizadas com insinuações de que os funcionários homens que perdiam o cargo para as mulheres tinham a virilidade afetada (VARIKAS, 2014).

Max Weber foi um grande crítico do capitalismo e teve como principal objeto de pesquisa o processo de racionalização da sociedade ocidental. Ele também formulou os *tipos ideais*, para compreender a realidade empírica. Trata-se de apreender o que existe de único em um determinado fenômeno. “Uma vez que esses fatos forem ordenados, cabe ao pesquisador interpretar sua distância ou sua proximidade com o tipo ideal assim construído.” (VARIKAS, 2014, p. 425). Por exemplo, a dominação pode ser definida de três formas: a dominação carismática (a crença das qualidades do indivíduo), a dominação tradicional e a dominação racional/burocrática. A dominação não é representada tal e qual, em seu estado puro, mas é uma articulação sobre as diversas formas que pode ser. “A flexibilidade desse método atraiu as teóricas feministas preocupadas em contornar o binarismo do gênero e suas armadilhas” (VARIKAS, 2014, p. 425). A fluidez do conceito é empregada nos estudos de gênero.

No plano teórico, é também, sem dúvida sob o ângulo da liberdade e da individualização – o ângulo mais interessante de sua crítica do capitalismo – que M. Weber interessa-se pela *Frauenfrage* [A questão feminina] e mais precisamente pela polêmica sobre a integração das mulheres na civilização capitalista moderna. (VARIKAS, 2014, p. 430).

O desejo de emancipação das mulheres é para Max Weber um constituinte do processo de racionalização da vida moderna que atinge todas as áreas. Ele chama atenção ao sentido da “cultura objetiva” – os valores e as normas culturais que existem fora do indivíduo mediante a força do sistema capitalista. Que essas forças agem tanto sobre os homens como sobre as mulheres.

Varikas (2014) denuncia a ausência das mulheres no Estado, uma vez que este é um “monopólio legítimo da violência”. A crítica direcionada a Max Weber está relacionada ao fato dele não ter elaborado uma teoria feminista do Estado, “sua sociologia constitui uma valiosa fonte de compreensão da natureza ao mesmo tempo masculinista e de gênero do Estado” (VARIKAS, 2014, p. 431).

Em *Economia e sociedade*, Max Weber nos ensina através de suas “minigenealogias” o momento do passado e do presente, tornando possível a assimilação do

obra são direcionados às relações de sexo, casamento, moral sexual e família. Marianne Weber foi responsável pela escrita dos textos de Max Weber quando ele enfrentava um longo período de depressão após a morte de seu pai.

presente que conhecemos. Ao traçar uma genealogia do Estado moderno, M. Weber ressalta sua soberania, que caracteriza o recurso da violência como um meio de conquistar territorialidade. Varikas (2014) ressalta que nos primórdios da formação da comunidade doméstica, a autoridade patriarcal estava fundamentada na capacidade de defesa que os homens tinham em proteger suas próprias casas. A autoridade familiar, então, encontrou sua legitimidade na ideia de “proteção”.

Desse modo, a família patriarcal é constituída por uma autoridade legítima que emerge como uma “barreira de segurança” dos indivíduos considerados vulneráveis. O Estado estabelece assim uma relação de interdependência com a família, um fornece os imperativos e o outro justifica-os. É a representação da masculinidade do Estado. “Essa leitura enfatiza a lógica do Estado moderno que aceita a ideia de que a política entre homens é de imediato uma política de troca, de violência, de proteção e dominação das mulheres. O que M. Weber lembra incessantemente.” (VARIKAS, 2014, p. 434).

O problema do “masculinismo” do Estado é de que além de ser governado por homens e organizado a partir de suas necessidades, ele também fabrica o gênero “ao *produzir e reproduzir seres dependentes* e outros que os ‘protegem’” (VARIKAS, 2014, p. 434). A demanda não é somente pela presença de mulheres no poder do Estado, bem como a desconstrução do gênero constituída por esse poder.

No pensamento social brasileiro temos Gilberto Freyre (1900 – 1987) que desenvolveu teses que focavam desde a intimidade brasileira até a sua extensão para a vida pública. O autor retrata a condição feminina durante o Brasil Colonial, Imperial e Republicano. Na trilogia *Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*, Gilberto Freyre apresentou uma abordagem relativa sobre as mulheres e os papéis de gênero. Na trilogia, o autor analisa a economia patriarcal e a condição feminina em três períodos da sociedade brasileira. Na obra *Casa-grande & senzala* (1933), a formação da família brasileira é assimilada sob o regime da economia patriarcal.

Na segunda obra, *Sobrados e mucambos* (1936), o patriarcado rural é abatido pelo desenvolvimento urbano e em *Ordem e Progresso* (1959), a sociedade patriarcal e semipatriarcal é desintegrada perante o regime de trabalho livre. Os estudos de Freyre, bem como sua metodologia de análise, deram-se através de materiais de cunho pessoal como “diários íntimos, livros de viagens, cartas, cadernos de receitas, depoimentos pessoais escritos e orais, livros de modinhas, romances etc.” (SOUZA, 2011, p. 90). O autor não limitou suas análises às mulheres dos senhores de engenho, ele destacou as diferentes condições sociais e

raciais das mulheres. Os temas contidos em suas obras extrapolam a visão resignada que, até então, alguns ensaístas possuem sobre as mulheres.

Freyre (1936) retratou que o regime patriarcal agrário buscava uma conformidade do masculino e do feminino tendo em vista os elementos que simbolizavam as condições específicas de cada gênero: A mulher estava sempre associada a elementos que se relacionavam com a moda, meias de seda, vestidos, penteados etc., enquanto ao homem associavam-se elementos que o representassem “forte” e como “sexo dominante”: o bigode, as barbas, o ato de domar o cavalo. O homem no regime patriarcal fez da mulher uma criatura totalmente diferente de si (SOUZA, 2011).

Os estudos de Freyre (1959) também chamam atenção quando o autor relata o processo de socialização através dos brinquedos e brincadeiras. Os tipos de atividades e jogos caracterizam o papel e o lugar de cada gênero, como por exemplo o “soltar pipa” era visto como brincadeira de menino, enquanto “pular corda” era uma atividade de meninas. Assim como, os brinquedos também eram tidos como diferenciadores das classes, uma boneca de pano era tida como um brinquedo de menina da classe inferior, enquanto as meninas mais abastadas possuíam bonecas de louças (SOUZA, 2011).

Um aspecto considerável, também ressaltado por Freyre (1933), é a grande influência da mulher negra na vida familiar do brasileiro. Pelo fato das mulheres se casarem ainda muito jovens, com doze, treze, quatorze anos, após o parto (quando resistiam) o corpo ainda não respondia conforme as necessidades de seu filho e filha para a amamentação, então as mães-pretas desempenhavam o papel de cuidar dessas crianças, na amamentação e em tantos outros aparatos. As mães-pretas ocupavam o lugar de honra no seio das famílias patriarcais, eram alforriadas e muito respeitadas pelos escravos. Freyre (1933) também apontou que as mulatas eram mulheres que despertavam uma atração fora do comum e que os homens de classes sociais diferentes se relacionavam e viabilizavam a ascensão social.

Freyre antecipou-se na noção de gênero ao “eliminar” a dimensão unilateral e apenas biológica do sexo. Assinalou a dialética homem-mulher, elaborando uma construção relacional numa época em que ninguém designava a “encruzilhada” dos confrontos sociais. Sexuais, portanto, de gênero masculino e feminino. (QUINTAS, 2008, p. 164).

Sobre a condição feminina e o casamento, Freyre abordou temas como a opressão, o confinamento e a lei de subordinação. O casamento precoce foi costume no regime patriarcal, as meninas deixavam de ser crianças a partir do seu primeiro dia de comunhão. (SOUZA, 2011). Quando as meninas não se casavam jovens, ficavam estigmatizadas com a

figura da “solteirona” e que esta sofria com os mandados que era obrigada a cumprir, desde cuidar dos filhos e filhas quando as mulheres casadas da família iam ao teatro ou à igreja. Essas mulheres possuíam uma situação de dependência econômica que fazia delas uma mulher obediente e excluída, principalmente quando, em batizados e aniversários, a família recebia visitas. (SOUZA, 2011).

O confinamento era regido pela premissa de “subordinação da mulher ao homem”. Muitos brasileiros internavam suas mulheres no intuito de viverem com suas amantes. A lei de subordinação garantia o confinamento desde que o custo de despesas fosse devidamente pago. “A lei presta auxílio a este abuso; quem quer se livrar da própria esposa, vai à polícia e faz levá-la ao convento pelos funcionários” (FREYRE, 2002, p. 835).

Ao apontar para a hierarquização de papéis de gênero, Freyre observou que, mesmo com as transformações sociais – com os processos de modernização e urbanização –, mantiveram-se os estereótipos da masculinidade. As mulheres, porém, mudaram bastante. Nesse sentido, sua leitura é carregada de considerável atualidade, já que, neste caso, no processo de negociação social marcado pela luta das mulheres por seus direitos, podemos observar que as conquistas femininas tendem a ser maiores, já que o estereótipo masculino se manteve sedimentado. O autor problematiza o gênero em um viés de valores e moralidade, através da leitura de percepções e práticas da vida cotidiana para se pensar a mudança social. (SOUZA, 2011, p. 98).

Gilberto Freyre além de constatar a opressão feminina, posicionou-se com indignação contra esta opressão, “criticando teorias naturalizadoras dos papéis de gênero” (SOUZA, 2011, p. 99). Ao discutir sobre as diferenças entre os sexos, levou em consideração os diversos perfis de mulheres e criticou as ideias predominantes sobre a superioridade masculina. O autor também observou que as marcas do regime patriarcal permaneceram mesmo durante as transformações políticas e sociais. Dessa maneira, os estudos de Gilberto Freyre contribuíram na discussão sobre a condição feminina no Brasil e no “tratamento da dimensão do patriarcado como um conceito fundamental para os estudos de gênero e para a compreensão da sociedade brasileira” (SOUZA, 2011, p. 100).

O discurso vertical (BERNSTEIN, 1996) entre os autores clássicos contribuiu para uma valorização das questões das mulheres, por vezes, omitidas ou esquecidas. O reconhecimento do contexto epistemológico de tais autores elucidou novos debates e a busca por um campo específico sobre as “questões feministas”: A luta por espaço e lugar de fala das mulheres. Levando-se em consideração a inexistência do termo “gênero” para a época vivenciada pelos autores, são consideráveis suas abordagens e reflexões. No reconhecimento de tais discursos, é possível identificar princípios de classificação e enquadramento do discurso.

A percepção de classificação (quem faz o discurso?) da fala e de voz é predominantemente masculina. Pelos diversos fatores de “exclusão” feminina do campo acadêmico e de participação da esfera pública, a proeminência do discurso no âmbito acadêmico mostrou-se “classicamente” masculino. O enquadramento (a forma como a mensagem é repassada) mostrou-se estritamente fundamentada no campo empírico dos autores e transmitiu-se dinamicamente por intermédio do estudo das diferenças sociais.

Os pontos discutidos no campo da contextualização pelos autores clássicos são trabalhados nos livros didáticos a partir de uma abordagem mais habitual, em virtude da escrita didática (MEUCCI, 2013). O processo de seleção dos conceitos e teorias corresponde ao nível de aprendizado do público-discente. Nesse primeiro espaço, os agentes contextualizadores assumem o vasto repertório de suas obras e se apropriam da amplitude do conhecimento acadêmico. Nos livros didáticos, é comum que o fracionamento dos autores seja exposto “em diversos capítulos e tópicos, onde se destacam diferentes dimensões da sua obra, dificultando a possibilidade de reconstituição de uma unidade intelectual” (MEUCCI, 2013, p. 225). Em outras palavras, é comum que no livro didático os clássicos sejam abordados de maneira fracionada e suas teorias sintetizadas.

No subtópico a seguir apresentaremos dentro do campo da contextualização (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2007) o pensamento social de algumas autoras feministas, levando em consideração suas relativas participações na abordagem recontextualizada nos livros didáticos (conferir mapeamento do gênero no subtópico 2.2.1). O discurso vertical (BERNSTEIN, 1996) das autoras assume uma classificação diferente (comparado aos autores anteriores), uma vez que o campo predominante de tais teorias feministas consagra-se no âmbito feminista e interseccional.

3.2 Autoras feministas e os estudos de gênero: uma perspectiva no campo da contextualização

O desenvolvimento do debate sobre os estudos de gênero compreendeu uma gama de autoras feministas que investigaram sobre o sistema de gênero, a fim de compreender a organização social no seu conjunto. Nesse aspecto, desenvolveram o discurso vertical (BERNSTEIN, 1996) no campo da contextualização (BERNSTEIN, 1996) sobre o gênero. Nesse tópico abordaremos as principais autoras feministas (com predominância no mapeamento do gênero nos livros didáticos), a fim de correlacioná-las posteriormente ao

campo da recontextualização. Adotamos uma ordem cronológica³⁵ para a apresentação das seguintes autoras: Margaret Mead (1901 – 1996), Simone de Beauvoir (1908 – 1986), Lélia Gonzalez (1935 – 1994), Joan Scott (1941 -) e Judith Butler (1956 -). Pretendemos obter uma abordagem do gênero que contemple aspectos socioculturais, históricos e interseccionais.

Para conceber os Estudos de Gênero é imprescindível a compreensão sobre o movimento feminista ocidental que se desencadeou no cenário internacional do séc. XIX. Ao se falar das origens do feminismo, normalmente se faz referência à chamada primeira onda, que foi constituída por movimentos organizados por mulheres que reivindicavam a conquista de vários direitos, principalmente o direito ao voto. As organizações eram compostas por mulheres operárias, mulheres de classe média, feministas anarquistas e socialistas.

No Brasil, o movimento foi liderado por Bertha Lutz (1894 – 1976) e pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino que, em 1932, conseguiram o direito ao voto. O feminismo foi se desenvolvendo e aderindo novas formas, tornando-se plural, adotando a nomenclatura de feminismos, pois passou a envolver mulheres de todas as classes e raças. As feministas negras do pós-colonialismo contra-argumentavam que a luta das feministas brancas da classe média pelo direito do trabalho e reconhecimento político não as incluíam. Uma vez que estas continuavam a ser penalizadas pelo sexismo, o racismo e a discriminação, sem usufruir das conquistas do feminismo branco (GONZALEZ, 2019b).

Assim, os novos feminismos destacavam que a situação do feminismo branco não podia ser igualado a situação de mulheres negras, indígenas e de países colonizados³⁶, visando que, para estas mulheres, o problema não seria apenas o trabalho doméstico e o direito ao voto, mas a discriminação (racial e de classe) e a violência que seus corpos sofriam ao serem transformadas em objetos, tornando-as vítimas de crimes sexuais (CONNELL; PEARSE, 2015).

Em decorrência das novas reivindicações, surgiu a chamada segunda onda feminista, que engrandeceu o movimento, pois permitiu a pluralidade do avanço e desenvolvimento teórico filosófico com novas correntes e possibilitou a garantia de leis e reconhecimentos jurídicos ao cobrar do Estado a criminalização do estupro e outros crimes cometidos contra a mulher. Essa onda do feminismo atrelada ao feminismo socialista e marxista enfatizava a destruição do capitalismo como uma condição precedente para a destruição do patriarcado (CONNELL; PEARSE, 2015).

³⁵ Assim como no tópico anterior (autores clássicos), optamos por seguir uma ordem cronológica de nascimento.

³⁶ As lutas anticoloniais na Ásia, nas Américas e na África.

A terceira onda do feminismo apresentou a sexualidade como tema central, visto que as lutas anteriores consideravam o padrão binário em torno dos gêneros. Nesse aspecto, o direito sobre o corpo, a separação entre sexualidade e procriação e a diversidade das diferentes sexualidades foram as principais pautas desse momento do feminismo. É nesse sentido que o feminismo influencia as teorias pós-estruturalistas e *Queer*. Os estudos de gênero caracterizam uma das consequências das lutas libertárias dos anos 60 (CONNELL; PEARSE, 2015). A seguir, iniciaremos a explanação das autoras feministas que são evidenciadas no mapeamento do gênero e que contribuíram para o desenvolvimento do debate de gênero.

Margaret Mead foi uma antropóloga revolucionária em seu método etnográfico. Abordou os padrões culturais de sociedades de outros continentes, refletindo sobre os papéis de gênero. Nascida na Filadélfia (Estados Unidos), Margaret Mead teve uma educação bastante liberal, com liberdade para escolher sua própria religião. Sua mãe, Emily Fogg Mead (1871 – 1956), era uma mulher “moderna” e dedicava-se às causas sociais. Seu pai, Edward Mead (1874 – 1956), foi um cientista social que apoiou a independência de suas filhas e filhos (SARDENBERG, 2000).

Durante o seu mestrado, M. Mead teve a oportunidade de cursar a disciplina de antropologia com Ruth Benedict (1887 – 1948) e foi orientanda de Franz Boas (1873 – 1955). Avançou para o doutorado e seguiu carreira na antropologia. A antropóloga então dedicou-se a estudar a relação entre a cultura e a personalidade a partir de uma perspectiva transcultural, “tornou-se, assim, uma das principais fundadoras da antropologia psicológica, inaugurando na antropologia o estudo comparativo de práticas de educação e do cuidado com crianças, sempre de uma forma inovadora” (SARDENBERG, 2000, p. 79).

A partir do trabalho realizado nas Ilhas de Samoa (no Pacífico Sul), M. Mead estudou o comportamento cotidiano de meninas e adolescentes de duas comunidades diferentes, para buscar compreender as formas de vivência entre os jovens e comparar ao modo de vida dos (as) adolescentes americanos. Os resultados foram apresentados em sua obra publicada em 1928: *Coming of Age in Samoa*. Nesse livro, “Margaret ‘desnaturalizou’ a adolescência ao sugerir que – ao contrário do que proferiam as autoridades – os problemas vivenciados pelos jovens americanos tinham muito menos a ver com os hormônios” (SARDENBERG, 2000, p. 80), pois trata, na realidade, de questões de ordem sociocultural.

M. Mead compartilhou largamente o trabalho de campo com seus maridos, Reo Fortune (1903 – 1979) e posteriormente Gregory Bateson (1904 – 1980), desenvolvendo suas pesquisas de forma independente e, também, valorizando a construção colaborativa. Com

orientação de Boas e em produtivo diálogo com colegas do Departamento de Antropologia da Universidade de Columbia, realizou suas viagens e deu início a sua carreira de etnógrafa, “foi ainda em Samoa que Margaret não só iniciou sua longa carreira como *field ethnographer*, mas, o que é mais importante, desbravou novos caminhos para que outras mulheres a seguissem” (SARDENBERG, 2000, p. 80).

M. Mead enfrentou o preconceito da época pelo fato de ser mulher e planejar uma ida a Samoa. Não teve apoio de financiadores promissores, no entanto, seu pai, financiou a sua viagem. Após um ano de trabalho em Samoa, Mead partiu para o campo em Manu (Nova Guiné), onde se dedicou aos estudos das práticas de cuidados com as crianças. Os resultados foram descritos em sua obra publicada em 1930: *Growing Up in New Guinea*. Em seguida, ainda no mesmo campo de pesquisa, Mead se interessou pelos estudos comportamentais de homens e mulheres dos Arapesh da Montanha, dos Mundugumor e dos Tchambuli. Esses povos entraram para a história dos estudos feministas.

As discussões sobre esse trabalho foram publicadas em *Sexo e Temperamento* (1935), um clássico no campo dos estudos feministas. “Trata-se como se sabe, de uma primeira tentativa de problematização das identidades sexuais a partir de uma perspectiva comparativa, transcultural que nos permite vislumbrar a construção social do masculino e feminino” (SARDENBERG, 2000, p. 83), foi nesse trabalho que a antropóloga, no campo da contextualização (BERNSTEIN, 1996), demonstrou o papel da cultura na padronização dos tipos temperamentais de homens e mulheres de acordo com um tipo ideal, que pode variar de uma sociedade para a outra. Sobre as três sociedades, objeto de pesquisa de Mead (1935), Sardenberg (2000) explicita as variações comportamentais entre elas:

Margaret argumenta que, enquanto para a sociedade Arapesh o temperamento ideal é aquele tido nas sociedades ocidentais como “naturalmente feminino”, entre os Mundugumor ocorre o inverso, ou seja, tem-se como ideal o temperamento que identificamos como “naturalmente masculino”. Já no caso dos Tchambuli, tem-se dois temperamentos ideais, um para homens, outro para mulheres. O curioso é que esses temperamentos são exatamente o reverso da medalha das sociedades ocidentais. Em outras palavras, entre os Tchambuli, o temperamento ideal para os homens é aquele que reservamos às mulheres – passivo, receptivo – ao tempo em que o temperamento ideal feminino é aquele que se espera dos homens ocidentais – agressivo e dominante, por exemplo. (SARDENBERG, 2000, p. 83)

Desta forma, Mead (1935) conclui que não se pode determinar temperamentos ou comportamentos fundamentados no sexo. Desconstrói o padrão “naturalmente masculino” e “naturalmente feminino” à medida que os traços de personalidade, as vestimentas, as maneiras e os tipos podem variar independente do sexo. A antropóloga se referia ao conceito

de **gênero**. Certamente que suas afirmativas e descobertas possuíam um aspecto revolucionário para a década de 30. A autora proporcionou a concepção de desnaturalização das identidades sexuais, no entanto, firmou-se na crítica às “coincidências fortuitas” entre as três culturas, no sentido de ver nas sociedades estudadas as características associadas ao feminino e ao masculino.

No decorrer da vida de M. Mead, várias situações adversas contribuíram para que seu engajamento com a pesquisa de campo tomasse rumos que apontassem para os estudos feministas. Desde seus relacionamentos amorosos, até o nascimento de sua filha, Mary Catherine Bateson, que nasceu em meio ao cenário de eclosão da Segunda Guerra Mundial, em 1939, a vivência com a maternidade contribuiu³⁷ para que M. Mead se posicionasse sobre a valorização da maternidade como um “destino natural da mulher”. M. Mead foi uma grande incentivadora da vida profissional das mulheres, afirmava ser possível vivenciar a maternidade sem abdicar do trabalho³⁸.

No discurso vertical (BERNSTEIN, 1996) proferido pelos estudos de M. Mead, podemos conferir a classificação forte (BERNSTEIN, 1996) entre as categorias de análise que correspondem ao comportamento do gênero. M. Mead apresentou à comunidade acadêmica de sua época a distinção entre o determinismo biológico e a construção social do comportamento do gênero. O que implicou em novos debates sobre a ideia de “padrão” comportamental do homem e da mulher, assim como a distinção entre sexo e gênero.

Simone de Beauvoir (1908 – 1986) foi uma filósofa, escritora, ensaísta francesa e autora da célebre obra *O Segundo Sexo* (1949). Amplamente criticada desde a publicação desta obra, Beauvoir declarou-se feminista por reclamar “uma identidade de situação entre o homem e a mulher” e acreditar em uma “igualdade radical entre o homem e a mulher”. A filósofa feminista era atuante no Movimento de Libertação da Mulher da França, e abordou questões polêmicas até hoje, como a adesão ao aborto e a desconstrução do “mito da maternidade” como um destino feminino. Sardenberg (2000) comenta que a obra é um marco referencial e sintetiza os dois volumes da obra:

O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir, é sem dúvida alguma uma das principais obras de referência nos estudos sobre mulher e relações de gênero. Publicado originalmente na França, em 1949, quando a Europa ainda se recuperava das feridas abertas pela Segunda Guerra Mundial, o livro é um amplo tratado sobre a “questão

³⁷M. Mead sofreu alguns abortos espontâneos. Quando pesquisava na Nova Guiné, vivendo entre os Mundugumor, ela decidiu ter um filho, e começou a ter esperanças, até enfim conseguir ter uma filha. (SARDENBERG, 2000)

³⁸No entanto, desfrutava de privilégios da classe, contava com a ajuda de uma governanta.

da mulher” na perspectiva existencialista. Apresentado em dois volumes, faz a crítica, no primeiro, ao determinismo biológico, às abordagens psicologizantes e ao materialismo histórico, argumentando que *mulher* é uma construção social, historicamente determinada, construída no pensamento ocidental como “o outro”. Iniciado com a famosa frase, “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”, o segundo volume analisa como se dá esse “tornar-se” na França do pós-guerra, e como se manifesta a subordinação da mulher nesse contexto. (SARDENBERG, 2000, p. 10)

No Brasil, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM, da Universidade Federal da Bahia homenageou os 50 anos da publicação de *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir. O registro dessa homenagem é a obra *Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas* (2000³⁹). O livro apresenta uma série de tópicos e questões que foram discutidos através de conferências, palestras, mesas redondas e grupos de trabalhos.

Na conferência realizada por Heleieth Saffioti (1934 – 2010), a obra *O Segundo Sexo* foi trabalhada à luz das teorias feministas contemporâneas. H. Saffioti recorda que o contexto histórico no qual a obra (*O segundo sexo*) estava inserida em seu momento de publicação era o de extremo caos. A Europa estava se recuperando em um cenário de pós-guerra, a França, mais especificamente, acabava de se libertar da humilhação e do domínio nazista. S. Beauvoir, no entanto dedicou dois anos de sua vida para a elaboração de uma obra filosófica que apresentou a questão da mulher como objeto central de sua pesquisa⁴⁰.

Mediante o cenário no qual a sociedade francesa se encontrava, Beauvoir foi severamente criticada por se preocupar com uma “questão secundária” ao escrever sobre a mulher, em meio a um processo de “restauração” de uma civilização “idolatrada” como irradiadora da cultura universal, a civilização francesa (SAFFIOTI, 2000). Várias foram as reações negativas da própria França aos escritos da filósofa feminista e, até mesmo em dias atuais, sua obra é alvo de rigorosas críticas. Felizmente, também despertou reações positivas. Nardin (2000) explicita que a produção da filósofa feminista despertou a imaginação e instigou a luta pela liberdade:

Simone de Beauvoir, com sua produção intelectual, povoou a vida e a imaginação de toda uma geração, incitando-nos, à luz da filosofia existencialista, à luta pela liberdade individual comprometida com o social, o coletivo, visando a superação das circunstâncias que restringem essa liberdade, tendo em vista meios de um ser humano realizar-se dentro da condição feminina. Ela nos fala de um mundo recente, mas que não é mais o mundo de hoje. (NARDIN, 2000, p. 64)

³⁹ O “V Simpósio Baiano de Pesquisadoras (es) sobre Mulher e Relações de Gênero” contou com a participação de Heleieth Saffioti, Elizete Passos, Jaciara Gomes Santos, Cecília Sardenberg, Heliana Ometto Nardin, dentre outras teóricas feministas brasileiras. O livro é o quinto da Coleção Baianas do NEIM/UFBA.

⁴⁰ Beauvoir não realizou nenhuma pesquisa empírica, sua obra foi fundamentada em uma vasta pesquisa bibliográfica.

Com muita frequência, lê-se que Beauvoir copiou Sartre⁴¹. Devido à coincidência das categorias existencialistas do livro *O Ser e Nada (1943)* de Sartre, acusam-na de ser uma filósofa de “segunda categoria”, implicando na falta de capacidade da filósofa. Saffioti (2000) não partilha de tal opinião, pois

No caso de Simone, a liberdade é circunstanciada, ou seja: ela usa muito o conceito de situação, e a situação apresenta um grau de determinismo sem que seja uma camisa de força. No caso das mulheres, as circunstâncias históricas determinam um destino feminino, mas não é um destino para a mulher universal, como muita gente pensa, porque ela vai circunstanciando toda sua análise. Por exemplo, vamos tomar a questão do aborto. Ela mostra como as mulheres ricas, francesas, que tinham dinheiro para viajar e para pagar o aborto, iam à Suíça fazer aborto ou, posteriormente, à Inglaterra, e as mulheres pobres não podiam praticar o mesmo tipo de decisão, na medida em que não tinham recursos para custear nem a viagem, nem o próprio aborto. Portanto, Simone toma as nuances quer de classe, quer de etnia. A etnicidade foi um fenômeno que sempre preocupou o casal; Sartre escreveu sobre os judeus, Simone tinha essa preocupação. A acusação de que ela se dirige e fala sobre a mulher universal não é correta. (SAFFIOTI, 2000, p. 17).

Sobre a crítica de Beauvoir (1949) ter se referido “à mulher” como um padrão universal, válido para todas as épocas e sociedades, Saffioti (2000) alega que o conceito de liberdade beauvoiriano não se põe em um plano ontológico (essencialmente do ser, como para Sartre). A liberdade é, na verdade, circunstancial. Assim como as relações sociais, as realizações da mulher são circunstanciais. Dessa forma, “Simone exercitou de uma maneira muito precoce a análise das interrelações gênero, etnicidade e classe, tendo muito presentes essas três condições; ela realmente opera na análise com as três” (SAFFIOTI, 2000, p. 18).

É importante ressaltar que Beauvoir (1949) lançou um conceito, sem dispor da palavra “gênero” no vocabulário francês (o significado de *gender* não existe no francês). As francesas, por exemplo, até pouco tempo, não admitiam a palavra “gênero” no Grupo de Estudos sobre Divisão Sexual e Social do Trabalho – GEDISST, porque em francês ele não possui o mesmo significado do inglês (SAFFIOTI, 2000). Mesmo não dispondo do termo gênero, Beauvoir (1949) lançou ao mundo a frase de que “não se nasce mulher, torna-se” e que, segundo sua própria interpretação, o “gênero” é uma construção social.

Ela mostrou que as pessoas aprendem a “ser mulher” e a “ser homem”. De acordo com a socialização, na qual, homens e mulheres estão inseridos, os indivíduos se conduzem como homem ou como mulher. Não necessariamente de acordo com o sexo, pois as pessoas

⁴¹ Jean-Paul Sartre (1905 – 1980) foi um filósofo, escritor e crítico francês. Foi o companheiro de Beauvoir. Os dois possuíam um casamento “moderno”, não recorreram ao casamento tradicional (de acordo com instituição religiosa ou civil). Acreditavam que a liberdade era a aliança essencial para o relacionamento a dois.

consistem numa aprendizagem sobre si⁴². Daqui surge do campo contextual (BERNSTEIN, 1996), uma grande contribuição para os estudos de gênero, quando a formuladora teórica (BEAUVOIR, 1949) apresenta a razão da categoria “mulher” e “homem”, desconstruindo o determinismo biológico do sexo em razão do “ser homem” e do “ser mulher”. Sobre a condição humana da mulher:

Simone de Beauvoir (1967) revê, à luz da filosofia existencial, os dados da pré-história e da etnografia para compreender como a hierarquia dos sexos se estabelece. Toma como pensamento norteador que a humanidade não é uma espécie animal, é uma realidade histórica. Assim, a mulher não poderia ser considerada apenas um organismo sexuado. Entre os dados biológicos, só têm importância os que assumem, na ação, um valor concreto. (NARDIN, 2000, p. 64)

Para Julia Kristeva⁴³ (1941 -), na chamada “primeira onda” do feminismo, S. Beauvoir teria sido a expressão máxima desse movimento. Para ela, as representantes dessa “onda” eram as “feministas iluministas”, esse “feminismo teria um caráter humanista, com a concepção humanista derivada do iluminismo” (SAFFIOTI, 2000, p. 24). Na França, em meados de 1949, a razão cartesiana (dicotômica) era predominante, logo S. Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, apresenta uma escrita com dicotomias. No Brasil, nos Estados Unidos e em países latino-americanos, o movimento feminista atual discorda da razão cartesiana (para evitar binarismos e as diferenças). Por tais motivos (dentre outros), o livro segue como alvo de críticas.

J. Kristeva classifica que depois do “feminismo iluminista” veio a onda da “diferença sexual”. “Nesse caso, se pensa o gênero, se pensa a mulher sempre vinculada a uma condição natural, ou seja, a sua condição biológica; é em virtude de uma diferença sexual que se constrói o ser mulher, que se constrói o ser homem” (SAFFIOTI, 2000, p. 24). Saffioti (2000) declara que as dicotomias “corpo e gênero”, “biológico e social” não satisfazem a realidade vinculada à razão científica. Pois, quando na verdade, ao unir as duas coisas compreende-se as transformações da própria matéria orgânica.

Eu tento juntar as duas coisas da seguinte maneira: na origem, a sociedade nem existia; na origem, havia a matéria inorgânica; depois através das mutações, surgiu a matéria orgânica. À medida que a vida vai se desenvolvendo, a história vai acontecendo, os seres humanos vão adquirindo potencialidades e usando essas potencialidades para, por exemplo, criar cultura. (SAFFIOTI, 2000, p. 24).

⁴² Há um capítulo sobre a lésbica em *O Segundo Sexo (1949)*. No entanto, o capítulo sofreu boicote em alguns países, como no Egito e quando a Rússia ainda era União Soviética. Até hoje, no Egito, as pessoas que só leem em árabe desconhecem o capítulo. O Brasil felizmente traduziu rapidamente sem excluir nenhum capítulo.

⁴³ É uma filósofa pós-estruturalista, escritora, crítica literária e feminista búlgaro-francesa.

Saffioti (2000) ressalta que embora J. Kristeva não considere S. Beauvoir presente na “segunda onda do feminismo” o pensamento sobre a diferença sexual de Beauvoir (1949) se fez presente nesse movimento. E que isso mostra a precocidade do pensamento beauvoiriano, uma vez que, se fez presente em dois grandes períodos do feminismo europeu, em 1949 e em 1960. E contra-argumenta as críticas feitas a Beauvoir:

Muitas feministas criticam negativamente Simone pelo fato de ela ter concebido a mulher como o outro. Para ela, o homem é o “eu” e a mulher o “outro”. As críticas vão sempre no sentido de que ela não deu à mulher a importância que a mulher merecia, que ela não reconheceu que as mulheres fazem história. (SAFFIOTI, 2000, p. 25-6)

Na verdade, Beauvoir fez um relato do que viveu na sociedade da época. Os homens como o “Sujeito” da história e as mulheres como o “outro”. E tais conceitos estão relacionados aos conceitos de imanência e transcendência: o outro ultrapassa o “ser em si” e “o ser para si”. Utiliza-se dos conceitos de Sartre também ao atribuir a concepção de “má-fé”. Para Beauvoir, a opressão feminina é uma questão moral.

Em seu livro *Moral da Ambiguidade*, a filósofa explica que má fé feminina é afirmada quando diante da oportunidade de libertação esta é recusada. A opressão feminina é para a autora uma questão que envolve a possibilidade de escolha entre “ser dona de sua própria vida” ou “viver como criança”, ou seja, recusar sua existência ou assumi-la (PASSOS, 2000).

Tais reflexões estabeleceram-se existencialistas e contribuíram para diversos estudos que integram o campo de pesquisa do gênero e das questões feministas. Beauvoir (1949) contribuiu para a disseminação inicial do pensamento de que o ser humano se constrói dependente da textura cultural e social. Muito embora a autora tenha colecionado críticas sobre a carência de aspectos antropológicos, etnográficos e históricos, os estudos beauvoirianos contribuíram para uma maior visibilidade dos estudos feministas.

Há uma classificação forte (BERNSTEIN, 1996) no que diz respeito à separação das categorias “sexo” e “gênero”. Assim como nos estudos de M. Mead, o gênero classifica-se como o resultado de uma construção social. O que implica na reflexão da ideia de um “padrão” comportamental do gênero, uma vez que para a autora “não se nasce mulher, torna-se”.

No pensamento social brasileiro, foram várias as contribuições para o campo dos estudos de gênero. Dentre as autoras brasileiras que contribuíram para a visibilidade da temática no Brasil, destaca-se a autora Lélia Gonzalez (1935 – 1994), que predominantemente

foi abordada nos livros didáticos de Sociologia do PNLD (2018). A autora é apresentada em dois manuais⁴⁴ durante a abordagem da temática de gênero e sexualidade.

Lélia Gonzalez nasceu em Minas Gerais, filha do negro e ferroviário Accacio Serafim d’Almeida e da doméstica e indígena Orcinda Serafim d’Almeida Lélia de Almeida González. Foi a penúltima de 18 irmãos. Mudou-se para o Rio de Janeiro com sua família, quando tinha 7 anos de idade. Seu primeiro emprego foi de babá, graduou-se em história e filosofia. Exerceu a função de professora da rede pública, concluiu seu mestrado em comunicação e doutorou-se em antropologia pela Universidade de São Paulo – USP. Dedicou-se às pesquisas sobre a temática de gênero e etnia.

Em seu escrito sobre *A categoria político-cultural da Amefricanidade* (2019), Gonzalez (2019a) reflete sobre a formação histórico-cultural do Brasil e a construção de uma identidade étnica. Gonzalez (2019a) faz o uso do conceito freudiano de “denegação” que é atribuído ao indivíduo que possui desejos e nega que os possui, para ressaltar que o racismo acontece ao mesmo tempo em que se diz que ele não é feito.

A antropóloga brasileira ressalta as manifestações culturais negras que contribuíram para a formação da identidade dos países do continente americano, advertindo que essas contribuições foram encobertas pelo véu ideológico do branqueamento. A classificação eurocêntrica, ao considerar tais manifestações como uma “cultura popular” ou um “folclore nacional”, reduziu a importância da contribuição negra (GONZALEZ, 2019a).

Ao retratar do colonialismo europeu, no decorrer da metade do século XIX, Gonzalez (2019a, p. 343) ressalta que “o racismo se constituía como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação” para explicar e fortalecer uma tradição etnocêntrica pré-colonial. A violência etnocida e destruidora para com os povos de “costumes primitivos” era uma questão de “racionalidade administrativa” para manter a ordem e garantir a dominação colonial.

Quando analisamos a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verificamos que o racismo desempenha um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta, pelo menos, duas faces que só se diferenciam como táticas que visam o mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me, no caso, ao que comumente é conhecido como racismo aberto e racismo disfarçado. (GONZALEZ, 2019a, p. 344).

⁴⁴ Foram os dois manuais que apresentaram um maior aprofundamento da temática. Ao levar em consideração a quantidade de autores, teorias e conceitos. Assim como a frequência da abordagem dos estudos de gênero que se mostrou maior que nos demais manuais, ultrapassando a dedicação de um capítulo à temática. Na seção 4 (*A recontextualização dos estudos de gênero nos livros didáticos de Sociologia*) dessa dissertação, podemos conferir melhor sobre a diferença das abordagens.

O racismo aberto é característico das sociedades de origem anglo-saxônica, que estabelecem que a pessoa negra é aquela com antepassados negros. Esse viés ideológico descarta a miscigenação, que resultou da exploração sexual da mulher negra. Dessa forma, o grupo branco busca manter a sua “pureza” e, assim, garantir a sua “superioridade”, causando a segregação dos grupos não brancos.

O racismo disfarçado ou o *racismo por denegação* é característico das sociedades de origem latina. A ideologia do branqueamento, veiculada pelos meios de comunicação, reproduz a crença de que “os valores do Ocidente são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos do estilhaçamento” (GONZALEZ, 2019a, p. 346). A identidade racial do desejo de “embranquecer” reproduz uma negação da própria cultura e da própria raça.

Em consequência do pensamento racista, o termo *afro-american* (afro-americano) passou a ser utilizado logo após um longo cenário de resistência e lutas pelos Direitos Civis dos negros (luta contra o racismo no imperialismo europeu), para associar uma “autoidentificação”. Gonzalez (2019a, p. 348) chama atenção para o uso do termo ao refletir “a ideia de que só existiriam negros nos Estados Unidos e não em todo o continente”⁴⁵. E propõe o termo *amefricans* (amefricanos) para denominar a todos.

A categoria *Amefricanidade* encaminha ao entendimento do processo histórico, dinâmico e cultural da América, composta por uma identidade étnica. Refere-se tanto aos africanos que foram trazidos pelo tráfico negreiro, como pelas sociedades que já existiam antes de Colombo chegar à América. Os *amefricanos* provenientes de vários outros países desempenharam e ainda desempenham fortes contribuições na consolidação de uma cultura que expressa a unicidade *amefricana* do continente. “Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo” (GONZALEZ, 2019a, p. 349). O racismo determina

Uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branco-ocidental à “inferioridade” negro-africana. A África é o continente “obscuro”, sem uma história própria (Hegel); por isso, a razão é branca, enquanto a emoção é negra. Assim, dada sua “natureza sub-humana”, a exploração socioeconômica dos *amefricanos* por todo o continente é considerada “natural”. (GONZALEZ, 2019a, p. 349).

⁴⁵ No continente Americano, em meados do século XIX, os Estados Unidos já se consolidavam em uma potência mundial e se afirmava como “A América”. “É interessante observar alguém que sai do Brasil, por exemplo, dizer que está indo para ‘a América’. E que *todos nós*, de qualquer região do continente, efetuamos a mesma reprodução, perpetuamos o imperialismo dos Estados Unidos, chamando seus habitantes de ‘americanos’. E nós, o que somos, asiáticos?” (GONZALEZ, 2019a, p. 348).

O ponto principal defendido por L. Gonzalez é defender a experiência dos povos que já habitavam na América antes do momento eurocêntrico (a chamada América pré-colombiana). A linguagem por ser epistêmica, fornece o entendimento da história de um povo. O legado cultural não deve perder a consciência das reais origens de sua “disseminação”. Reconhecer o termo “amefricano” é admitir a profunda contribuição, trabalho e dinâmica cultural trazida e transformada por todos nós.

Em *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzalez (2019b) indaga sobre o papel da mulher negra no discurso do mito da democracia racial e reflete sobre os efeitos violentos do sexismo associados a esse discurso. Ao associar o ritual carnavalesco no Brasil ao mito da democracia racial, a autora considera os discursos sexistas que são contraídos em forma de exaltação da beleza da mulher.

Nos desfiles das escolas de samba a “mulata” perde seu anonimato e passa a ser “apreciada” pelos diversos olhares (vindos de outros lugares e locais). Esses olhares “tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os flashes se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos” (GONZALEZ, 2019b, p. 242). Trata-se de uma análise sobre a mulher negra na cultura brasileira: a mulata, a doméstica e a mãe preta.

A mulata é a jovem negra que é exaltada pela sua beleza. Que através dos discursos sexistas ocultam um sentido para além daquilo que se mostra: a violência simbólica. A nomeação de um mesmo sujeito pode variar a partir das diversas situações na qual a mulher se encontra, ela pode ser a empregada doméstica. E aqui nós recorreremos ao processo histórico do papel da mulher negra retratada na figura da mucama (do *quimbumdo* mu'ka'ma), a escrava negra moça que cuidava e auxiliava a mulher branca das casas grandes.

A mucama se tornou um instrumento inconsciente que por muito tempo, no Brasil, representou a dimensão econômica e familiar do homem branco. “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua própria família e a dos outros nas costas” (GONZALEZ, 2019b, p. 244). Portanto, o mesmo sujeito (a mulher negra) pode ser dois lados contrários: a mulata exuberante e a doméstica do cotidiano.

A discriminação de mulheres negras na classe média é crescente, à medida que a figura da mucama não tenha sido esquecida. Por mais “bem vestidas” e “educadas” que sejam, conforme as exigências de anúncio de empregos, os porteiros obrigam-nas a entrar por uma área específica: a entrada de serviço. A negra anônima é justamente a sobrevivente que segura a barra familiar, que habita na periferia e que sofre tragicamente a terrível “culpabilidade branca”. Gonzalez adverte que

A mucama “permitida”, a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca, porque ela continua sendo a mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho, fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais etc. e tal? (GONZALEZ, 2019b, p. 247)

A figura da mãe-preta, também retratada por Gilberto Freyre, é para Gonzalez (2019b) exclusivamente a mãe, enquanto a mulher branca é a outra. Pois é ela quem amamenta, que providencia o banho, que põe o “filho” para dormir, que cuida, acorda durante a noite, ensina a falar etc. A mulher branca não exerce, portanto, a função materna. “A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente” (GONZALEZ, 2019b, p. 250) e de acordo com o que a mãe-preta repassa, o indivíduo adquire e entra na ordem da cultura.

A ideologia do branqueamento é internalizada a partir da crença de que os valores dos brancos ocidentais são superiores aos valores dos negros. Gonzalez (2019b) retrata sobre diversas falas racistas que caíram no “ditado popular” e que se naturalizaram no decorrer do contexto histórico brasileiro. A autora se contrapõe a tal naturalização e apresenta em seus textos e obras questionamentos que induzem à reflexão do preconceito e do racismo.

Portanto, suas abordagens contemplam o pensamento social sobre a mulher e suas interseccionalidades. Suas reflexões proporcionam a percepção da realidade brasileira que nega praticar o racismo mesmo praticando-o, através de atitudes tidas como naturais e “toleráveis”. A presença da cultura africana no Brasil é predominante, todavia tentam amenizá-la, tirando sua importância ao limitá-la a um aspecto “folclórico”, quando, na verdade, ao mostrar o Brasil para o mundo, utilizam-se do samba, do maracatu, do frevo e de outras coisas que caracterizam a mulher, o povo brasileiro. Chama atenção para a exportação da figura da mulata ao estrangeiro.

Para os estudos de L. Gonzalez, identificamos o enquadramento forte (BERNSTEIN, 1996) do sexismo. O reconhecimento internacional voltado para o sexismo, incentivando o apelo sexual da anatomia brasileira, do corpo da mulher brasileira. A reflexão sobre o ritual carnavalesco remete-nos à exaltação do mito da democracia racial, quando na verdade ainda existem espaços no qual a negra e o negro não podem estar. Os diferentes lugares da cultura brasileira ainda expressam as marcas de repressão e de discriminação das mulheres negras.

Outra autora de grande destaque no campo dos estudos de gênero é Joan Scott (1941-). A autora é abordada nos livros didáticos a partir de sua perspectiva histórica do gênero. Nascida no Brooklyn (Estados Unidos), J. Scott dedicou, inicialmente, seus estudos à história francesa, sobre o movimento operário e a história das mulheres. Obteve seu PhD na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos.

J. Scott é professora, historiadora e militante feminista. Interessou-se em demonstrar como a História é um instrumento que participa da produção do saber sobre as relações de gênero (SIQUEIRA, 2008). Para Scott (1992), a História é também um método de análise, que possibilita a compreensão do processo pelo qual o gênero é produzido.

Embora J. Scott detenha um vasto intercurso no decorrer de sua trajetória acadêmica, esboçaremos aqui o discurso vertical (BERNSTEIN, 1996) da autora no tangente ao campo do saber, no trato das relações de gênero enquanto uma “categoria útil de análise histórica”. (SIQUEIRA, 2008)

O uso da teoria pós-estruturalista é defendido por Scott (1989) como “sendo uma teoria que melhor permite ao feminismo romper o esquema conceitual das velhas tradições filosóficas ocidentais” (SIQUEIRA, 2008, p. 112). A proposta da autora é atribuir uma análise histórica das relações entre homens e mulheres sem separá-los:

Para a historiadora o caminho que se estava seguindo, ou seja, o de mostrar novas informações sobre as mulheres no passado, pensando que com isso ia de certo modo “equilibrar a balança”, não estava ajudando neste projeto, tendo em vista, não modificar a importância atribuída às atividades femininas, mas, pelo contrário, o que se estava fazendo era colocá-las como em separado, estava dando a elas um lugar marginal em relação aos temas masculinos dominantes e universais. (SIQUEIRA, 2008, p. 112).

A autora propôs o questionamento sobre a ausência de atenção às mulheres no passado. Provocou a reflexão sobre qual o motivo da invisibilidade do trabalho das mulheres por aqueles que escreveram a história do trabalho (SIQUEIRA, 2008). Desta forma, a autora contribuiu para reivindicações sobre a predominância da “história do homem” em oposição à “história das mulheres”.

O resultado dos trabalhos da autora refletiu em uma luta pelo direito do reconhecimento. “Sua força ecoou e contribuiu para o discurso da identidade coletiva que tornou possível o movimento de mulheres da década de 1970” (SIQUEIRA, 2008, p. 113) e na busca em aprofundar discussões sobre o processo de invisibilidade da mulher. Surge o conceito de “gênero como categoria útil de análise histórica”.

É possível identificar a regra de reconhecimento (BERNSTEIN, 1996) a partir do método de análise adotado por Scott (1989). Na teoria de Bernstein, a regra de reconhecimento é necessária para a codificação específica de um determinado contexto. Ou seja, é possível perceber aquilo que já foi criado (MORAIS; NEVES, 2017). Aqui, Scott (1989) reconhece a relação gramatical existente e as regras formais que decorrem da designação de masculino e feminino. Assim como a análise histórica das relações sexuais é passível de um reconhecimento do que já foi produzido.

Então, autora nos apresenta o gênero como uma categoria de análise, definindo-o e apresentando seu conceito durante todo um processo histórico e cultural. Em termos conceituais, gênero “na gramática, é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordados mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes” (SCOTT, 1989, p. 3). Em outras palavras, o significado de gênero é determinado na linguagem gramatical como um codificador das diferenças entre os comportamentos sociais.

Seria o gênero um conceito universal e compreensível para além dos processos históricos e culturais? Scott (1989) considera o gênero *uma categoria útil para a análise histórica*, pois não se pode compreender o corpo fora da cultura, visto que nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados.

Através de uma análise histórica do uso da palavra gênero, compreendeu-se que além de uma categoria de análise, o gênero é uma forma primária de dar sentido às relações de poder, e que esse passou a ser construído sobre uma percepção de distinção sexual entre homem e mulher. A partir dessa análise histórica, Scott (1989) atribuiu a ideia de que se faz necessário um estudo sobre as formas de subordinação de um sexo sob outro.

O conceito de gênero foi criado no âmbito da segunda onda do feminismo, com o objetivo de apresentar uma alternativa aos estudos específicos sobre a mulher, “o conceito de gênero se difundiu com força inusitada a partir da formulação da antropóloga estadunidense Gayle Rubin com seu ensaio ‘O tráfico de mulheres: Notas sobre a economia política do sexo’” (PISCITELLI, 2009, p. 137). Os trabalhos antropológicos com papéis sexuais, até a criação do conceito, não contemplavam a realidade do mundo feminino de forma reservada ou separada, estavam sempre relacionados à totalidade da cultura e da sociedade.

Mediante tais estudos, Scott (1989) contribuiu para a desmistificação da ideia de que o gênero era sinônimo de mulher. Além de associar o gênero às relações de poder (FOUCAULT, 2007), explicitou que as diferenças baseadas no gênero se fundamentam em um saber “como sendo a compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações

humanas e ainda um modo de ordenar o mundo e como tal não antecede a organização social, mas é inseparável dela.” (SIQUEIRA, 2008, p. 115). Ou seja, um saber relativo.

O pós-estruturalismo oferece um estudo das causas e significados das instituições para entender como elas funcionam. O estudo dos processos e não das origens proporciona a compreensão da dinamicidade da estrutura das relações sexuais ao longo da história. Scott (1986), portanto, conduziu os estudos feministas para uma profunda pesquisa do conceito de gênero, a fim de legitimar academicamente os estudos feministas nos anos 1980.

Nos estudos de Scott (1986) há uma classificação fraca (BERNSTEIN, 1996) do gênero, uma vez que a autora rejeita o uso separado do feminino e do masculino para o estudo do gênero. Posto que a classificação fraca indica que há uma diminuição da separação entre as categorias e demonstra uma diminuição do poder de uma categoria sobre a outra. (BERNSTEIN, 1996; MORAIS; NEVES, 2017). Pois, para ela, “esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (SCOTT, 1989, p. 7). Além do mais, o gênero é igualmente aproveitado para constituir as relações sociais entre os sexos (SCOTT, 1989).

A evolução do debate de gênero se intensificou no decorrer da trajetória acadêmica de muitas(os) pesquisadoras(es). A relação do sexo com a sexualidade foi profundamente debatida pela filósofa estadunidense Judith Butler (1956-). J. Butler é uma teórica, filósofa e acadêmica norte-americana que se tornou fundamental nos estudos de gênero. Presente nos manuais didáticos de Sociologia, a autora é referencial dos estudos da teoria *Queer* e introduziu conceitos específicos, tais como os atos performativos, identidade de gênero, heteronormatividade.

Advinda de uma família de judeus praticantes, J. Butler perdeu uma grande parte de sua família, vítima do Holocausto, durante a II Guerra Mundial. A filósofa feminista recebeu durante a infância uma educação religiosa. Despertou um profundo interesse pela filosofia, o que a levou a concluir seu doutorado em filosofia. Defensora do direito das minorias sexuais, J. Butler foi uma das pioneiras da teoria *Queer*.

As formulações sobre a questão da identidade englobam questões fundamentais que envolvem a compreensão do gênero⁴⁶. J. Butler questiona continuamente a condição do sujeito e quais processos o constituem. Para J. Butler, o sujeito não é um indivíduo, ele é uma

⁴⁶ Sarah Salih (1969 -) apresenta um estudo introdutório⁴⁶ sobre a principal obra de J. Butler.

estrutura linguística em formação, é envolvido num processo de devir sem fim. Crítica ferrenha de dogmatismos, J. Butler contesta qualquer tipo de verdade absoluta.

Butler (1990) descreve o sujeito como um sujeito em processo, ele é construído no discurso, através dos atos que executa. “O sujeito de Butler é um ator que simplesmente se põe de pé e ‘encena’ sua identidade num palco metafórico de sua própria escolha.” (SALIH, 2012, p. 65), a identidade de gênero é, portanto, uma sequência de atos. A filósofa estadunidense compactua do pensamento beauvoiriano ao afirmar que o gênero, por definição, é não natural.

Butler se afasta da suposição comum de que sexo, gênero e sexualidade existem numa relação necessariamente mútua, de modo que se, por exemplo, alguém é biologicamente fêmea, espera-se que exiba traços “femininos” e (num mundo heteronormativo, isto é, num mundo no qual a heterossexualidade é considerada a norma) tenha desejo por homens. Em vez disso, Butler declara que o gênero é “não natural”; assim, não há uma relação necessária entre o corpo e alguém e o seu gênero. (SALIH, 2012, p. 67)

Ou seja, é possível, assim, existir um corpo resignado como “fêmea” e este corpo não apresente traços conhecidos como “femininos”. Para Butler (1990) é possível “ser uma fêmea ‘masculina’ ou um macho ‘feminino’” (SALIH, 2012, p. 67), configurando-se a ideia de que o gênero é um processo e não um estado inerente ao ser humano.

Butler (2003) coloca em questão a política do feminismo fundamentada no problema da identidade. “De acordo com a autora, as estruturas jurídicas contemporâneas engessam categorias de identidade nos termos da coerência exigida pela matriz heterossexual” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 52). Nessa perspectiva, a reafirmação da identidade da “mulher” como “o sujeito” da política feminista não coopera para desestabilizar as relações hierárquicas entre o feminino e o masculino. A autora também questiona o fato de que presumir uma identidade feminina pode excluir sujeitos que não se enquadrem em tal categoria.

J. Butler retoma o debate de gênero através do questionamento “quem é ‘a mulher?’”, como “‘a mulher’ é definida?”. E implica que “Qualquer que seja a resposta, a definição levará a um engessamento identitário no interior das relações engendradas pelo sistema de poder-saber (FOUCAULT, 2013) ao que o feminismo pretende se opor” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 52). A proposta da filósofa é que uma ação política voltada para a demolição das relações hierárquicas não deve estar voltada para as identidades, mas sim deve estar voltada para os processos identitários e para a manutenção das relações entre esses processos.

Propõe, então, uma pesquisa genealógica que analisa os mecanismos de poder e utiliza como instrumento de sua análise à crítica da genealogia elaborada por Michel Foucault, em suas obras *História da sexualidade* (1988) e *Vigiar e Punir* (2013). Levando-se em consideração que o poder para Foucault é entendido como uma “ideia”, e não uma “prática”. O poder está intrinsecamente relacionado ao poder.

O sexo como objeto de conhecimento, por exemplo, não pode ser analisado como externo ao poder ou anterior ao que se sabe sobre ele, mas como um produto de relação poder-saber que pode ser compreendido ao apreendê-lo como um objeto que tem caráter histórico e está fundamentalmente implicado em uma rede de práticas em exercício que ao descrever, classificar e analisar objetos, acabam por construí-los. (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 53)

Essa rede de práticas atende a objetivos estratégicos que, segundo Butler (2003, p. 46), “ao postular o ‘sexo’ como ‘causa’ das experiências sexuais, do comportamento e do desejo a produção tática da categorização descontínua e binária do sexo oculta os desejos estratégicos do próprio aparato da produção”. Nesse aspecto, Butler (2003, p. 46) reitera que a pesquisa genealógica de Foucault expõe o “sexo” como um efeito a partir de um regime de sexualidade regular estabelecendo “as categorias distintas do sexo como funções fundacionais e causais, em todo e qualquer tratamento discursivo da sexualidade”.

Com isso, a autora realiza uma crítica à categoria de identidade do sujeito do feminismo e argumenta que o sujeito do feminismo não deve ser “o fundamento a política feminista”, de modo que, a formação do sujeito está ligada ao campo do poder encoberto por afirmações da matriz binária. Butler (2003) aponta para a necessidade de uma nova política feminista.

A inovação na forma de “fazer política” precisa da inovação na forma de conceber o sujeito, a noção de identidade e, por conseguinte, a identidade de gênero, considerando que nossa identidade só se torna inteligível quando é “genderificada”. É preciso, então, questionar a concepção de gênero, com o intento político de torná-lo um instrumento eficaz na política feminista. (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 54)

O conceito de gênero para Butler (2003) foi suposto como uma espécie de negação à biologia ou do determinismo biológico: a mulher ou homem nasceria e viveria de acordo com as determinações tidas como naturais pela cultura e sociedades. Essa explicação fundamentada na naturalização do sexo fundamentou a desigualdade entre homens e mulheres. “Ao se naturalizar o poder, oculta-se como seus mecanismos operam, bem como a possibilidade de contestação e transformação da estrutura social” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 55), o conceito de gênero surgiu em contraposição ao argumento do determinismo

biológico. No entanto, Butler contra-argumenta que o conceito de gênero associado à ideia de construção social pode também levar a um tipo de determinismo cultural.

A ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26)

Butler (2003) expõe que desde o nascimento o corpo já é envolvido pelo discurso cultural. Ao descobrir o sexo da criança já especulasse as características culturais associadas aos meninos e as meninas. O sexo é, portanto, um efeito discursivo. A autora se opõe a metafísica da substância e a ideia de que o sexo e o gênero são entidades naturais. Seu posicionamento implica em uma razão política quando afirmamos que o gênero e o sexo são substâncias/essências, ou seja, anterior ao discurso. Para tal afirmação, é

Preciso afirmar a substância dos gêneros dentro do binarismo masculino-feminino para apontar sua naturalidade e supor sua complementariedade, o que afirma a suposta naturalidade do desejo entre “homens” e “mulheres”. Com isso, o caráter compulsório da heterossexualidade é mascarado e o regime de poder se fortalece, já que não nos é apresentado como um regime, como uma lei que é imposta, mas como um fato natural da vida. (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 56 e 57)

Algo natural é tido como inquestionável. Tal problema repercute na naturalização do desejo heterossexual, veiculadas aos agentes *recontextualizadores* da mídia como em filmes, novelas, revistas, materiais didáticos, desenhos etc. “Na verdade, o que se vende é a ideia da heterossexualidade como a única forma viável de existência” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 57). A discussão sobre a identidade deve vir antes da discussão de gênero. Senão, as pessoas para serem reconhecidas com alguma identidade precisariam se reconhecer como mulher ou homem. “Nesse sentido, o sujeito não é anterior ao que ele expressa, mas é justamente um efeito do que ele expressa” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 57).

Butler (2003) define como “ato performativo” a expressão do gênero. Os atos feitos repetidamente que produzem a aparência associada à identidade masculina ou feminina, dissemina a ideia de que o gênero é algo que fazemos e não o que somos (SALIH, 2012). “Atos, gestos e atuações produzem o efeito de um núcleo de substância interna. Esses atos performativos, no sentido de que a identidade que pretendem expressar é fabricada por eles”

(FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 57), criam a ideia de um “núcleo interno do gênero” que busca regular a sexualidade heterossexual compulsória.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59)

Ainda para a autora, a matriz cultural de associação do sexo, gênero, prática sexual e desejo deve ser reconfigurada. Pois trata-se de um regime de poder e implica na exclusão de algumas identidades para que outra possa existir. É o caso de Herculine Barbin, “um/uma hermafrodita do século XIX que não pode ser classificada/o nos termos de um binarismo heterossexual que estabelece uma correlação simples entre sexo e gênero” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 58). A existência de Herculine contradiz a exclusividade da ideia de matriz binária-heterossexual.

No terceiro capítulo de Problemas de gênero, Butler discute com mais clareza o potencial de descontinuação da matriz heterossexual que certos corpos desempenham com seus atos e que impossibilitam que falemos em gênero verdadeiros ou falsos, já que qualquer gênero pode ser entendido nos termos de uma imitação. Nesse sentido, não há como pensar em original e imitação, como se, por exemplo, o gênero da travesti fosse uma imitação do “gênero original” da “mulher”. Tanto a travesti quanto a mulher desempenham atos que tem como efeito a produção de uma identidade considerada feminina. Em vez de ser uma cópia ou imitação da mulher original, a travesti ou a *drag*, ao revelar o caráter da performatividade do gênero em seus atos, gestos e atuações apontam para o fato de que também a mulher dita original tem sua identidade produzida pela repetição estilizada desses mesmos atos, gestos e atuações, considerados em nossa cultura como feminismos. (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 59).

Os elementos que constituem a identidade da “mulher original” são tidos como separados: sexo e gênero. Um não determina o outro. Assim como a mulher, a *drag* ou a travesti precisou tornar-se mulher, através de um processo não natural. “A inscrição de signos de feminilidade se fez por um esforço normatizante no contexto da heterossexualidade compulsória e sua compulsão por binarismos” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 59), o travesti ao “imitar” o gênero revela a estrutura de imitação do próprio gênero. Butler conclui que não existe um gênero original e apresenta a noção de paródia do gênero: “A paródia que se faz é da própria ideia de um original [...], paródia do gênero revela que a identidade original sobre a qual molda-se o gênero é uma imitação sem origem.” (BUTLER, 2003, p. 197).

É possível que a identidade de gênero seja reconcebida como “uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações” (BUTLER, 2003, p.197) e que essas práticas

difundem a ilusão de um gênero primário quando na verdade, o dito “gênero original” é um efeito do discurso que historicamente se inscreveu nos corpos e nas relações entre os sujeitos.

Quando o corpo extrapola as fronteiras que tentam delimitá-lo e regulá-lo, acaba por implodir o sistema que tentava capturá-lo, pois subverte sua lógica e denuncia sua impotência explicativa. Diferentemente de uma política que afirma as identidades produzidas no interior desse sistema, o questionamento da coerência identitária ataca a própria ordem que tenta instituí-la, embaralhando noções que sustentam mecanismos de poder responsáveis pela produção de corpos dóceis. (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 60)

Portanto, Butler propõe o conceito de gênero como ato performativo. A identidade surge como efeito desse ato. O sujeito assume a posição de efeito ao invés de causa, pois ele concebe sua própria identidade. “O sujeito do feminismo pode ser deslocado da identidade ‘mulher’ para um não-lugar onde ele não tem uma definição precisa” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 60), pois ele é construído na medida em que age, sem imposições.

“O não-lugar do sujeito do feminismo não o livra de ser engendrado pelos mecanismos de poder” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 60), no entanto, permite uma maior liberdade para sua atuação, aumenta seu potencial de resistência contra algo que tente o definir ou impor. “A multiplicidade de atos e de formas de ser e de existir se constitui como a força criativa necessária ao escape de categorias identitárias e à desorganização de sequências normatizadoras” (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 60). Pensar em uma categoria para o sujeito do feminismo que não seja “a mulher” possibilita a expansão de um campo estratégico para reformular uma sociedade de matriz compulsória do gênero.

Os discursos que engendram o campo dos estudos de gênero expandem cada vez mais o alcance à multiplicidade do ser. A compreensão da variedade do campo contribui para um entendimento das questões contemporâneas e de vivências plurais. Transferir tais conceitos, teorias e autores (as) para o campo escolar viabiliza a tolerância mediante as adversidades. A luta pela igualdade, de classe e de gênero se faz compreensível através de recursos didáticos, na tentativa de disseminar o conhecimento sociológico para aqueles que desempenham o papel de cidadão e cidadã.

O capítulo seguinte apresentará os conceitos, os autores e autoras aqui identificados, no campo da recontextualização. As especificidades da escrita didática disseminam o conhecimento sobre os conceitos apresentados de maneira simplificada e com o apoio de imagens, exemplos cotidianos, dicas de filmes etc. Dentre tais abordagens, é possível constatar as diferenças entre as obras, desde o espaço dedicado à temática de gênero, aos conteúdos abordados.

4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

“O sistema educacional hoje é um produtor e reproduzidor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico. O que é de interesse é o processo pelo qual as produções do sistema educacional, as teorias, tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em outros campos de prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação”

(Basil Bernstein)

A abordagem dos conteúdos de Sociologia no ensino médio apresenta uma metodologia pedagógica que possibilita a compreensão dos conteúdos, aqui definida por uma pedagogização do conhecimento: a recontextualização (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2007). No processo de recontextualização os conteúdos/textos/discursos são reelaborados, simplificados e modificados para corresponder às questões e práticas do campo escolar. Silva (2007) especifica que o resultado da recontextualização:

*É o discurso pedagógico, com um conjunto de regras que regulam o discurso especializado das ciências de referência transmitidas nas escolas. O discurso regulativo da disciplina está associado aos valores e aos princípios pedagógicos dominantes do processo. O ensino de qualquer disciplina é capturado por esse *dispositivo pedagógico*, que vai definindo as *identidades pedagógicas*. (SILVA, 2007, p. 406)*

O discurso pedagógico está associado ao “que” é ensinado e “como” é transmitido. Ao “que” se ensina podemos associar as bases conceituais, os conhecimentos e as competências. Ao “como” se transmite, relacionamos o modo como tais conceitos, conhecimentos e competências são ensinados (em específico: o modo como o livro didático aborda os estudos de gênero). Coelho (2017) explica que “o discurso pedagógico, de acordo com Bernstein (1996), trata-se de um princípio de recontextualização, que se apropria de outros discursos e os adequa conforme sua própria lógica de ordenamento” (COELHO, 2017, p. 797).

O campo da recontextualização pedagógica é definido como o espaço de “simplificação” de um texto ou discurso. Subdivide-se em duas formas: Oficial e Reprodutivo. A recontextualização pedagógica oficial é reproduzida através de órgãos oficiais, de ministérios, secretarias, leis, diretrizes etc. A segunda forma compreende as práticas escolares das escolas, dos materiais didáticos, das mídias, etc. Esses espaços contribuem para uma materialização do discurso sociológico científico no campo escolar.

Na recontextualização pedagógica oficial dos estudos de gênero é possível inferir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM as orientações para facilitar a organização do trabalho da escola, bem como guiar os autores de manuais escolares. O documento visa estabelecer um diálogo com o projeto político pedagógico da escola por meio de orientações curriculares, assim como fornecer subsídios para uma comunicação pedagógica.

Segundo os PCNEM, “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política”. (BRASIL, 2015, p. 317). A Sociologia, portanto, engloba conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia.

É a partir dessa ampla perspectiva que as competências e habilidades da Sociologia são elencadas nos PCNEM e apresentadas em três campos: *Representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural*. Os conceitos são orientados a serem articulados com as competências específicas da Sociologia.

No tangente aos estudos de gênero, podemos perceber que os manuais didáticos correspondem aos quatro eixos temáticos contidos nos PCNEM: 1) *Indivíduo e sociedade*, 2) *Cultura e sociedade*, 3) *Trabalho e sociedade* e 4) *Política e sociedade*. Entre os eixos mais contemplados com a temática nos manuais ofertados pelo PNLD 2018 estão o eixo 3 e o eixo 4. Neles são trabalhadas as formas de desigualdade e os movimentos sociais, bem como conduzem a uma melhor compreensão da vida cultural dos grupos e estimulam um olhar crítico da indústria cultural.

Ainda na recontextualização pedagógica oficial, o edital do PNLD⁴⁷ fomenta um controle, orientação e avaliação do processo de aquisição das obras didáticas. “Os recursos pedagógicos exigidos pelos modelos de competência tendem a ser menos predeterminados na forma de livros didáticos ou rotinas de ensino” (BERNSTEIN, 2003, p. 85), o que representa um modelo pedagógico de autonomia, uma vez que tais “recursos geralmente são elaborados pelos professores, e para isso, é preciso ter autonomia” (BERNSTEIN, 2003, p. 85). Embora o edital apresente um conjunto de normas obrigatórias para a elaboração dos manuais, o discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996) é elaborado e reproduzido pelos (as) autores e editoras.

⁴⁷ Está amparado pela União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) com a cooperação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para Silva (2007) a recontextualização pedagógica reprodutiva “refere-se ao ensino da disciplina como conhecimento escolar presente nos níveis básicos do sistema de educação, na terminologia atual do Brasil, na Educação Básica (Educação Infantil até o Ensino Médio)” (SILVA, 2007, p. 408). Ou seja, no campo da recontextualização, os agentes recontextualizadores (professores (as), editoras, etc.) precisam enquadrar a disciplina ou o conteúdo em seus próprios dispositivos pedagógicos (BERNSTEIN, 1996) a fim de transmitir a mensagem.

Em linhas gerais, a recontextualização é um processo que se adapta ao contexto no qual está inserida. Pode ser influenciada pelas relações estabelecidas entre a escola, família e comunidade. Morais e Neves (2017) especificam que “de acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, [...] pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122).

Nosso último capítulo aborda, inicialmente, a metodologia utilizada na pesquisa, fundamentada nas três técnicas da escrita didática, sugeridas por Meucci (2014) a fim de identificar os tipos de transposição (BERNSTEIN, 1996) dos estudos de gênero. Em seguida, separados por tópicos, os cinco livros didáticos são apresentados⁴⁸, a partir da identificação do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996) e das metodologias utilizadas pelos autores para trabalhar a temática do gênero.

4.1 Metodologia da pesquisa: critérios de análise

Embora a disciplina de Sociologia não possua uma “diretriz” específica, existem aspectos didáticos e metodológicos que são direcionados pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2008), cuja formação ética e o desenvolvimento crítico sejam proporcionados para a construção da cidadania do (a) educando (a). Ou seja, o ensino de Sociologia possui um caráter distinto ao oferecer elementos de reflexão sobre a realidade social no qual está inserido.

No entanto, a linguagem científica das Ciências Sociais no campo da graduação pode parecer um pouco distante da linguagem adotada em sala de aula pelos docentes do ensino médio. Uma vez que as teorias, os temas e os conceitos sofrem variações no gênero da escrita, quando apresentados nos manuais didáticos (MEUCCI, 2014).

⁴⁸ O critério utilizado para a ordem sequencial dos manuais foi baseado na ordem sequencial apresentada no Guia Digital do PNLD.

Dessa forma, buscamos compreender de que maneira o gênero enquanto uma categoria de análise, definido conceitualmente por um processo histórico e cultural (SCOTT, 1989), é recontextualizado no âmbito didático-escolar. A pesquisa de Meucci (2014) apresenta uma análise dos livros didáticos de Sociologia a partir de três perspectivas: 1) as condições gerais de elaboração do material, 2) o perfil dos autores das obras e 3) a qualidade de síntese em relação às referências utilizadas pelos autores. Meucci (2014) ainda caracteriza as três técnicas adotadas na escrita didática dos livros analisados: a) o *topicalismo*, b) o *nominalismo* e c) o *contextualismo*.

Por ser caracterizado como uma escrita polifônica, os livros didáticos possuem um gênero de escrita específico, com o objetivo de tornar o conteúdo científico acessível ao público-leitor (educação básica). A autora é referencial teórico da presente pesquisa e fornece ferramentas teórico-metodológicas para a análise dos livros de Sociologia supracitados.

O conhecimento sobre os conteúdos propostos nas obras ofertadas pelo MEC – Ministério da Educação – possibilita-nos a compreensão do pensamento social sobre os estudos de gênero que circulam o território brasileiro. As escolas públicas brasileiras, trienalmente, recebem os livros que auxiliam no processo educativo de seus alunos e alunas, desta forma, os (as) professores (as) participam de forma direta da escolha do livro didático, tomando-o como guia curricular ou ferramenta didática (NETO, 2015). A visibilidade da temática de gênero no espaço escolar requer uma análise do quê e como está sendo ofertada no material direcionado às escolas no atual contexto.

A pesquisa, de caráter bibliográfico, dedicou-se a compreender de que forma os estudos de gênero estão sendo abordados nos materiais didáticos ofertados para as escolas públicas brasileiras. Em especial, limitou o campo de pesquisa para os manuais didáticos de Sociologia selecionados pelo PNL D 2018. A Sociologia como saber escolar, recompôs do campo científico as teorias sociais para criar “uma espécie de *comunicação pedagógica*, com um *discurso pedagógico*, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas” (SILVA, p. 405, 2007).

Utilizamos as três técnicas da escrita didática sugeridas por Meucci (2014) para a análise da organização dos tópicos em lugares específicos no livro didático e se os pressupostos metodológicos aparecem em boxes destacados ou no texto básico do livro (essa técnica é chamada de *topicalismo*). A segunda técnica é chamada de *nominalismo* e consistiu na identificação dos nomes dos fenômenos da vida ordinária e sua relação com os conceitos científicos.

O *contextualismo* é uma característica da escrita didática e se manifesta de duas formas: na exemplificação da teoria com algum exemplo cotidiano e no uso para discorrer acerca do desenvolvimento histórico do fenômeno. Dessa forma, a pesquisa se preocupou com a fidedignidade e legitimidade do conteúdo, bem como com o discurso a ser direcionado para o público-leitor.

No PNLD 2018 a amostra de livros didáticos de Sociologia apresentou um catálogo com reformulações e ampliações nas novas edições. Os sumários indicaram capítulos exclusivos a temáticas que eram timidamente abordadas, como é o caso da temática de gênero. O debate sobre as questões de gênero tem ganhado notoriedade nos conteúdos curriculares.

No ano de 2006, a Lei Maria da Penha foi apontada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma das três melhores legislações do mundo no combate à violência contra as mulheres. Esse advento ganhou páginas informativas nos livros didáticos, a fim de acompanhar os debates do cenário político e mundial, e desde então é rememorado em datas comemorativas ou empregado no período de campanhas de conscientização.

No entanto, houve um cuidado por parte dos cientistas sociais em analisar os critérios pelo qual a Sociologia estaria propagando o discurso pedagógico sobre o gênero. A presente pesquisa teve o cuidado de averiguar os sentidos e emprego de conceitos sobre esse campo de estudo. As categorias fundamentais foram abordadas nas obras analisadas, porém algumas apresentaram um notório espaço para a temática, enquanto em outras, houve uma relação complementar ou não a aprofundou.

Estabelecer as variadas funções do livro didático condiz com uma tarefa de sentido amplo, pois este acumula várias funções como, por exemplo, a de ser um instrumento de intercâmbio, permitir a comunicação no tempo e espaço, assim como assumir “três grandes funções: de informação, de estruturação e organização de aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior” (SANTOS; CARNEIRO, 2005, p. 105). A expectativa para o livro didático é que, a partir de conteúdos informativos e aparatos ilustrativos, seja possível o conhecimento de determinadas ciências, cuja realização deve se dar para facilitar a aprendizagem.

Uma avaliação geral dos livros didáticos demonstra que “o conhecimento sociológico que vem sendo socializado aos estudantes do ensino médio tem avançado no sentido de oferecer um livro didático que possibilite ao professor utilizá-lo da maneira que mais se adeque ao seu trabalho pedagógico” (BRASIL, 2017, p. 14). Temas como trabalho e desemprego, raça e etnia, mercado e governo, gênero e sexualidade, cultura e religião, entre

outros, compõem uma lista incompleta de assuntos abordados pela comunidade científica das Ciências Sociais em colaboração com o ensino de Sociologia nas escolas brasileiras.

A finalidade dos movimentos que reivindicaram a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nas escolas foi justamente permitir aos jovens o acesso aos “saberes cientificamente reconhecidos por meio de proposta didático-pedagógica condizente a seu estágio de formação” (BRASIL, 2017 p. 14).

A averiguação dos modos como a temática de gênero é referenciada nos livros didáticos de Sociologia é constatada a partir de uma verificação minuciosa dos cinco livros ofertados pelo PNLD 2018. Os livros analisados são resultantes de um processo de verificação dos avaliadores creditados pela Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM/MEC), que avaliaram no total de doze livros de Sociologia inscritos em edital de chamada pública às editoras e autores interessados, constando a reprovação de sete livros e aprovação de cinco dos livros inscritos.

No âmbito desta pesquisa inferem-se algumas semelhanças e disparidades no modo de apresentação da temática de gênero nos cinco livros didáticos aprovados, que vinculam temas de poder, identidade, violência, desigualdade, direitos, divisão sexual do trabalho, movimentos sociais e padrões culturais aos estudos de gênero.

Embora a escrita didática seja uma característica comum aos livros analisados, percebemos formas diferentes de abordar a mesma teoria social. Seja mediante os estilos que envolvem a leitura: o indagativo, o investigativo ou o dialogado. O objetivo dessas abordagens é contribuir no processo de aprendizagem sobre a desigualdade de gênero, uma vez que a linguagem não é um meio neutro (GILL, 2008), ela possui um valor considerável na transmissão de informações.

A análise realizada nesta pesquisa apresentará as diferenças dos discursos em relação à temática de gênero entre os livros (*Sociologia, Sociologia Hoje, Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, Sociologia em Movimento e Sociologia para os jovens do século XXI*). Esses livros são conhecidos do PNLD anterior (2015), no entanto houve uma redução de seis livros para cinco em relação à oferta do Programa (BRASIL, 2017). A nova oferta contou com alterações e atualizações dos conteúdos e acréscimo de novos temas. O espaço que uma temática ocupa em um livro didático pode influenciar no crédito destinado ao assunto. Tomando por nota os estudos de Louro (2017):

A seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros. Para Tomaz, o poder é precisamente “aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que

essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”. Neste sentido, o autor propõe uma série de questões que permitiriam não apenas identificar quais conhecimentos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do currículo (e também “de que forma estão incluídos”), mas também verificar, “como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas”. (LOURO, 2017, p. 89).

O enfoque dado aos temas a serem explanados, reflete, muitas vezes, da frequência na qual as mídias, a sociedade e os vestibulares o abordam. Conseqüentemente, os assuntos com maior relevância são os mais explorados, na apresentação de gráficos, fotos, charges, desenhos, e imagens no geral. Tendo em vista que, dois dos livros aprovados apresentam uma abordagem considerável sobre a luta das mulheres por igualdade de direitos (dedicação de capítulo), outros dois abordam de maneira articulada com outros assuntos no decorrer das páginas e capítulos, e por último, um livro que apresenta a temática de forma bastante restrita.

É possível que o momento de debate em sala de aula sobre o tema sofra alterações relativas à frequência da abordagem: o (a) leitor (a) pode se deparar com a problemática da relevância da temática pelo espaço ocupado no próprio livro. A pesquisa dispõe em identificar quais as limitações e contribuições dos discursos nas cinco obras ofertadas.

Para a seguinte análise, consideramos que todos os livros possuem volume único, sendo utilizados para a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. As divisões por Unidades podem servir como critérios de divisão dos conteúdos para os Planos Anuais das escolas, conforme as orientações de uso do material didático. Esse não é um critério padrão, uma vez que as escolas são livres para determinar as formas de uso de seus livros didáticos. Para fins de identificação, optamos por apresentar inicialmente o nome do livro, o ano de publicação e a editora. Em seguida, demonstrar as técnicas (MEUCCI, 2013) utilizadas pelos (as) autores (as) na recontextualização dos estudos de gênero.

4.2 Livro didático: Sociologia

O livro *Sociologia* (2017) da editora *Scipione* teve a segunda edição ofertada pelo PNLD 2018. A obra está dividida em doze capítulos, detendo apenas uma unidade. Os capítulos estão intitulados por: 1) *As Ciências Sociais nasceram com a modernidade*, 2) *Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais*, 3) *A família no mundo de hoje*, 4) *O sentido do trabalho*, 5) *Tecnologia, trabalho e mudanças sociais*, 6) *A cultura e suas raízes*, 7) *Sociedade e religião*, 8) *Cidadania, política e Estado*, 9) *Movimentos sociais*, 10) *Educação, escola e transformação social*, 11) *Juventude: uma invenção da sociedade* e 12) *O*

ambiente como questão global. Dentre esses capítulos, por algumas vezes a temática de gênero é apresentada de forma sintetizada e correlacionada com os temas principais dos capítulos 2, 3, 4 e 9.

A primeira abordagem sobre os estudos de gênero encontra-se no segundo capítulo do livro. A temática de gênero é abordada por duas vezes, nos tópicos “*As primeiras inquietações dos cientistas sociais*” com a explicação das diferenças de gênero, de origens étnicas ou regionais, e a apresentação do conceito⁴⁹ de **patriarcalismo**, logo após a apresentação de uma ilustração do quadro pintado em aquarela por Jean-Baptiste Debret (1768 – 1848) para representar o modelo patriarcal das famílias ocidentais no processo de colonização do Brasil. A imagem representa o homem como o provedor de toda a família, esse modelo também inclui os privilégios e direitos exclusivos aos homens:

Imagem 1 – Primeira abordagem do livro sobre o patriarcado



Fonte: ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 49

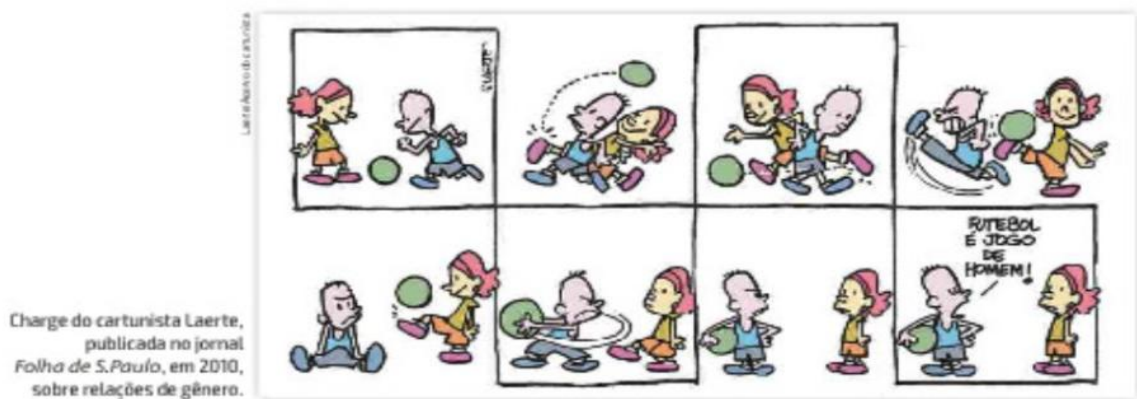
Ainda tratando sobre a **desigualdade** e **dominação**, no segundo capítulo, uma charge do cartunista Laerte (publicada no Jornal *Folha de S. Paulo*, sobre relações de gênero) mostra uma crítica de dois personagens: uma menina e um menino, na qual a menina se sobressai no jogo de futebol entre eles dois e o menino, em resposta, tem a atitude de

⁴⁹ O conceito “patriarcalismo”, de modo geral, foi abordado com frequência nos livros ofertados, como é constatado no mapeamento do gênero (subtópico 2.2.1). O conceito foi mencionado nos cinco manuais didáticos.

monopolizar a bola com as mãos e expressar sua frustração através da fala: “Futebol é jogo de homem!”.

O conceito de **dominação** nesse capítulo é apresentado a partir da perspectiva de Max Weber (1864 – 1920) com a tríade: dominação legal, tradicional e carismática. Com os comentários e citação do sociólogo Pedro Demo (1941-), as autoras explicam a lógica da dominação por via do consentimento da maioria, sem desviar o ponto central da questão: a desigualdade.

Imagem 2 – Imagem que aborda, inicialmente, as relações de gênero



Fonte: ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 58

A técnica de transmissão desse conteúdo é caracterizada como *nominalismo*. Aqui, os autores nomeiam o fenômeno e qualificam o autor e sua produção intelectual (MEUCCI, 2013). Ao comparar o conceito de dominação, trabalhado no capítulo dois desta dissertação (campo da contextualização), ao conceito trabalhado especificamente para os (as) alunos (as) do ensino médio (campo da recontextualização), é possível compreender a relação entre dominante e dominado. As autoras mencionam a discriminação da mulher como uma dominação condicionada e essa relação.

A especificidade desse discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996) consiste no uso de imagens, como a pintura de Debret, assim como a charge do cartunista Laerte. Uma vez que, perceptivelmente, no campo da contextualização não foram utilizados elementos visuais para a abordagem do conceito. Especificidade essa que foi adotada no Brasil, no momento de nova concepção do livro escolar, em meados dos anos de 1970 (MEUCCI, 2013).

A abordagem sobre gênero, com maior ênfase no livro, está no terceiro capítulo, que explica a família patriarcal no Brasil e os seus desdobramentos. São apontados os conceitos de *família patriarcal*, *status social*, *oligarquia* e *relações de gênero*. O autor

Gilberto Freyre (1900-1987) é o referencial teórico dessa abordagem, através do seu livro *Casa-grande & Senzala*. Vejamos na citação abaixo alguns grifos das autoras:

Na época, as **relações de gênero** tinham nas esferas pública e doméstica um significado mais opressor e conservador do que encontramos hoje. A autoridade dos homens sobre as mulheres estava não apenas nas práticas sociais, mas legitimada na legislação e no funcionamento do Estado. O fato de apenas homens poderem votar durante mais de um século do Brasil independente é um exemplo do que chamamos “sistema patriarcal”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 85).

As autoras demonstram um determinado avanço nas relações de gênero, mas não desconsideram a existência da autoridade dos homens ainda hoje. Utilizam-se da técnica contextual histórica a fim de evidenciar que “a origem do fenômeno marca a sua situação atual” (MEUCCI, 2013, p. 216).

A abordagem recorre a uma apresentação histórica e linguística. Ao lado da referida citação, contamos com o significado da expressão “relação de gênero” como “relação social de poder determinada pela diferenciação cultural entre masculino e feminino” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 85). Tal concepção remete às teorias de estudiosas do tema como Mead (1935), Beauvoir (1949) e Scott (1989). Ainda no mesmo capítulo os temas: **movimentos de mulheres** e **relações femininas** proporcionam o espaço de exposição de conquistas e lutas feministas, como na citação das autoras:

Os movimentos feministas têm atuado em muitos países, visando assegurar a participação da mulher de forma igualitária nas diversas instâncias da sociedade. Algumas de suas principais bandeiras são: o **sufrágio** universal, a participação em igualdade de condições no mercado de trabalho, a valorização dos serviços domésticos, o direito sobre o próprio corpo, o combate à violência e à opressão. (ARAÚJO, BRIDI; MOTIM. 2017. p. 95).

O discurso é proferido mediante as principais conquistas das mulheres, como o direito ao exame de DNA e o reconhecimento da paternidade, “a criminalização da violência doméstica (no Brasil, mediante a Lei Maria da Penha), a instituição da licença-paternidade e a ampliação da licença-maternidade” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 95). As lutas feministas são mencionadas como motivos de transformações, também, no campo simbólico: “por causa delas, mudamos a forma de compreender os diferentes papéis que a mulher pode ocupar na sociedade” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 95).

As autoras de *Sociologia* (2016) afirmam que desde o século XX a família patriarcal tem se modificado. Apresentam uma pesquisa que relata um fragmento do texto publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), sugerindo um momento de debate entre a turma no momento de explanação. O texto indica que “*crece o número de*

famílias chefiadas por mulheres” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 96). Os estudos sobre essa abordagem são representados por meio de dados percentuais e noções de proporção do Ipea.

O britânico Anthony Giddens (1938-) é referenciado para justificar a afirmação de que as conquistas femininas contribuíram para as transformações na família moderna. “Na visão do sociólogo, uma relação estável é compatível com o que se denomina ‘democracia das emoções’, uma situação que aceita as obrigações e os direitos previstos nas leis” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 97), o que implica na compreensão da atual dinâmica familiar. Embora essa relação estável não seja aplicada a um casal, as mulheres solteiras que têm filhos adotados ou biológicos, compartilham dos direitos e deveres composto pela família monoparental.

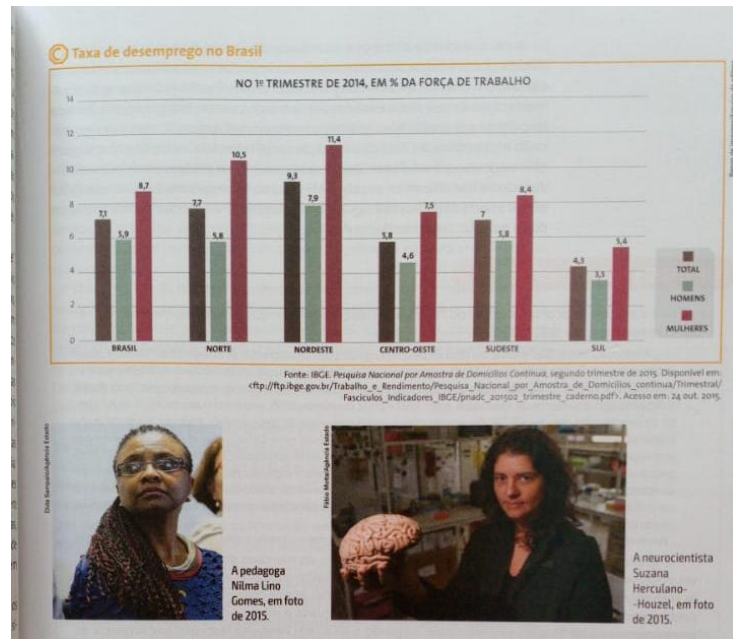
O quarto capítulo apresenta o sentido do trabalho⁵⁰ e a temática de gênero não é omitida. Ela é representada por uma tabela que demonstra a trajetória das funções trabalhistas e dos direitos conquistados pelas mulheres, em alguns períodos históricos: da Antiguidade (século V–IV a.C.) ao século XXI. O discurso é estendido por textos que apresentam pesquisas quantitativas, através de dados estatísticos e percentuais. As fontes são retiradas de dados do Banco Mundial (2014):

Contribuíram também para essa inserção os movimentos feministas e a chamada liberação feminina, propiciada, entre outros fatores, pelo uso da pílula anticoncepcional, que permitiu o planejamento familiar. Dados do Banco Mundial mostraram que, em 2014, as mulheres já eram 39,6% da mão de obra no mundo e que essa proporção era maior nas famílias com rendas baixas, em razão da necessidade de melhorar suas condições de vida. [...] As mulheres representam mais da metade da população do Brasil. De acordo com o Censo 2010, 37,3% das famílias têm mulheres como responsáveis, embora elas ainda recebam, na média, salários inferiores aos dos homens. (ARAÚJO, BRIDI; MOTIM, 2017, p. 125).

A mão de obra feminina é percebida com predominância nos trabalhos relacionados aos afazeres domésticos. No entanto, em um gráfico representativo (*ver abaixo*) tendo por fonte o IBGE (2015), uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua do segundo trimestre de 2015, constata que a taxa de desemprego para mulheres é maior que a dos homens.

⁵⁰ Atendendo aos eixos temáticos dos PCNEM.

Imagem 3 – Pesquisa quantitativa sobre a taxa de desemprego no Brasil



Fonte: ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 127

A abordagem é predominante contextual histórica e tem como estratégia pressupor uma “relação de continuidade entre presente e passado” (MEUCCI, 2013, p. 216). A seção, embora ressalte a problemática da **desigualdade de gênero** no mercado de trabalho, não menciona autoras ou autores específicos dos estudos de gênero. Equivalendo-se, então, de pesquisas quantitativas e dados obtidos por órgãos de pesquisas estatísticas.

No capítulo de número nove, como *temas e protagonistas dos movimentos sociais contemporâneos*, a Marcha das Mulheres Negras é representada por meio de uma foto que registrou o momento da marcha que aconteceu em Brasília (DF) em 2015 (*ver abaixo*). A abordagem não mencionou os movimentos sociais decorrente da década de 1960, assim como não apresentou as categorias do movimento feminista, as “ondas” que demarcaram os motivos de luta das mulheres: a primeira, segunda, terceira e quarta onda do feminismo.

Imagem 4 – O movimento feminista



Fonte: ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2017, p. 274

Essa foi a última abordagem relacionada à temática de gênero no livro didático analisado. Constatamos que o livro enquadrou uma abordagem didática com predominância nas técnicas didática do *nominalismo* e do *contextualismo*. Apresentou um encadeamento dos estudos de gênero a outras temáticas no decorrer dos seus capítulos.

4.3 Livro didático: Sociologia Hoje

O livro *Sociologia Hoje* (2017) é ofertado em sua segunda edição pela editora Ática. A obra está organizada em três unidades: 1) *Cultura*, 2) *Sociedade*, 3) *Poder e Cidadania*. Os temas se relacionam com os três pilares das Ciências Sociais. Os estudos de gênero estão presentes na introdução, na unidade 1 e 2. Embora o livro não dedique um capítulo específico para os estudos de gênero, a temática é relacionada no decorrer de três capítulos.

A primeira abordagem sobre a temática de gênero nesse livro é encontrada na introdução, em uma atividade que estimula a análise crítica do (a) aluno (a) para emitir uma opinião sobre o que trata a tirinha (*Calvin & Hobbes*). A tirinha contempla uma abordagem de fala masculina sobre quem deveria ficar em casa e quem deveria trabalhar.

Imagem 5 – “Questionando os papéis sociais”



Essa condição revela uma breve análise sobre a condição feminina no mercado de trabalho, logo no início do livro. Abaixo, apresentamos o comentário dos autores sobre a questão:

O diálogo entre Calvin e seu pai desnaturaliza uma relação tida como natural até os dias atuais. A resposta do pai sugere que é mais razoável que a mãe pare de trabalhar para cuidar dos filhos, enquanto o pai continua a trabalhar. Nem todas as famílias em que pai, mãe e filhos vivam juntos escolhem esse arranjo, mas, por algum motivo, é mais comum que ele seja adotado, o que leva muitas pessoas a dizer que é mais “natural”. Esse “por algum motivo” é objeto de interesse das Ciências Sociais, pois por trás dele há realidades nem sempre aparentes. Aqui, vemos que esse arranjo de cuidado dos filhos é amparado por uma desigualdade histórica entre o trabalho feminino e o masculino, em favor do último. Essa assimetria é fruto de uma sociedade ainda muito machista. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 403).

Embora os autores não mencionem um (a) autor (a) específica, eles fazem uso do princípio da “desnaturalização”, um pressuposto metodológico sugerido pelas OCN’s do ensino médio. Através do uso de um desenho em quadrinhos, os autores provocam a reflexão do (a) leitor (a) sobre o atual contexto da relação familiar de pais, mães e filhos. É a primeira menção aos estudos de gênero, de forma indireta.

No quinto capítulo, da primeira unidade, o tópico intitulado por *Gênero e Parentesco* remete uma discussão sobre a opressão imposta às mulheres em relação ao parentesco. Esse capítulo é o que apresenta com maior frequência os estudos de gênero. A antropóloga Margaret Mead (1901 – 1978) é apresentada, através do *contextualismo histórico*, para divulgar o conceito de **gênero**: “O conceito de gênero se refere tanto ao modo como cada sociedade define homem e mulher quanto à maneira como, numa mesma sociedade, essas

definições mudam ao longo do tempo” (MACHADO, AMORIM; BARROS, 2017, p. 101). O gênero é definido como uma questão cultural, e não natural.

Autoras como Gayle Rubin (1949-) e Sherry Ortner (1941-) são referenciadas⁵¹ como estudiosas feministas que abordam a temática das diferenças entre mulheres e homens na esfera pública e privada, e a distinção de natureza/cultura em relação ao sexo/gênero. Os autores nomeiam os fenômenos, fazendo uso do *nominalismo*, e contextualizam a história da predominância da oposição natureza/cultura nas sociedades ocidentais e correlacionam a ideia de “conquista da natureza” à ideologia capitalista que levou a uma opressão das mulheres.

O **parentesco** é associado aos fatos naturais, “como parto e reprodução, com o mundo privado (criação dos filhos) e com o mundo público (quando organiza a vida de muitas sociedades) (MACHADO, AMORIM; BARROS, 2017, p. 101). As relações sociais baseadas na relação de parentesco oprimem as mulheres. O autor David Schneider é apresentado com a publicação de seu livro “*Parentesco Americano*” que trata sobre as relações de parentesco nos Estados Unidos.

As gravuras representativas desse tópico são demonstrações de propagandas comerciais que utilizam a imagem da mulher como atrativo para a venda de carros e uma propaganda da década de 1950 nos Estados Unidos que retrata a submissão da mulher ao levar o café da manhã para o homem ainda deitado na cama:

Imagem 6 – Propagandas expressas no livro didático



Fonte: MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 101

⁵¹ A biografia das autoras é apresentada separada do texto, na seção biografias, nas últimas páginas do livro.

Imagem 7 – Propagandas expressas no livro didático




Fonte: MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 101

Os autores destacam que “as estratégias de propaganda para a venda de carros têm sido criticadas pelo movimento feminista por reforçarem certos estereótipos da mulher: muitas continuam a tratar a mulher como um objeto de consumo” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 403). Esse comentário se faz bastante pertinente, uma vez que salientar os exemplos de propagandas que cotidianamente fazem parte de nossas formações de opiniões, proporciona um olhar crítico de algo, que por muitas vezes passa despercebido, tornando-se comum e natural.

O uso de imagens de propagandas remete ao (a) leitor (a) uma associação da realidade cotidiana. É uma especificidade da transposição didática para o público do ensino médio, pois se utiliza de elementos da indústria cultural para vinculá-la à imaginação sociológica.

O objetivo das Ciências Sociais na propaganda analisada é provocar no leitor uma percepção de atitudes tidas como “normais” para a nossa sociedade, como é o caso da objetificação do corpo feminino. Essa explicação contextualiza a criação de um campo de conhecimento chamado “**parentesco construtivista**”. O perfil da antropóloga Marilyn Strathern (1941-) é apresentado com base em seus estudos e obra em sua influência no Brasil. Marilyn foi a única autora que teve sua foto e biografia apresentadas nesse tópico:

Imagem 8 – Biografia de Marilyn Strathern



Gordon College/
Arquivo da editora. Foto de 1985.

**PERFIL
MARILYN STRATHERN**

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

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

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

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

Fonte: MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 102

Na segunda unidade do livro analisado, no capítulo 10 (*Temas contemporâneos da Sociologia*), contamos com a última aparição da temática de gênero no livro didático. Desta vez associada ao campo simbólico e esfera pública. Dois sociólogos são trabalhos: Pierre Bourdieu (1930 – 2002) e Jürgen Habermas (1929-). Conceitos como *capital simbólico*, *capital cultural*, *capital econômico*, *habitus*, *sistema*, *mundo da vida*, *racionalidade instrumental*, *razão comunicativa* são apresentados.

Em meio às explicações dos autores teóricos e seus estudos, uma foto para representar a racionalização sobre os agentes sociais é descrita por um protesto feito em São Paulo por mulheres, conhecido como “Marcha das Vadias”. Abaixo, segue a foto e legenda descrita:

Imagem 9 – “Marcha das Vadias”



Manifestantes durante a primeira Marcha das Vadias realizada em São Paulo (SP), em 4 de junho de 2011. O movimento se inspirou na SlutWalk de Toronto, no Canadá, na qual alunas de uma universidade protestaram depois que um policial sugeriu que elas evitassem se vestir como “vadias” para não serem vítimas de abuso sexual. A culpabilização da mulher vítima de violência e a vitimização do homem agressor é uma das injustiças sociais denunciadas pelo movimento.

Fonte: MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 219

Manifestantes durante a primeira Marcha das Vadias realizada em São Paulo (SP), em 4 de junho de 2011. O movimento se inspirou na SlutWalk de Toronto, no Canadá, no qual alunas de uma universidade protestaram depois que um policial sugeriu que elas evitassem se vestir como “vadias” para não serem vítimas de abuso sexual. A culpabilização da mulher vítima de violência e a vitimização do homem agressor é uma das injustiças sociais denunciadas pelo movimento. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2017, p. 219).

Tal explanação pode gerar um momento de debate reflexivo sobre a declaração do policial. Os alunos e alunas podem expressar suas opiniões quando instigados pelo agente transmissor do conteúdo. A abordagem requer a conscientização de meninos e meninas que destinam a culpa na maneira de se vestir e de se comportar das mulheres: “essa seria uma justificção para uma violação do corpo alheio?”.

No entanto, de um total de quinhentas e quatro páginas analisadas, apenas quatro páginas retratam a preocupação com o debate sobre gênero. A obra apresentou técnicas de *nominalismo* e *contextualismo* em relação aos estudos de gênero. Os conceitos são apresentados de forma prévia e não há aprofundamento da temática. A linguagem é didática. Dados estatísticos, tabelas e gráficos são referências ausentes no livro. Categorias e conceitos como *androcentrismo*, *masculinidade hegemônica* e *violência simbólica* não são estudadas. Autores (as) como Simone de Beauvoir (1908 – 1986), Judith Butler (1956-), Michel Foucault (1926 – 1984) não são apresentados.

4.4 Livro didático: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia

A obra didática analisada é a terceira edição da editora do Brasil intitulada por *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (2016). Elaborada por quatro autoras, essa obra apresenta a menor frequência de abordagem na temática de gênero: duas aparições no decorrer do livro, a obra não disponibiliza um capítulo específico para a temática. O livro didático está dividido em três partes: *I) Saberes cruzados, II) A Sociologia vai ao cinema e III) A Sociologia vem ao Brasil*. É composto por vinte e dois capítulos.

No capítulo de número quinze intitulado por “*Quem faz e como se faz o Brasil?*”, é apresentado um subtópico que questiona “*E as mulheres? E as crianças?*”. A temática é encontrada dentro do contexto da “sociologia e o mundo do trabalho”, com referência ao valor médio dos rendimentos mensais por sexo e por cor, com os dados de 2010. Vejamos o modo como as autoras descrevem a temática no primeiro parágrafo do subtópico analisado:

O capítulo do trabalho não é só longo, como tem muitas facetas às quais um sociólogo precisa ficar atento. Você sabia que, mesmo tendo as mesmas ocupações regulares que os homens, as mulheres ainda ganham menos que eles? Essa situação também tem história. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2016, p. 242).

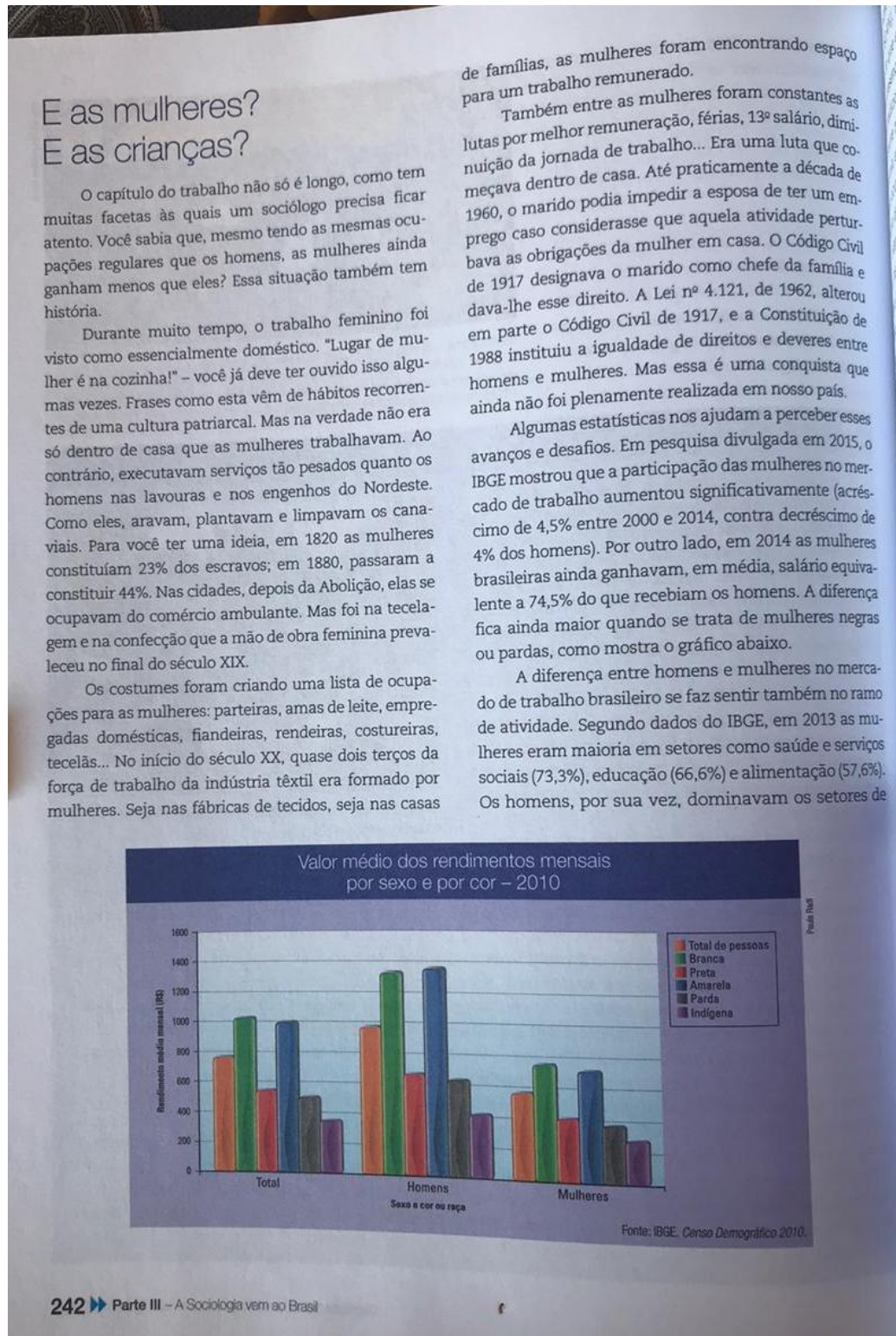
O que nos chama a atenção é que o conceito de **patriarcado** não é explicado, no entanto é empregado mais adiante. As autoras recorrem à **trajetória do trabalho feminino** (*contextualismo*), incluindo as funções no período colonial que estas exerciam, bem como apresentam dados percentuais para fazer a comparação da ocupação do trabalho feminino no comércio, após a Abolição.

Durante muito tempo, o trabalho feminino foi visto como essencialmente doméstico. “Lugar de mulher é na cozinha!” – você já deve ter ouvido isso algumas vezes. Frases como esta vêm de hábitos recorrentes de uma cultura patriarcal. Mas na verdade não era só dentro de casa que as mulheres trabalhavam. Ao contrário, executavam serviços tão pesados quanto os homens nas lavouras e nos engenhos do Nordeste. Como eles, aravam, plantavam e limpavam os canaviais. Para você ter uma ideia, em 1820 as mulheres constituíam 23% dos escravos; em 1880, passaram a constituir 44%. Nas cidades, depois da Abolição, elas se ocupavam do comércio ambulante. Mas foi na tecelagem e na confecção que a mão de obra feminina prevaleceu no final do século XIX. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2016, p. 242).

São apenas duas páginas dedicadas durante o capítulo analisado, sendo que a segunda página também aborda a problemática do trabalho infantil. Percebe-se uma linguagem objetiva, o leitor presencia os dados e as informações, mas não é questionado sobre a condição imposta. Há uma frequência de abordagem pequena, quando correlacionada às

demais obras analisadas nessa pesquisa. Não há menção de um (a) autor (a) específico (a) em relação à desigualdade sexual do trabalho. Abaixo, foto da primeira página do livro que aborda uma temática relacionada ao gênero:

Imagem 10 – Abordagem sobre a diferença de rendimento por sexo e por cor



Adiante, no capítulo dezoito que tem como tema principal as “*Desigualdades de várias ordens*”, surge a última abordagem sobre gênero. Outro subtópico, desta vez, nomeado por “*Onde estão e como vão as mulheres no Brasil*”. As autoras trabalham inicialmente com uma introdução sobre a **desigualdade** e, em seguida, apresentam dados estatísticos do IBGE sobre a **posição das mulheres na sociedade brasileira**. É feita uma comparação sobre o grau de instrução, cenário esse que marca a predominância das mulheres em níveis de escolaridade, no entanto, percebe-se que no cenário político e no mundo do trabalho as mulheres são **discriminadas**.

Primeiro, uma palavra nova neste livro, e também recente nos livros de Sociologia em geral. Os primeiros sociólogos não usavam o termo gênero para se referir ao masculino e ao feminino. Mas há uma boa razão para que a palavra tenha entrado nos estudos recentes e se tornado um conceito. Quando se fala do sexo de alguém, a referência é biológica. Mas a vida social não se restringe à biologia e aos traços físicos de cada pessoa. Masculino e feminino são mais que isso: são construções arbitrárias, variáveis segundo cada cultura e cada sociedade. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2016, p. 282).

O uso de uma tabela tendo por fonte os dados do IBGE apresenta um índice de pessoas ocupadas e desocupadas por sexo (%). A temática da **jornada doméstica** é encaminhada para explicar o entendimento da “**tripla jornada feminina**”. Sem referenciais teóricos e teorias sociais, o texto é desenvolvido com base em dados estatísticos e percentuais. Uma explicação técnica para um assunto que demanda por embasamento teórico.

Por último, ainda no mesmo subtópico, o livro apresenta uma reflexão no boxe sobre o texto “*Menino ou menina? O que as Ciências Sociais dizem sobre isso?*” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2016, p. 283). Essa é a única parte do livro (embora pequena) que traz uma antropóloga e uma filósofa para referenciar os **estudos de gênero**, *Margaret Mead* e *Simone de Beauvoir*. O estudo de Mead é descrito para explicar os **padrões comportamentais** que podem ser relativos de acordo com a sociedade e cultura e Beauvoir para explicar que nenhum destino biológico pode determinar a condição de ser mulher. O objetivo é propor uma atividade reflexiva de situação do diaadia que revele a naturalização de papéis masculinos e femininos em nossa sociedade.

A transposição didática da teoria dos padrões comportamentais de Mead é apresentada seguida de exemplos cotidianos, como as brincadeiras destinadas às meninas e aos meninos, assim como a determinação de cores para o enxoval dos bebês, como o azul e o rosa. A teoria de Beauvoir sobre a condição de ser mulher é abordada com o propósito de reforçar a teoria da construção social do gênero. A técnica da escrita didática utilizada pelas

autoras é o nominalismo, uma vez que “manifesta-se como uma correspondência entre certos fenômenos da vida ordinária e conceitos científicos” (MEUCCI, 2013, p. 215). A biografia das autoras não foi apresentada, assim como a explicação de conceitos como “gênero” e “sexo” não foi aprofundada.

Em suma, o livro apresenta temáticas gerais e aplica as questões de gênero no decorrer de dois capítulos que trabalham a **desigualdade social**. Os estudos de gênero não receberam dedicação de um capítulo específico (como em duas obras da pesquisa), assim como não foram relacionados com outros temas, além da desigualdade social e do mercado de trabalho. As autoras apresentaram técnicas de *contextualismo* e *nominalismo*. O uso de dados estatísticos e tabelas se fez predominante na abordagem dos estudos de gênero. Conceitos como feminismo, androcentrismo, violência de gênero não apareceram no decorrer da obra.

4.5 Livro didático: Sociologia em Movimento

O livro didático *Sociologia em movimento* (2016) da editora Moderna, publicado em sua 2ª edição, consta com a participação de dezessete autores (as). O livro apresenta uma abordagem significativa da temática de gênero. Posto que, além de um capítulo inteiro destinado à abordagem dessa temática, os autores correlacionam assuntos com a temática analisada. Na obra constam seis unidades intituladas por: 1) *Sociedade e conhecimento*, 2) *Cultura e sociedade*, 3) *Relações de poder e movimentos sociais*, 4) *Mundo do trabalho e desigualdade social*, 5) *Globalização e sociedade do século XXI* e 6) *A vida nas cidades do século XXI*. A temática do gênero foi transcorrida em todas as unidades.

Logo de início, no capítulo dois (*A sociologia e a relação entre indivíduo e a sociedade*), no tópico sobre os **tipos fundamentais de ação social**, os autores utilizam o sociólogo Max Weber como formulador teórico. A técnica utilizada pelos autores é o *topicalismo* e tem como suporte o uso de imagens ilustrativas para melhor representar a teoria social. A linguagem didática é uma especificidade do campo da recontextualização reprodutiva (BERNSTEIN, 1996).

A amostra de um cartaz sobre o combate à violência doméstica, de 2008, faz referência à Lei Maria da Penha (*ver abaixo*). Essa ação social pode ser compreendida como uma **ação racional orientada a valores** para a **reivindicação dos direitos das mulheres**. Max Weber foi um constituinte do processo de racionalização da vida moderna. Para ele, a dominação não é representada de forma fidedigna ao seu estado puro. É, na verdade, uma

articulação das formas que podem ser. Tal constatação extraída do campo da contextualização é emparelhada ao discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996) dos autores no livro didático.

Imagem 11 – Imagem utilizada para representar uma ação racional orientada a valores



Fonte: SILVA; LOREIRO; MIRANDA, 2016, p. 47

Ainda no mesmo capítulo, a história da tentativa de assassinato da ativista paquistanesa Malala Yousafzai é apresentada em um boxe intitulado por *Direito e sociedade*. O objetivo do boxe é relacionar o conteúdo com outras áreas de conhecimento. O tema abordado trata dos **direitos individuais** de homens e mulheres e ilustra a ativista como um símbolo da luta pela educação das mulheres paquistanesas. O tópico apresenta noções de **cidadania** e legislação, representa a discriminação em virtude das escolhas e práticas das mulheres.

No capítulo quatro (*Socialização e controle social*), textos informativos sobre os *status* sociais e os papéis sociais complementam suas definições com o uso de

exemplificações de carreiras profissionais. Com imagens ilustrativas de homens e mulheres desempenhando funções e ocupando cargos, os (as) autores (as) abordam o princípio sociológico da “desnaturalização” das profissões com demarcadores de gênero.

Imagem 12 – “Papéis sociais ao longo da vida”



Fonte: SILVA; LOREIRO; MIRAMDA, 2016, p. 97

A foto da primeira mulher a ocupar um posto de oficial general nas Forças Armadas (A contra-almirante Dalva Mendes) desnaturaliza a ideia social de quem apenas aos homens é destinada a carreira militar. Ao lado, ilustrações de uma mulher trabalhando com metais e um homem usando a máquina de costura no setor industrial. O “estranhamento” provoca a reflexão sobre as posições sociais que os pais e mães de alunos (as) ocupam no meio familiar e no mercado de trabalho. O capítulo também traz a indicação do site www.cafecomsociologia.com, indicado pelos autores, na tentativa de providenciar vídeos, textos, dicas de aula, sobre os temas das Ciências Sociais e a socialização.

No capítulo “*Poder, Política e Estado*” os autores fazem uso novamente do sociólogo Max Weber e referenciam a teoria das **formas de dominação**. O conceito de **patriarcalismo** aparece pela primeira vez no livro para determinar as formas de dominação, segundo Max Weber. “De acordo com Max Weber, existem três tipos puros de dominação legítima: a tradicional, a carismática e a racional-legal” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 143), tal definição mantém as características utilizadas por Weber no campo contextual. Abaixo, a imagem e o box que ilustram o conceito de patriarcalismo:

Imagem 13 – Primeira abordagem sobre o conceito de “patriarcalismo”

Saiba mais

Patriarcalismo

Significa o poder e a preponderância do homem na organização social, seja na família, seja em um grupo religioso ou político. As pessoas devem obediência à autoridade masculina, o patriarca, cabendo a ele o poder de decisão de modo inquestionável. Na história brasileira, o senhor de terras assume o caráter do patriarca, que domina os meios de produção e em torno do qual se agrupa a população dependente, além de exercer o político na esfera pública.

MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO



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

Fonte: SILVA; LOREIRO; MIRANDA, 2016, p. 143

A figura representa o poder e a preponderância do homem na organização social, em específico, na cultura brasileira colonial. O conceito é definido como um poder do homem, onde as pessoas devem obediência à autoridade masculina. A litografia acima ficou conhecida como *Um jantar brasileiro*, de Jean-Baptiste Debret (1768 – 1848). Desse modo, é feito uso de elementos artísticos que ilustram a história do Brasil e de um *contexto histórico* para representar as origens do **sistema patriarcal**.

O patriarcalismo é classificado como uma dominação tradicional (WEBER, 1981) que consiste na crença de regras transmitidas de geração para geração, “conduzidas por um

indivíduo ou grupo de pessoas que se baseiam nos costumes para exercer a dominação” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 143). Além do patriarcalismo, são também exemplos desse tipo de dominação as relações feudais e o coronelismo.

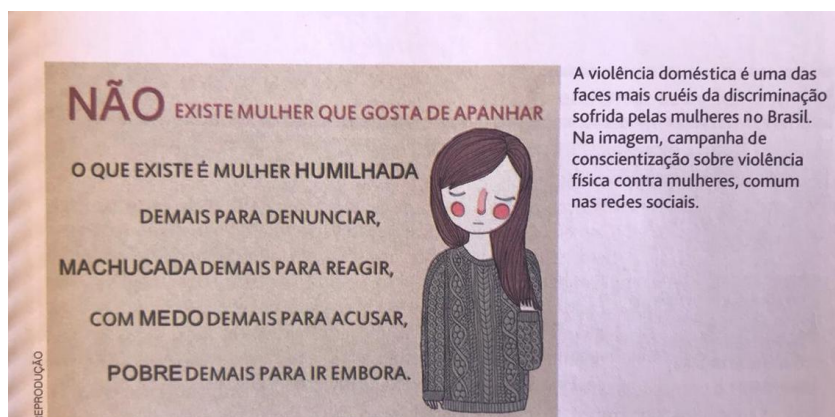
No capítulo dez, sobre a *estratificação e desigualdades sociais*, as **desigualdades de gênero** e de raça no Brasil são discursadas através de dados percentuais e de fontes estatísticas e surge novamente (pela segunda vez) o termo “**violência doméstica**”. Os (as) autores (as) ressaltam a questão dos salários mais baixos para as mulheres, embora desempenhem as mesmas funções no mercado de trabalho. O estudo é amparado por pesquisas quantitativas, apresentadas através de tabelas e *rankings*. O uso de recursos audiovisuais também é adotado, como nas figuras abaixo:

Imagem 14 – A desigualdade de gênero no mercado de trabalho



Fonte: SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 242

Imagem 15 – Segunda abordagem sobre “a violência doméstica”



Fonte: SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 243

A imagem do lado esquerdo é uma charge que ironiza uma situação sobre a desigualdade de gênero. O homem parabeniza a mulher por ser promovida ao cargo de

diretora executiva, mas questiona sobre “em que vai investir o salário mínimo?” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 242). O objetivo é refletir sobre o fato de algumas mulheres receberem um salário menor no mercado de trabalho, “mesmo quando possuem a mesma qualificação e exercem as mesmas funções” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 242).

Já a imagem do lado direito faz parte de uma campanha de conscientização sobre violência física contra mulheres. Retrata “uma das faces mais cruéis da discriminação sofrida pelas mulheres no Brasil”: a violência doméstica. A frase da imagem diz o seguinte: “*NÃO EXISTE MULHER QUE GOSTA DE APANHAR. O QUE EXISTE É MULHER HUMILHADA DEMAIS PARA DENUNCIAR, MACHUCADA DEMAIS PARA REAGIR, COM MEDO DEMAIS PARA ACUSAR, POBRE DEMAIS PARA IR EMBORA*”. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 243). A imagem compactua de um sentimento de sororidade feminina, compartilhada nas redes sociais.

A obra, no geral, apresenta uma abordagem significativa ao apresentar a temática de gênero, entrelaçada com outros temas. Dedicar um capítulo (*unidade 6*) aos estudos de gênero, intitulado por “*Gênero, Sexualidades e Identidades*”. São apresentados conceitos, teorias e autores (as) que fundamentam os estudos, produzindo uma compreensão das produções científicas sobre a temática. O capítulo é subdividido em oito tópicos: 1) *Primeiras palavras*, 2) *Sexo e gênero*, 3) *O conceito de patriarcado*, 4) *Divisão sexual do trabalho*, 5) *Interseccionalidades: raça, classe e gênero*, 6) *Identidade de gênero*, 7) *Sexualidade(s) em transformação* e 8) *Movimentos Sociais: Feminismo(s) e LGBT*.

Ao iniciar uma explanação sobre as contribuições de Freud na psicanálise, a teoria do estágio fálico, segundo a qual o masculino está associado ao “falo”, é descrita no início do capítulo. Os (as) autores (as) apresentam a noção antiga de que “o feminino é determinado pela ausência do falo” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 332), ou seja, às mulheres coube a sensação frustrada por não tê-lo. O capítulo apresenta questionamentos sobre o conceito de gênero e as relações sexuais, as contribuições da psicanálise para os estudos sobre sexualidade e identidade humana, as instituições sociais e seu papel na formação de padrões de gênero, o patriarcado e o androcentrismo, a interseccionalidade, a teoria Queer, a violência contra a mulher, o debate feminista e sua evolução, a organização dos movimentos sociais em defesa do direito de mulheres e LGBT (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016).

Imagem 16 – Capítulo dedicado aos estudos de gênero



Fonte: SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 328-9

O capítulo direciona os estudos de gênero a partir das teorias dos principais teóricos desses estudos: **Simone de Beauvoir, Margaret Mead, Pierre Bourdieu, bell hooks, Michel Foucault, Neuma Aguiar, Judith Butler, Helena Hirata, Sigmund Freud, Raewyn Connell, Gilberto Freyre, Léia Gonzalez, Friedrich Engels e Angela Davis**. Os conceitos centrais abordados no capítulo são: **Gênero/identidade de gênero, patriarcado, interseccionalidades, dominação masculina, sexualidade/transsexualidade, divisão sexual do trabalho, violência simbólica, heteronormatividade, feminismo(s) e LGBT**. Abaixo, foto de abertura do capítulo:

A concepção do estágio fálico provocou a contestação de algumas psicanalistas feministas⁵², uma vez que, esse entendimento contribuiu para uma ideia de destino anatômico,

⁵² Embora os autores do referido manual não identifiquem quais psicanalistas feministas atuaram na crítica do estágio fálico, identificamos Karen Horney (1885 – 1952), Melanie Klein (1882 – 1960), Helene Deutsch (1884 – 1982), Jeanne Lampl de Grott (1895 – 1987) e Marie Bonaparte (1882 – 1962) como psicanalistas atuantes durante o determinado contexto.

um determinismo do ser masculino e do ser feminino, por ter ou não o órgão genital masculino. Silva, Loureiro e Miranda (2016) enfatizam que, para a sociologia:

É importante ressaltar que as nossas identidades se formam nas relações sociais de oposição ou de aproximação. Portanto, nossa identidade de gênero passa por aspectos relacionais, sejam anatômicos, sejam psíquicos ou sociais. Mas é nas instituições sociais que podemos observar um processo mais rigoroso e sistemático de normas em relação ao gênero e à sexualidade. A família e a escola podem ser tomadas como duas grandes instituições que são responsáveis por reproduzir marcadores de gênero, assim como estereótipos em relação a homens e mulheres. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 333).

As instituições como a família e a escola, são apresentadas no manual, como reprodutoras das características do indivíduo e delimitam o que é homem e o que é mulher. Como exemplo, os autores mencionam que nas escolas é frequente perceber a distinção nos fardamentos, nas filas, nos banheiros, onde cada categoria citada é um fator de realce entre as diferenças do gênero. Ainda quando criança, na família, o bebê é submetido a costumes que remetem a uma diferenciação entre menino e menina, caracterizando o gênero como um definidor de identidade. Nos modelos tradicionais de família, as chamadas patriarcais, o modelo é exemplificado na relação monogâmica e heterossexual, com o poder centralizado na figura masculina do pai, e as mulheres como obedientes ao patriarca da família.

Sobre o **patriarcado** e seus efeitos, o roteiro ofertado pelo livro didático oferece uma avaliação conceitual do termo, definindo-o como “um sistema de poder análogo ao escravismo por submeter as mulheres aos homens e legitimar o poder masculino nas esferas privada e pública” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 335). Fator de grande influência na violência doméstica e outros tipos de agressões cometidos contra mulheres com a prerrogativa de defesa do sistema patriarcal como um meio de assegurar a “honra masculina”.

É reforçada a ideia de que mesmo diante de conquistas das mulheres no espaço público e privado, o patriarcado ainda persiste. Seus efeitos também podem ser constatados através de uma análise quantitativa trazida pelos autores, com o auxílio de outra disciplina escolar, a matemática: Sobre a **divisão sexual do trabalho**, que aponta para uma pesquisa⁵³ de dados estatísticos, comparando a questão salarial, a divisão do trabalho, as profissões

⁵³ De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), 90% desse grupo só encontra trabalho na prostituição e apenas 5% dele está no mercado formal, devido à grande resistência do preconceito no mercado de trabalho.

exercidas, que constatam que o Brasil está em 71ª posição no ranking⁵⁴ de países com o Índice de **Igualdade de Gênero**. Em 1º está a Islândia, seguida da Finlândia e Noruega.

A divisão sexual do trabalho é fundamentada a partir dos teóricos Karl Marx e Friedrich Engels. Os (as) autores (as) do livro didático apresentam a teoria da propriedade privada a partir de uma perspectiva histórica de sociedade monogâmica, a fim de demonstrar as primeiras formas de desigualdade. É possível identificar as particularidades dessa transposição didática (quando comparada ao campo da contextualização) ao ser feito o uso de boxes, tabelas ilustrativas e a indicação de site (www.spm.gov.br – Secretaria de Políticas para as Mulheres). Sobre a fundamentação teórica do tópico, os (as) autores (as) explicitam que:

A **divisão do trabalho fundamentada nos sexos**, com base na **propriedade privada** e na **família monogâmica**, teria sido, historicamente, a primeira forma de desigualdade de classes, segundo Friedrich Engels (1820 – 1895), teórico e cofundador, com Karl Marx (1818 – 1883), do socialismo científico. Com o estabelecimento do patriarcado e da família monogâmica, a mulher passou a ser desvalorizada, assim como seu papel na sociedade: a função do cuidado e da reprodução familiar. Enquanto as fundações associadas aos homens – os assuntos públicos e produtivos, que seriam “geradores” de riquezas – passam a legitimar sua dominação, as funções associadas às mulheres – os assuntos domésticos e de reprodução – tornam-se desvalorizadas. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 337).

Com o advento do capitalismo industrial, as mulheres passaram a desempenhar um papel de produção nas indústrias, ultrapassando o espaço doméstico, mas formavam uma mão de obra barata e genérica, nas funções que exerciam no espaço doméstico, que já eram habituadas com a costura, fabricação de tecidos etc. O que reforçou a divisão sexual do trabalho⁵⁵, determinando atividades reprodutivas para as mulheres e as produtivas para os homens. No cenário pós-guerras mundiais, no século XX, as mulheres ocuparam um maior espaço nas indústrias, ocupando também os cargos produtivos, antes destinados aos homens. Exercendo uma **dupla jornada de trabalho**: no trabalho e na casa e até mesmo uma **tripla jornada**: trabalho, universidade e atividades domésticas.

É importante ressaltar que, não apenas na Europa, mas também na Ásia, o sistema patriarcal tem repercutido de diversas formas, como no caso da Arábia Saudita na qual somente em 2015 as mulheres votaram pela primeira vez. Mas ainda são proibidas de dirigir,

⁵⁴ Com base no relatório *Global Gender Gap*, 2014.

⁵⁵ Como referência teórica, o livro apresenta a pesquisadora brasileira Helena Hirata (1946-) que estuda os efeitos da globalização na divisão sexual do trabalho e analisa a organização do trabalho assalariado e do trabalho doméstico no Brasil e no mundo.

viajar sem autorização do marido e trabalhar. Entre demais países, como o Irã e o Gabão⁵⁶, as mulheres ainda estão sobre total tutela de seus maridos.

O penúltimo tópico denominado de *Interseccionalidades: raça, classe e gênero* apresenta ao (a) aluno (a) a crítica de feministas que não eram representadas pela identidade do movimento feminista, que lutavam com base em padrões válidos para uma identidade feminina, da classe média, feminismo branco (GONZALEZ, 2019a) e heteronormativo⁵⁷ (BUTLER, 1990).

Com base no livro didático (*contextualismo*), foi em 1970 que o feminismo desfragmentou-se nas modalidades representativas, seguindo princípios e lutas com sentidos e vertentes diferentes do feminismo adotado na **primeira onda**: o feminismo radical, feminismo socialista, o feminismo negro, o transfeminismo e o feminismo pós-colonial. Essas novas vertentes surgiram como uma resposta à opressão que se dava de formas diferentes sobre as mulheres⁵⁸.

Enquanto o feminismo branco e ocidental – expressão que as feministas negras e do terceiro mundo usavam para qualificar o feminismo produzido na Europa – ressaltava que os espaços públicos tinham sido dominados pelos homens e os espaços domésticos deixados às mulheres, desvalorizando-os, o feminismo negro perguntava: no espaço doméstico não há ainda a hierarquia da mulher branca que paga à mulher negra ou à imigrante para servi-la? (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 340).

A transposição didática desse tópico tem como especificidade um glossário para explicar o significado da palavra “heteronormativo”. A autora Bell Hooks é apresentada em um boxe e reconhecida como uma escritora feminista negra estadunidense que fez parte do grupo Panteras Negras. Assim como Angela Davis é mencionada como uma escritora que fundamentou a condição específica da mulher negra nos movimentos sociais feministas, como o das sufragistas. A antropóloga brasileira Lélia Gonzalez também é abordada e apresentada em boxe, a fim de enriquecer o debate sobre interseccionalidade, mencionar o conceito de mulher “amefricana”, apresentar o estudo da mulher indígena e a crítica ao conceito de patriarcado indígena. Vimos que no capítulo 2 Gonzalez dedica uma produção sobre o conceito. No livro didático, o termo é apenas mencionado, mas não é aprofundado. Abaixo, foto da página do livro na qual Gonzalez é apresentada:

⁵⁶ O Gabão, oficialmente República Gabonesa, é um país que se situa na África.

⁵⁷ “Padrão de comportamento heterossexual, que indica que as orientações sexuais diferentes das heterossexuais são discriminadas, considerando, dessa forma, a opção de heterossexualidade como o padrão para toda a sociedade e pautando como “normalidade” e dualidade entre macho e fêmea.” (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 340).

⁵⁸ Angela Davis é citada como referência para o estudo da condição específica da mulher negra. A filósofa e escritora acreditava que a luta pela educação aproximou as mulheres negras das brancas.

Imagem 17 – Recontextualização didática do conceito de “amefricana”

Filme

♦ **O sonho de Wadjda**



Arábia Saudita/Alemanha, 2012.
Direção: Haifaa Al Mansour.
Duração: 98 min.

O filme conta a história de Wadjda, menina de 12 anos que vive em Riad, capital da Arábia Saudita. Wadjda gosta de usar tênis, jeans, escuta rock and roll e sonha em comprar uma bicicleta para disputar uma corrida com seu melhor amigo. No entanto, o uso de bicicletas é reservado aos meninos. Mais que retratar as questões culturais, o filme faz um importante questionamento sobre os papéis de gênero.

A contribuição da socióloga brasileira Lélia Gonzalez também enriquece o debate sobre interseccionalidade, fundamentando-se no lugar e nas experiências da mulher afro-americana, chamada por ela de “amefricana”. A socióloga apontou os limites do conceito de patriarcado, que, embora seja importante para explicar a dominação masculina, não inclui a questão racial como parte do sistema de opressões que coloca em um lugar específico a mulher negra. Lélia também contempla em suas análises a mulher indígena, que se encontra em situação análoga à das mulheres negras no sistema colonial capitalista e patriarcal.



Bolsa Família é empoderamento feminino

93% dos titulares são mulheres

68% delas são negras

QUEBRANDO MITOS

PLANALTO GOV.BR

As mulheres, particularmente as negras, são as maiores beneficiárias do programa Bolsa Família, iniciado em 2003.

Hoje podemos observar como as reflexões da interseccionalidade são necessárias para interpretarmos as experiências dos grupos na base da pirâmide de desigualdade social. O programa Bolsa Família, que fornece benefícios a famílias em situação de pobreza extrema, traz importantes indícios das relações entre classe social, raça/etnia e gênero: entre os beneficiários do programa, 93% são mulheres, das quais 68% são negras. Ocupando trabalhos sub-remunerados e menos prestigiados, além de contarem, em geral, com um orçamento familiar oriundo de uma única fonte de renda, são as mulheres negras aquelas que enfrentam o ciclo de pobreza com menores condições de mudança.

Quem escreveu sobre isso



Lélia Gonzalez

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

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

Fonte: SILVA; LOREIRO; MIRANDA, 2016, p. 342

Ao findar o roteiro, temáticas como: *Identidade de gênero: sua instabilidade, Sexualidade(s) em transformação, Movimentos sociais: feminismo(s) e LGBT*, timbram a temática de maneira didática, sem perder seu aspecto científico. A teoria da performatividade da filósofa estadunidense Judith Butler (1956-) é manifestada como um pressuposto de grande evidência para o entendimento da distinção entre sexo/biológico e o gênero/cultural, ou seja, a filósofa questiona o “destino anatômico”, como um fator que não determina o comportamento, porque na verdade é pela repetição que a identidade é “naturalizada” como gênero, a **performatividade**.

Os (as) autores (as) utilizam os exemplos citados pela filósofa para definir o conceito de performatividade. Como no uso das roupas, nos acessórios, maquiagens e outros artefatos que são associados ao “feminino” como, por exemplo, as saias, vestidos e laços, estimulando a associação de uma **identidade feminina**, e o contrário, com roupas de tons neutros, comportamentos dominantes, sérios, com movimentos curtos e rígidos, à identidade masculina.

Os estudos de Judith Butler e do filósofo Michel Foucault (1926 – 1984) influenciaram os estudos de um novo campo, denominado “teoria *Queer*”. Segundo ele, “essa teoria defende a ideia de que a lógica binária (homem x mulher) e heterossexual (homem – outros gêneros) seria um tipo regulador de comportamentos em relação ao sexo/gênero em sociedades ocidentais.” (SILVA; LOREIRO; MIRANDA, 2016, p. 343).

Foucault buscou compreender as relações de poder sobre o corpo humano, no decorrer de sua época, como categoria de dominação, normatização e vigilância (por meio do autocontrole), ou seja, as instituições modernas adaptaram os corpos a um modelo padrão para um melhor controle sobre eles.

As Ciências Sociais, juntamente com segmentos mais restritos da Medicina e da Psicologia, superaram a concepção de que a sexualidade humana é definida por elementos fisiológicos, bioquímicos e hormonais, entendendo-se que componentes socioculturais também são relevantes, na definição dos papéis sociais de gênero. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA, 2016, p. 345).

A transposição didática contou com técnicas de *topicalismo* e *nominalismo*. Houve um enquadramento forte (BERNSTEIN, 1996) sobre a “desmistificação” dos marcadores de gênero. O objetivo é associar a identidade de gênero a um processo dialético, que é contínuo e reconfigurado, portanto, desconstruído e reconstruído (BUTLER, 1990).

Através do campo científico dos estudos de gênero, com base em novas pesquisas, as diferentes categorizações que representam o gênero são apresentadas pelo livro didático como: 1) *Expressão de gênero; a maneira como se mostra o gênero, na forma de se comportar, de se vestir e etc.*, 2) *Orientação Afetivo-sexual; heterossexual, bissexual, homossexual, a maneira que emocionalmente é atraído*, 3) *Identidade de gênero; a maneira subjetiva de como o ser “pensa” sobre si mesmo, e como se reconhece*, 4) *Sexo biológico; fatores intrínsecos, como o órgão reprodutor, cromossomos e hormônios*. Em suma, essa categorização supera a antiga, de sentido estrito binário e heteronormativo.

Os movimentos sociais foram o braço de força na representação das lutas travadas pelos grupos que eram inferiorizados, com direitos restringidos e esquecidos e até mesmo

considerados como parte não integradora da sociedade. Funcionaram como uma engrenagem, movida por descobertas, reconhecimento de cidadania e identidade humana, sobre as mais diversas opressões. Relembrar as lutas e celebrar as conquistas desses grupos é um ato de cidadania, por revelar a memória através do passado e resgatar os nomes de honrosas e gloriosas mulheres que pensaram à frente de seu tempo e que induziram um novo rumo para as gerações posteriores, em busca da igualdade de raça, gênero e classe.

Mediante o cenário político, o livro finaliza com o capítulo *Sociedade e meio ambiente* e apresenta a Física e filósofa indiana Vandana Shiva (1952 -), que é responsável pela Fundação de Pesquisa sobre Ciência, Tecnologia e Ecologia, em Nova Délhi. A menção diz respeito a uma das ativistas indianas que, através de seus estudos e ações políticas, desenvolveu o apoio ao ecofeminismo. Assim como lutou contra a privatização da água em seu País. Ao lado da biografia de Vandana, é exposto o resumo do livro da autora (*Guerras por água: privatização, poluição e lucro*) que faz uma crítica à busca exacerbada do lucro dos grandes capitalistas, trazendo sofrimento para a população local, através de causas derivadas pela ganância em busca de lucro.

É válido ressaltar que, por ser um livro de volume único, utilizado pelas três séries do ensino médio, a temática de gênero não fica limitada apenas a uma série, em vista que o tema é perpassado durante os capítulos, do início ao fim, contribuindo assim para que a temática não “passe despercebida”. Há gênero nas estrelinhas, quando relacionado e mencionado em outros capítulos, e há gênero, de forma aprofundada e específica, quando dedicado em capítulo.

4.6 Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI

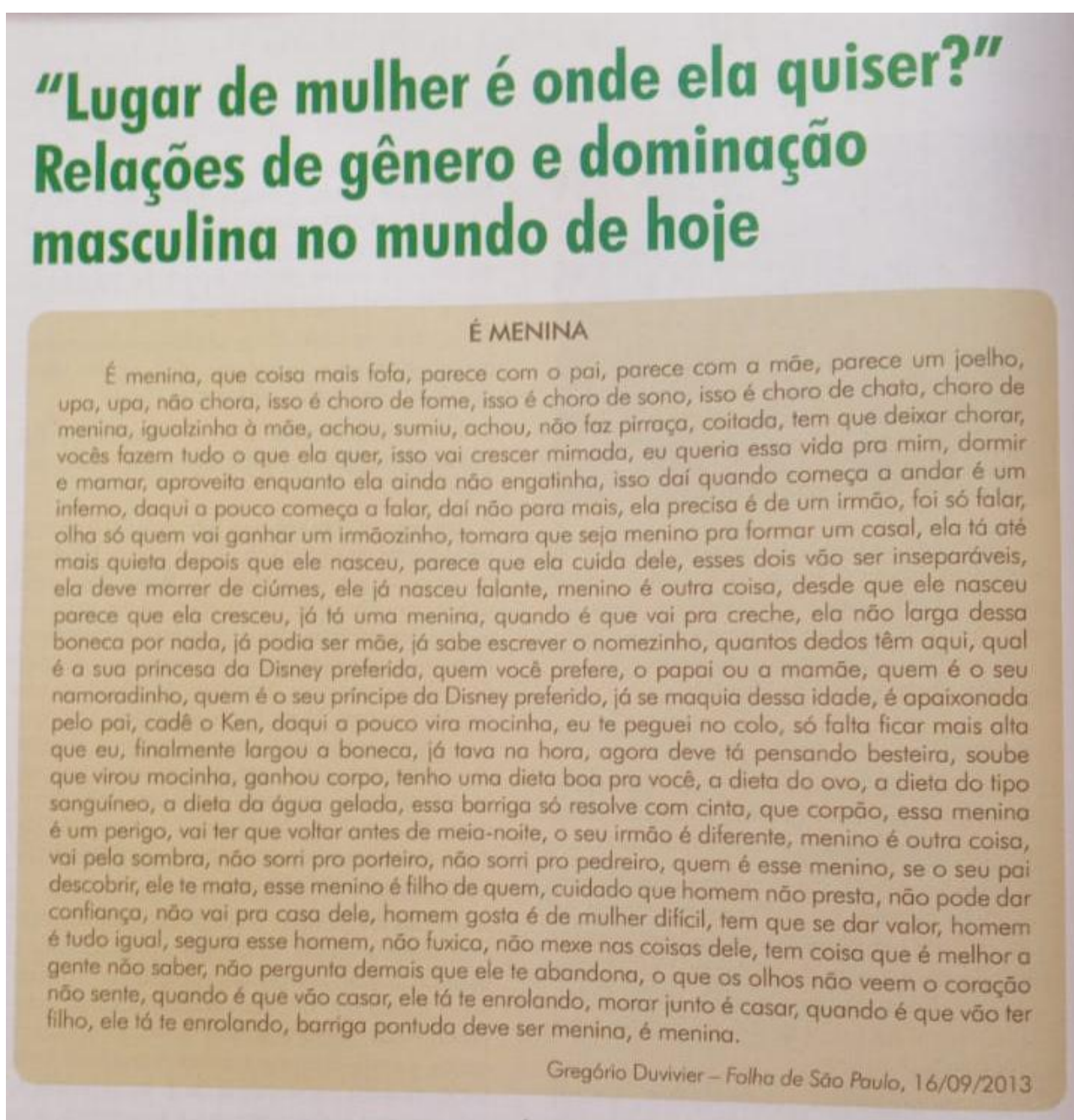
O livro didático *Sociologia para jovens do século XXI* (2016) da editora Imperial Novo Milênio, publicado em sua 4ª edição, consta do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996) elaborado por dois autores. Essa obra apresenta um capítulo específico para os estudos de gênero, através de teorias sociais e de autores teóricos (técnicas de *topicalismo* e *nominalismo*). O livro é composto por três unidades e vinte e quatro capítulos. As unidades estão intituladas por: 1) *Sociologia e conhecimento sociológico*, 2) *Trabalho, política e sociedade* e 3) *Relações Sociais Contemporâneas*. O capítulo dedicado aos estudos de gênero está inserido na unidade 3.

A característica peculiar dessa obra é a estratégia de iniciar os capítulos com uma citação que remete a uma reflexão do (a) leitor (a). Por exemplo, o capítulo vinte e dois

“Lugar de mulher é onde ela quiser? Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje.”. Embora a obra dedique um espaço para os estudos das relações de gênero, o livro também correlaciona o gênero com outras temáticas.

O capítulo vinte e dois apresenta, inicialmente, um trecho do autor Gregório Duvivier, publicado na Folha de São Paulo, que tem por título: “É MENINA”. A leitura proporciona um incômodo ao perceber frases tão cotidianas, que ouvimos constantemente, mas que a serem lidas, ganham um peso diferente:

Imagem 18 – Capítulo dedicado aos estudos de gênero



O autor vai desconstruindo aos poucos o cenário em volta da afirmação “é menina” com frases indiretas que submetem as mulheres a condições de inferioridade e determinações de comportamentos pelo fato de “ser menina”. Os estigmas que as mulheres sofrem desde a infância são **marcadores de comportamentos** que comprometem a autonomia de sua própria identidade.

O texto do Duvivier é uma crônica utilizada pelos autores para trazer uma aproximação do conteúdo aos (as) estudantes (contextualismo). Essa técnica tem como objetivo “aproximar teoria e experiência ordinária” (MEUCCI, 2013, p. 216) para ilustrar esquemas teóricos. Essa modalidade didática está inserida no campo da recontextualização (BERNSTEIN, 1996) a fim de introduzir e discutir perspectivas filosóficas ou sociológicas a partir de produtos da indústria cultural recente.

Antes de adentrar no assunto sobre as relações entre homens e mulheres no mundo atual, pelos autores do livro, é feito um momento de definição de conceitos essenciais para os estudos de gênero. Autoras como Deborah Blum, Joan Scott e Judith Butler são referenciais teóricas para a introdução de conceitos como **sexo, gênero e poder**. A definição de sexo e gênero corresponde às definições formuladas por Scott (1989) e Butler (1990), no campo da contextualização (BERNSTEIN, 1996).

O sexo biológico pode ser definido como o conjunto das características fisiológicas e biológicas (órgão genital, hormônios, genes, sistema nervoso e morfologia). O *gênerotem* 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). (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 339).

Com base no manual do professor, os principais objetivos listados para o desenvolvimento do capítulo são: 1) “*Refletir sobre as diferenças entre identidade de gênero e sexo biológico*”, 2) “*Analisar as relações de poder entre homens e mulheres*”, 3) “*Discutir a história do movimento feminista, problematizar a versão eurocêntrica e analisar as pautas e organizações de mulheres pertencentes a minorias étnicas*” e 4) “*Abordar o problema da violência contra a mulher e a legislação relacionada a essa questão*”. Os principais conceitos, categorias e autores abordados são: **Identidade de gênero, movimentos feministas, relações de gênero, dominação masculina, violência de gênero, Deborah Blum, Joan Scott, Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, Lélia Gonzalez, Judith Butler e Djamila Ribeiro**.

As **relações de gênero e dominação masculina** no mundo de hoje são temas abordados constantemente pelos escritores, bem como a apresentação de autores (as) e teorias do campo sociológico que se destacam por seu aspecto de “desnaturalização” sobre a categoria de “gênero” que passam a ser profundamente discutidas e refletidas. Os autores associam esses dois elementos (**sexo e gênero**) às relações de poder e enfatizam a condição feminina diante de um cenário de dominação, recorrendo ao sociólogo Pierre Bourdieu (1930 – 2002) que apresenta um estudo sobre a **dominação masculina** e a **violência simbólica** que as mulheres sofrem.

O *nominalismo* é utilizado para nomear um fenômeno que faz parte da experiência feminina. Essa técnica consiste em possibilitar a compreensão de uma abstração científica para o cotidiano. Os autores trabalham a ideia de padrão de beleza, danos emocionais, autoestima e outros assuntos relacionados às expectativas sociais que causam danos à saúde das mulheres.

A socióloga Joan Scott também é referenciada através do seu estudo *Gênero: uma categoria útil de análise*, ao mencionar que a própria palavra foi introduzida aos vocabulários pelas feministas, no século XX, para ser feita a distinção entre **gênero** (fator cultural) e **sexo** (fator biológico). Os autores abordam a partir de uma perspectiva *nominalista* a teoria da historiadora. E procuram ilustrar a partir de exemplos utilizados na literatura (representações bíblicas, mitos da luz e da escuridão, etc.) a representação do feminino na tradição cristã ocidental, utilizando também a técnica contextual histórica.

O discurso apresentado no livro, especificamente no capítulo analisado, é uma comunicação interativa com o (a) leitor (a). Uma vez que, após a apresentação da teoria e conceito, o autor faz indagações que estimulam a continuidade da leitura. No decorrer da explanação, ainda nos parágrafos iniciais, é feita uma menção ao Código Romano do século VIII A.C., que influenciou o poder pátrio, segundo o qual o homem é o proprietário da mulher, desprovida de capacidade jurídica, e, portanto, seu provedor (Aqui notamos claramente o recurso da técnica contextual histórica). Tal poder influenciou um modelo de família, conhecido como modelo **patriarcal**, no qual a figura do pai é tida como a superior perante os outros membros da família, tendo suas ordens seguidas e não questionadas, com a função de prover a subsistência da família. Vejamos o diálogo que os escritores tentam criar com os leitores em uma de suas passagens pelo capítulo:

Portanto, falar de gêneros (no plural!) também é falar de dominação. E aqui está uma lição importante para todos nós. E aí, o que você está achando até agora desta nossa conversa sobre sexo e gênero? Muito complicada? Muitas novidades? Bem,

you ver que a Sociologia ainda tem muito mais a dizer a respeito desse tema. (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 341).

Notamos que os escritores possuem estratégias na linguagem para proporcionar um diálogo entre leitor e autor. As expressões referenciadas são comuns aos dialetos dos jovens do mundo atual. Ao mesmo tempo em que os escritores causam um impacto no leitor no modo da escrita, eles conseguem expressar opiniões e sugerir respostas que encorajam a continuidade dos estudos em quem está lendo.

Sobre o **papel das mulheres nas sociedades modernas**, os estudos estão associados à ideia de que os **movimentos sociais** foram fundamentais para as conquistas de direitos e participaao feminina na política. Como por exemplo, no cenário da Revoluao Francesa, com o destaque de Marie Gouze (codinome Olympe de Gouges, 1748-1793) que escreveu e apresentou na Assembleia Nacional Francesa a Declaraao dos Direitos da Mulher e da Cidadã em resposta à Declaraao dos Direitos do Homem e do Cidadão que exclua totalmente as mulheres de qualquer participaao política.

Esses movimentos contribuíram para a **primeira onda do feminismo** que chegou ao Brasil através da Federaao Brasileira pelo Progresso Feminino, liderado pela cientista e bióloga Bertha Lutz (1894 – 1976). O direito de voto feminino foi conquistado no Brasil mediante campanhas públicas e de abaixo-assinado que fora apresentado no Senado e promulgado em 1932, no Novo Código Eleitoral brasileiro (OLIVEIRA; COSTA, 2016). Esse contexto histórico se faz necessário para que as lutas femininas em nosso País sejam visibilizadas. Porquanto, ainda há uma escassez nos livros didáticos de história sobre as conquistas femininas mediante o cenário político brasileiro.

A filósofa francesa Simone de Beauvoir é atrelada aos estudos de gênero, logo após a menao de Bertha Lutz.⁵⁹ Esse fato foi de grande importância, pois é comum os (as) alunos (as) questionarem a predominância de autores e autoras internacionais e a escassez de menao da produao nacional. O discurso apresentado acontece através de uma abordagem categorica do livro de Beauvoir; a obra *O Segundo sexo* (1949) que procurou mostrar os homens como inventores do termo “feminilidade” e cujo propósito é a limitaao do papel social da mulher.

É nesse momento que os autores do livro didático usam as expressões (seu estilo característico no decorrer da obra) que aproximam o leitor da leitura como, por exemplo:

⁵⁹ O fato do livro mencionar uma personagem brasileira é de grande satisfaao do (a) alunado (a), uma vez que através de experiência pessoal foi possível perceber questionamentos dos (as) alunos (as) sobre o fato dos livros apresentarem, com predominância, autores (as) estrangeiros.É válido ressaltar que é uma proposta dos autores enfatizar a problemática da visão eurocêntrica.

“como você sabe, uma palavra não é somente uma representação de fonemas, mas carrega consigo valores, modos de pensar e visões de mundo” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 343). Para Beauvoir, as mulheres deveriam superar a ideia do “eterno feminino”, que impossibilita a condição de escolha, de liberdade, de desmistificação sobre sua própria condição de ser mulher como algo universal e imutável:

Dessa forma, Beauvoir afirmou: “*Não se nasce mulher, torna-se mulher*”. Isto é, ela era contra qualquer tipo de determinismo que prendesse a mulher em apenas um aspecto. Definir a mulher unicamente em virtude da sua estrutura fisiológica e pela sua condição natural é uma forma muito simplista e equivocada, pois a mulher não é somente um corpo com útero, vagina, óvulos, hormônios. (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 344).

No último tópico intitulado de *Violência de gênero e legislação brasileira*, é direcionado o conceito de **violência** e a classificação das **formas de violência** no Brasil. É mencionada uma grande conquista para as mulheres no poder legislativo, a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), que erradicou as penas pagas com cesta básica ou multas e tornou o Estado como responsável pela causa. Essa e outras leis são apresentadas como conquistas do movimento feminista, como também a Lei no Rio de Janeiro que obriga os trens e metrô a reservarem um vagão apenas para mulheres, na tentativa de evitar o **assédio sexual** nesses meios de transporte. Por fim, é apresentada uma pesquisa quantitativa que compara os índices de violência entre os anos de 2014 a 2015, indagando o leitor “*por que é importante estudar e pesquisar sobre as mulheres?*”.

No espaço de interatividade e questões, é sugerida a proposta de redação de 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, cujo tema foi “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*”. Muitos nomes são apresentados, no decorrer do capítulo, incluindo o total de vinte e oito mulheres que são referenciadas como cientistas, sociólogas, filósofas, estudiosas, militantes, comandante, professoras e antropólogas, cada uma com suas respectivas pesquisas, contribuições, histórias de vida, etc. O capítulo é composto por vinte e uma páginas, disponibilizando um estudo incitativo, contando ainda com o apoio de indicações de livros, filmes, músicas e jogos:

Imagem 19 – Espaço dedicado para a indicação de filmes, sites, livros e jogos sobre os estudos de gênero

Pesquisando e refletindo

LIVROS
ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todas feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
 A autora nigeriana parte de sua experiência pessoal de mulher para pensar o que ainda precisa ser feito para que meninas e mulheres não se enquadrem nos estereótipos existentes que definem determinados comportamentos como "feminino" e como "machucado". O livro é uma adaptação de um discurso feito pela autora, que teve mais de 1 milhão de visualizações nas redes sociais e foi musicado por Beyoncé. O vídeo está disponível em: <https://goo.gl/C3agpp>. Acesso: janeiro/2016.

MOREIRA ALVES, Branca; **PITANGUY**, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
 Este livro apresenta um histórico do movimento feminista até grande parte do século XX, suas principais ideias e as lutas das mulheres contra a ideologia machista.

FILMES
ACORDA, RAIMUNDO... ACORDA (Brasil, 1990). Direção: Alfredo Alves. Elenco: Paulo Betti, Eliane Giardini, Joaze Mayer. Duração: 16 min.
 Sátira sobre as relações de opressão entre homens e mulheres. Você também pode encontrar este curta no site: <http://vimeo.com/5839490>. Acesso: janeiro/2016.

25 DE JULHO – O FEMINISMO NEGRO CONTADO EM PRIMEIRA PESSOA (Brasil, 2013). Direção: Avelino Regicida. Duração: 62 min.
 O documentário aborda sobre o desconhecimento da data e sobre o Feminismo Negro. Discute racismo e machismo, e aborda a invisibilidade do dia 25 de julho, em que se comemora o Dia da Mulher Afro-Latino-Americana e Caribenha, que foi criado em 1992, após o I Encontro de Mulheres Afro-Latino-Americanas e Afro-Caribenhas.

INTERNET
REDE MULHER: <http://www.redemulher.org.br>

sem fins lucrativos, que promove e facilita a interconexão entre grupos de mulheres em todo o Brasil, constituindo uma rede de serviços em educação popular feminista. Acesso: janeiro/2016.

SURVIVOR, com Clarice Falcão:
<https://goo.gl/1v9vG3z>
 Versão de sites para o sucesso do grupo Destiny's Child. No vídeo, Clarice e várias mulheres interpretam a letra da música passando batom vermelho pelo corpo. No fim da edição aparece a seguinte mensagem: "É preciso ter coragem para ser mulher nesse mundo. Para viver como uma. Para sobreviver sobre elas." Acesso: janeiro/2016.

MÚSICAS
DESCONSTRUINDO AMÉLIA – Autora e intérprete: Pitty
 A letra deste rock faz uma referência direta ao samba "Ai que saudade da Amélia", escrito na década de 1940 por Aluísio Alves e Mário Lago. Pitty retrata uma nova Amélia, que não entende por que ganha menos que o namorado, apesar de ler o metrô, mas que não se aceita e resolve virar a mesa.

22 – Autora e intérprete: Lily Allen
 Será que ainda existem mulheres que sonham em encontrar um "príncipe encantado" que as venha resgatar de uma vida que parece sem sentido? Talvez isso fosse verdade aos 22 anos, mas parece improvável depois...

FILME DESTAQUE
AS SUFRAGISTAS (Suffragette)
 CHATEAUBRIANT, Sarah. *As Sufragetas*. Direção: Sarah Gavron. Elenco: Carey Mulligan, Helena Bonham Carter, Maggie Smith. Duração: 106 min. (R\$ 600 bilhete, 2015)
 O filme se passa no início do século XX e trata da luta das mulheres britânicas pelo direito ao voto. Depois de décadas de manifestações pacíficas, um grupo de militantes decide organizar atos de resistência, para chamar a atenção da população e dos parlamentares. Uma das suas

APRENDENDO COM JOGOS

O resgate da princesa

SALVE A PRINCESA... DÓ MACHISMO!



Jogos em que você assume o papel de um príncipe e o seu objetivo é salvar a princesa da bruxa ou do dragão são muito comuns. Mas você não irá encontrar com facilidade na história dos contos de fadas uma princesa que não queira ser resgatada – simplesmente porque a vontade dela parece não importar! Aqui o nosso objetivo será precisamente este: desconstruir noções preconceituosas relacionadas a gênero nos jogos tipo “resgate a princesa”.

Como jogar:

- Organizem-se em quatro grupos com os seus colegas de sala. Cada grupo jogará um dos games online gratuitos apresentados acima. Todas as participações dos grupos devem ler a experiência do jogo. Você acessa os jogos nos endereços:
 - <http://goo.gl/5BqG7B>
 - <http://goo.gl/vNqCWS>
 - <http://goo.gl/1U6LEdo>
 - <http://goo.gl/RkKHv>

seoria ou filmado (até por um celular! Isso normalmente é conhecido como o gameplay do jogo). Após todas e todas do grupo jogarem, discutam nos grupos os diferentes papéis das personagens do jogo e como a imagem da mulher frágil que precisa ser salva e apreendida. Respondam questões como: quais as premissas sobre as identidades sociais de gênero nos jogos? Quais os estereótipos encontrados nos games indicados? Como as histórias narradas nos jogos poderiam ser diferentes, no que diz respeito às identidades de gênero?

- Reconte o cenário. Narre o jogo por meio de um conto, de quadrinhos, de uma peça teatral dramatizando a narrativa do game ou, também, através de uma exposição crítica de diversas mídias como jornais, revistas ou internet (blogs, redes sociais, sites de jornais etc.) que apresentem a mesma visão sobre gênero que o jogo pretende questionar.
- Reconstrua a narrativa do jogo, de modo que se inclua elementos críticos à visão sobre gênero disseminada no jogo (por exemplo, um final alternativo onde se descobre que a princesa não precisa nem desejar ser salva ou eventos no jogo que enchem ao jogador sobre os estereótipos da personagem principal, o herói ou, ainda, a inversão dos papéis e até a inclusão de outras identidades de gênero na dinâmica do game).
- As apresentações dos grupos terão de 5 a 15 minutos para exposição de suas ideias e ao final da atividade o (a) professor (a) poderá colocar a

Fonte: OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 357-8

Os autores propõem recursos audiovisuais para uma pesquisa e reflexão do capítulo. Os livros indicados são: *Sejamos todas feministas (2015)* da autora nigeriana Chimamanda Adichie e *O que é feminismo (1985)*, da autora Branca Moreira Alves. Os filmes indicados são: *Acorda, Raimundo... Acorda (1990)*, uma sátira brasileira com direção de Alfredo Alves e *25 de julho – O feminismo negro contado em primeira pessoa (2013)*, um documentário dirigido por Avelino Regicida.

A internet também é uma ferramenta indicada pelos autores. Os sites REDE MULHER (www.redemulher.org.br) e o SURVIVOR, com Clarice Falcão. Algumas músicas também são indicadas, como: *Desconstruindo Amélia*, da cantora brasileira Pitty e *22* da cantora inglesa Lily Allen. O filme de destaque é *AS SUFRAGISTAS (2015)* dirigido por Sarah Gavron. Por fim, o jogo *O resgate da princesa: Salve a princesa... do machismo* que é descrito da seguinte forma:

Jogos em que você assume o papel de um príncipe e o seu objetivo é salvar a princesa da bruxa ou do dragão são muito comuns. Mas você não irá encontrar com facilidade na história dos contos de fadas uma princesa que não queira ser resgatada – simplesmente porque a vontade dela parece não importar! Aqui o nosso objetivo será precisamente este: desconstruir noções preconceituosas relacionadas a gênero nos jogos tipo “resgate a princesa” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 358).

Vale destacar que esses recursos são técnicas utilizadas no livro escolar no campo da recontextualização. “O livro didático aparece, nesse sentido, como um produto ordinário da indústria cultural. Seu formato, ilustrações, exercícios, recursos, boxes e colunas o aproximam da estética das revistas semanais” (MEUCCI, 2014, p. 212). Não se pode esquecer que “o livro didático é elaborado com a finalidade mais imediata de servir de instrumento de ensino e aprendizagem” (MEUCCI, 2014, p. 214).

A obra apresentou um estudo detalhado sobre os estudos de gênero e refletiu sobre as diferenças entre identidade de gênero e sexo biológico, analisou as relações de poder entre homens e mulheres, discutiu a história do movimento feminista, problematizou a versão eurocêntrica, analisou as pautas e organizações de mulheres pertencentes a minorias étnicas, abordou o problema da violência contra a mulher e enfatizou a legislação relacionada a essa questão (OLIVEIRA; COSTA, 2016).

O livro didático analisado contemplou as três técnicas principais da escrita didática (*topicalismo*, *nominalismo* e *contextualismo*), com predominância no *nominalismo*. Houve um enquadramento forte (BERNSTEIN, 1996) sobre a distinção entre sexo e gênero ao utilizar autoras como Mead, Beauvoir e Scott. A exclusividade de um capítulo para abordar as **questões de gênero** propiciou um aprofundamento do conteúdo desde a introdução contextual histórica até indicação de recursos audiovisuais envolvendo a temática do gênero.

Na perspectiva apresentada desse capítulo compreendemos que autores (as) como Margaret Mead, Simone de Beauvoir, Joan Scott e Michel Foucault se fizeram presentes na transposição didática com veemência. Conceitos como feminismo, patriarcado e violência doméstica estiveram intrinsecamente associados aos estudos de gênero no campo da recontextualização. O eixo temático *Trabalho e sociedade* dos PCN's, com ênfase nas formas de desigualdades sociais no mercado de trabalho foi explorado em todas as obras. A abordagem do gênero nos manuais de Sociologia colabora para uma compreensão científica desse conceito na sociedade, a partir de ferramentas didáticas e pedagógicas que possibilitam o aprendizado e o desenvolvimento do conhecimento científico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de caráter bibliográfico buscou compreender a transposição didática dos estudos de gênero nos cinco livros didáticos de Sociologia do ensino médio, que foram ofertados pela edição do PNLD 2018 (atual). Analisamos as obras das editoras: Scipione, Ática, Brasil, Moderna e Imperial, Brasil. A pesquisa foi feita mediante à análise de conteúdo – AC (BAUER, 2002), à Teoria do Discurso Pedagógico (BERNSTEIN, 1996) e às técnicas da escrita didática (MEUCCI, 2014). Identificamos a frequência de abordagem do assunto em cada obra, a relevância da temática com base nos argumentos que justificaram o seu estudo, os principais conceitos, categorias e autores (as) abordados (as).

Levamos em consideração que o trabalho investigativo sobre os estudos de gênero no espaço escolar pode levar a várias direções. No entanto, o espaço da sala de aula é o cenário das discussões sobre os mais variados conceitos e teorias. O conteúdo escolar é direcionado por instrumentos pedagógicos que auxiliam alunos e alunas para além da sala de aula. O livro didático, além de ocupar a função de subsídio teórico, essencialmente por conter uma linguagem didática, é um aparato social, cultural e político. Como dito, no decorrer dessa pesquisa, o PNLD é um programa promovido pelo governo federal que fornece os livros didáticos para as escolas de forma gratuita, atendendo aos estados brasileiros e às cinco regiões do Brasil. Essa ação envolve diretamente a indústria editorial e contribui para que o Brasil seja um dos países que mais movimentam o mercado dos livros, assim como fornece gratuitamente para as famílias brasileiras que não dispõem do uso da internet um material acessível e colaborativo no processo de construção do conhecimento.

Os debates relacionados aos estudos de gênero nas aulas de Sociologia são repercussões de questões impostas pela mídia, por discursos religiosos, trâmites judiciais etc. Com base em minha experiência pessoal, quando ministrei aulas de Sociologia, percebi que, inicialmente, as aulas sobre os estudos de gênero, algumas vezes, eram alvos de comentários negativos contra a palavra “gênero”. O simples fato de mencionar a palavra “gênero” possui um peso para os alunos de família tradicionais e, por vezes, religiosos, pois eles associam de imediato à sintagma “ideologia de gênero”. Então, vê-se a necessidade de realmente abordar sobre o assunto, há muitas questões que precisam ser desmistificadas e esclarecidas. Percebeu-se que após esclarecimentos sobre o real assunto das aulas as reações mudaram positivamente. O livro é importante, pois acompanha o (as) aluno (a) a tempo e a hora, independente desse aluno estar na escola ou não, proporciona um estudo do assunto visto em sala de aula para além da escola.

Os livros didáticos de Sociologia possuem um alcance de região a região em nosso País, isso inclui o acesso às famílias, amigos e membros de comunidades. Considerando-se o fato de que alguns alunos (as) são filhos de pais que não têm escolaridade, são eles que carregam o conhecimento adquirido em sala de aula para o lar, onde dividem espaço com esses familiares. Há uma grande importância do acesso ao livro didático no espaço domiciliar, pois esse se torna acessível a todos que dividem o mesmo lugar e que não tiveram a mesma oportunidade do acesso ao material escolar, logo, porque o livro de Sociologia só passou a ser ofertado a partir do PNLD 2012.

Esta pesquisa compreendeu uma breve trajetória da Sociologia no PNLD, identificou o processo de avaliação do livro didático, os critérios técnicos, os princípios didáticos-pedagógicos a serem considerados pelas editoras, investigou sobre a trajetória acadêmica e áreas de expertises dos (as) autores (os) dos livros didáticos, considerou os pressupostos metodológicos utilizados nos livros para contemplar os estudos de gênero, evidenciou o debate de gênero nas escolas, demonstrando os principais desafios que esse campo encontrou/encontra para ser abordado no âmbito escolar.

Com base nos (as) principais autores (as), evidenciados no mapeamento do gênero, procuramos demonstrar suas teorias no âmbito acadêmico para compararmos com a transposição desses conhecimentos nos livros didáticos. Buscamos contemplar o “gênero” numa perspectiva sociocultural e interseccional.

Após as análises dos livros didáticos, foi possível concluir que o primeiro livro apresentou uma abordagem transversal, associando as “relações de gênero” e os “movimentos sociais” à temática de gênero, utilizou-se de gravuras e *cartuns* para propiciar reflexões sobre o tema. O segundo livro apresentou uma abordagem transversal, englobando o “mercado de trabalho”, “o gênero e o parentesco”, “a cultura e a biologia”, evidenciou as propagandas machistas que transmitem a ideia de objetificação da mulher. O terceiro livro demonstrou uma abordagem relacionada à “desigualdade salarial” e a “jornada doméstica”, utilizou-se de uma tabela para evidenciar o índice de desigualdade. Embora não tenha explicitado autores (as) e conceitos como nos dois livros anteriores, o livro trouxe uma abordagem reflexiva em forma de atividade sobre a naturalização dos papéis masculinos e femininos na sociedade. O quarto livro apresentou um capítulo exclusivo para a abordagem dos estudos de gênero, demonstrou teorias, autores e conceitos relacionados ao tema. Evidenciou a “violência doméstica” por mais de uma vez no decorrer da obra, associou as “relações de poder”, “cultura e sociedade”, “o mundo do trabalho e desigualdade social” aos estudos de gênero. Utilizou-se de dicas de filmes, sites para motivar a reflexão do (a) leitor (a). Esse livro demonstrou a maior

abordagem dos estudos de gênero. O quinto livro também dedicou um capítulo exclusivo para os estudos de gênero, empregou o uso de crônica e charges para evidenciar a problemática da desigualdade de gênero. Trabalhou assuntos como “as diferenças entre identidade de gênero e sexo biológico”, “movimento feminista”, “violência contra a mulher” e “legislação”.

Embora todos os livros tenham apresentado a preocupação em abordar a temática em questão, eles demonstram semelhanças e disparidades em suas abordagens. Foi percebido em comum entre os livros o uso de tabelas e gráficos para evidenciar pesquisas e dados de Institutos, a referência das autoras Simone de Beauvoir e Margaret Mead para abordar a diferença entre sexo e gênero, o uso de elementos visuais (fotos, cartazes, desenhos, etc) e a técnica didática do *contextualismo* para demonstrar o percurso histórico da luta das mulheres por direitos.

Em relação às disparidades, foi percebido que os livros que dedicaram um espaço exclusivo para a temática abordaram com mais profundidade conceitos e autores (as), evidenciando uma melhor proposta de estudo. O uso de recursos da indústria cultural mostrou-se específico de cada obra, enquanto uma demonstrou propagandas, outras utilizaram-se de dicas de filmes, sites etc. As técnicas de *topicalismo* e *nominalismo* se tornaram mais frequentes nas obras que dedicaram um espaço específico para o tema.

Debater sobre uma temática que está vinculada diariamente pela mídia televisiva e presente nas plataformas digitais é discutir sobre o atual contexto. O alcance do diálogo sobre a temática abordada não é restrito ao espaço escolar, ele perpassa o espaço afetivo do (a) sujeito (a). Combater o preconceito, através de conhecimento científico, é contribuir para a destruição de falsas noções e equívocos sobre o “gênero”. Por meio dessa pesquisa, procuramos demonstrar que o lugar do outro deve ser identificado e não julgado, os discursos presentes na pesquisa são analisados e não estigmatizados. O processo de identificação está para além do julgamento, faço uso das palavras de MELUCCI (2005, p. 57) que identifica no processo da pesquisa “uma relação com o ator social fundada não somente sobre o esforço intelectual, mas também sobre a contribuição emotiva”, na perspicácia do pesquisador em identificar a linguagem verbal e não verbal do ator social, descobrir nas entrelinhas o que não foi dito, mas que foi percebido. Contribuindo, assim, para a flexibilidade dos discursos e das relações nas sociedades contemporâneas, marcadas por a pluralidade de opiniões sobre os estudos de gênero.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Pedro Duarte. **O que faz de uma obra um clássico?** Fluminense: Poiesis, 2008.
- ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2ª. Edição. São Paulo: Scipione, 2017.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.
- BEAUVOIR, Simone de. **Memórias de uma moça bem comportada**. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.
- _____. **Moral da ambigüidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **The second sex**. New York: Vintage Books, 1974.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, 19(2): 336, Florianópolis, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 120, 2003.
- BISPO, Mário. **A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, 2003.
- BODART, Cristiano das Neves. Análise disposicionalista e contextualista de um livro didático brasileiro de Sociologia de 1917. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 19., 2019, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2019.
- BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 3ª. Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 6ª. Edição. Rio de Janeiro: *Best Seller Ltda*, 2018.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. 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.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feministas. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p.101-113, 2005.

CARVALHO, Delgado de. **Sociologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

COELHO, Franciele. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Revista Ciênc. Educ.** Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017.

CONNEL, Raewyn.; PEARSE, Rebecca. **Gênero Uma perspectiva global: compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo**. 3ª Edição. São Paulo: nversos, 2015.

DELPHY, C.; LEONARD, D. **Familiar exploitation**. Oxford: Polity Press, 1992.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O suicídio: estudo de sociologia**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FIRMINO, Flávio; PORCHAT, Patricia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. **Revista Doxa**. Araraquara-SP, v. 19, n. 1, p. 51-61, jan./jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Graciano Barbachan. Data da Publicação Original: 1970. Data da Digitalização: 2004. Formatada e revisada pelo *Coletivo Sabotagem*.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREYRE, G. Casa-grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. In: SANTIAGO, S. (Coord.). **Intérpretes do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 105-645.

_____. Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. In: SANTIAGO, S. (Coord.). **Intérpretes do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 647-1379.

_____. **Ordem e progresso**: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre. 2. v. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 244-270.

GONZALEZ, Lélia. A categoria política-cultural da *Amefricanidade*. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, nº 26, p. 29-46, 1998.

HOLMSTROM, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão do gênero? In: RYCHTER, Danielle Chabaud et al. (org.). **O gênero nas Ciências Sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp/ Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**. v. 18. N. 43, p. 449-502, 2018

LIMA, Alexandre. **Conhecimento sociológico nos domínios escolares**: poder e controle na circulação de ideias sociológicas. 1ª Edição. Curitiba: Appris, 2019.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. Gênero e sexualidade como temas da sociologia escolar. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 19, p. 53-65, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 16ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUXEMBURGO, R. Women's Suffrage and the class Struggle. In: HOLMSTROM, N. (dir). **The Socialist Feminist Project**: a contemporary reader in theory and politics. Nova York: Monthly Review Press, 2002 (1912), p. 20-21. [Ed. Bras.: *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos*. 3v. São Paulo: Editora Unesp, 2011.]

LYRA, Roberto. **Noções de Sociologia**. Rio de Janeiro: Coelho Branco, 1938.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. 2ª. Edição. São Paulo: Ática, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro III, vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Para a crítica da Economia Política. In: Coleção **Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MEAD, Margaret. **Sex and temperament in three primitive societies**. New York: Dell Publishing, 1968a.

_____. **Growing up in New Guinea**: a comparative study of primitive education. New York: Dell Publishing, 1968b.

_____. **Coming of age in Samoa**: a psychological study of primitive youth for western civilization. New York: Dell Publishing, 1968c.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Tradução de Maria do Carmo Alvez Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transposição didática. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 05 de jan. 2020.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2011.

_____. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 2. n.º. 3. 2014.

MORAIS, Ana; NEVES, Isabel. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul.-dez. 2007.

NARDIN, Heliane. Natureza, cultura e identidade em Beauvoir e em Paglia. In: MOTTA, Alda.; SARDENBERG, Cecília.; GOMES, Marcia. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. (Coleção Baianas, vol. 5). Salvador – BA: NEIM/UFBA, 2000.

NETO, Manoel Moreira de Sousa. Comunidades epistêmicas e a produção de concepções de sociologia via PNL. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 19., 2019, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4ª. Edição Reformulada e Ampliada. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PASSOS, Elizete. **O existencialismo e a condição feminina**. In: MOTTA, Alda.; SARDENBERG, Cecília.; GOMES, Marcia. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. (Coleção Baianas, vol. 5). Salvador – BA: NEIM/UFBA, 2000.

PFEFFERKORN, Roland. Émile Durkheim e a unidade orgânica da sociedade conjugal. In: RYCHTER, Danielle Chabaud et al. (org.). **O gênero nas Ciências Sociais**: releituras críticas

de Max Weber a Bruno Latour. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp/ Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa.; SZWAKO, José (Orgs). **Diferenças, igualdade**. (Coleção sociedade em foco: introdução às Ciências Sociais). São Paulo – SP: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PRADO, Gregório. **Quando o ensino desafia a ciência**: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia. 1ª Edição. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

QUINTAS, F. **Sexo à moda patriarcal**: o feminino e o masculino em Gilberto Freyre. São Paulo: Global, 2008.

REIS, Neilton dos; REIS, Isabela dos. Questões de gênero no ensino médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade. **Revista MovimentAção** v. 3, n. 4, p. 89-106, 2016.

RYCHTER, Danielle Chabaud et al. (org.). **O gênero nas Ciências Sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp/ Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe**: mito e realidade, Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. Conferência: O Segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: MOTTA, Alda.; SARDENBERG, Cecilia.; GOMES, Marcia. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. (Coleção Baianas, vol. 5). Salvador – BA: NEIM/UFBA, 2000.

_____. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. 1ª Edição – 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Jaciara. **A moral da ambigüidade em Simone de Beauvoir**. In: MOTTA, Alda.; SARDENBERG, Cecilia.; GOMES, Marcia. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. (Coleção Baianas, vol. 5). Salvador – BA: NEIM/UFBA, 2000.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o Ensino Médio no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, IFCHS, PPGSA, 2004.

SARDENBERG, Cecilia. Um diálogo possível entre Margaret Mead e Simone de Beauvoir. In: MOTTA, Alda.; SARDENBERG, Cecilia.; GOMES, Marcia. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. (Coleção Baianas, vol. 5). Salvador – BA: NEIM/UFBA, 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife, 1989, mimeo. [Tradução: Christine Rufino Dabat& Maria Betânia Ávila]

_____. História das mulheres. In. BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cassia. **Sociologia em movimento**. 2ª. Edição. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Ileizi F. A sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Ileizi F.; GONÇALVES, Danyelle N. (org.) **A sociologia na educação brasileira**. [1.ed.]. São Paulo: Annablume, 2007.

SILVINO, Dariana Maria; HENRIQUE, Tázia Renata Peixoto Godim. **A importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária**. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas. Maranhão: UFMA, 2017.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. **Revista Ártemis**, v. 8, p.110-117, 2008.

SOUZA, Márcio. Gilberto Freyre e a representação feminina na introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. **Sociais e humanas**, v. 24, n. 2, p. 88-100, jul/dez, 2011.

TRAT, Josette. Friedrich Engels: da propriedade privada à sujeição das mulheres. In: RYCHTER, Danielle Chabaud et al. (org.). **O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp/ Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

VARIKAS, Eleni. Max Weber, a gaiola de aço e as senhoras. In: RYCHTER, Danielle Chabaud et al. (org.). **O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp/ Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-43, 2012

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa, Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.