

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Campus Marília

PRISCILLA DOS SANTOS VASCONCELOS

**HÁ “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE
SOCIOLOGIA? UMA ANÁLISE DO PNLD 2021 DA ÁREA DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

**Marília/SP
2023**

PRISCILLA DOS SANTOS VASCONCELOS

HÁ “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA? UMA ANÁLISE DO PNLD 2021 DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Sociologia do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Área de concentração: Sociologia

Linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angélica Lovatto.

**Marília/SP
2023**

V33 lh

Vasconcelos, Priscilla dos Santos

Há "ideologia de gênero" nos materiais didáticos de sociologia?
Uma análise do PNLD 2021 da área de ciências humanas e sociais
aplicadas / Priscilla dos Santos Vasconcelos. -- Marília, 2023
190 p. : tabs.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Angélica Lovatto

1. Gênero. 2. Ideologia de Gênero. 3. Novo Ensino Médio. 4.
Materiais Didáticos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

PRISCILLA DOS SANTOS VASCONCELOS

HÁ “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA? UMA ANÁLISE DO PNLD 2021 DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Sociologia do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angélica Lovatto
Orientadora – Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Prof Dr. Jefferson Rodrigues Barbosa
Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da Universidade
Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Prof^a Dr^a Zuleika de Paula Bueno
Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá
(UEM)

SUPLENTES

Prof Dr^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Universidade
Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Prof^a Dr^a María Guillén Carías
Programa de Pós-graduação em Sociologia

Marília, 29 de março de 2023

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que combatem as desigualdades e as opressões e que lutam pela construção de uma nova sociedade.

AGRADECIMENTOS

Todo esse processo de formação foi muito difícil. Iniciar o mestrado em meio a uma pandemia e durante um governo que menosprezava a ciência a todo momento foi muito desafiador. Mas o que me deu forças e me fez continuar foi a imensidão de afeto recebido.

Primeiro, o afeto da minha avó Josefa, que por mais que hoje não esteja mais nesse mundo ao meu lado e ao lado da minha família, transbordou tanto afeto em nós que nos faz transbordar ainda hoje, e creio que ainda fará até o dia que não estivermos mais aqui. Se hoje finalizo esse trabalho, é porque ela esteve comigo durante todo esse processo chamado vida, me dando forças e segurando minha mão e, mesmo não estando mais neste mundo, sinto que ela ainda segura minha mão. Obrigada vó, por tudo, por tanto, por ter sido esse ser humano imenso e amoroso, esse trabalho é para você.

Certamente todo esse amor não transbordou só em mim, mas em toda minha família, de modo que eu não poderia deixar de agradecer meus pais Ronaldo e Valéria e meu irmão Lucas por serem minha base de sustentação, por sempre acreditarem em mim e por me amarem tanto. Eu amo vocês! Sem vocês isso não seria possível. Não há palavras para descrever a importância de vocês na minha vida.

Não poderia deixar de mencionar o afeto cotidiano que eu recebo do meu companheiro de vida, Matheus. Obrigada por estar comigo sempre, por sempre me apoiar e acreditar em mim até mesmo nas vezes que nem eu mesma acredito. Obrigada por todo trabalho e dedicação que você teve durante todo esse processo, pelo apoio incondicional nos bons momentos e nos tensos e estressantes. Sem você isso não seria possível mesmo! Não há palavras pra descrever meu amor e gratidão em ter esse ser humano imenso e generoso ao meu lado.

Um agradecimento que não poderia faltar é aos meus animais de estimação, que também fazem parte da família, nossos cachorros, Tobias, Fiona, Paçoca e Amora. Esse amor gratuito e imenso de vocês segura e segurou muitas vezes o estresse emocional. Vocês são umas criaturas divinas! Infelizmente, hoje o Tobias já não está mais conosco, mas permanecerá no nosso coração pra sempre.

Agradeço também aos meus amigos. Um agradecimento especial para a minha amiga Julia, que mesmo estando no velho mundo, esteve tão presente e me deu tanta força que eu não consigo descrever minha gratidão. Que sorte ter você na minha vida.

Aos amigos que a Unesp/Marília me agraciou eu agradeço imensamente por fazerem parte dessa jornada, por contribuírem na minha formação humana e acadêmica, o que sou hoje, tem pedacinhos de cada um de vocês! Aos amigos que as terras mineiras me deram, agradeço demais por todo o apoio recebido. Pelas palavras e gestos de solidariedade e amor nos momentos bons e nos mais tensos, por fazerem essa trajetória mais leve, que presente é ter vocês na minha vida, obrigada!

Não poderia deixar de agradecer ao Projeto Raiz e todos os amigos queridos que ali encontrei. Foi por conta desse cursinho popular no extremo sul de São Paulo que eu, e tantos amigos queridos, pudemos ter acesso à universidade pública. E é por conta da luta desses camaradas que muitos mais, ainda hoje, conseguem alcançar esse espaço. Não poderia deixar de mencionar também o movimento estudantil da Unesp/Marília, em especial da moradia, cuja luta por permanência fez com que eu e tantos outros pudessem se formar. Que a universidade se pinte de povo cada dia mais!

Não posso deixar de agradecer aos trabalhadores da Unesp – professores, técnico-administrativos e demais funcionários – vocês que asseguram o funcionamento de tudo isso, meu muito obrigada a todos! Entre eles, não poderia deixar de fazer um agradecimento especial à minha orientadora Angélica Lovatto, que confiou no meu trabalho e esteve junto comigo nesse processo. Muito obrigada!

Agradeço também aos colegas desta turma do mestrado que, mesmo de forma remota, se fizeram tão presentes. Onde todos funcionaram como suportes uns dos outros, levantando quando um ou outro precisava, ajudando sempre, não deixando a peteca cair jamais. Foram dois anos, mas pareceram uma vida! Obrigada meus queridos!

Por fim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desta trajetória. O sentimento de gratidão é imenso pelo trabalho realizado e pelas trocas humanas realizadas nesse processo. Obrigada!

RESUMO

A dissertação que se segue possui como objetivo compreender se existe ou não ideologia de gênero, dentro dos materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021. Buscamos analisar a categoria gênero a partir das contribuições da Sociologia, e compreender como e se essas contribuições estão presentes nas coleções da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse objetivo da pesquisa comunga com o avanço da ofensiva antigênero que pode ser vislumbrada tanto no cenário nacional como no contexto mundial. Dito de outra maneira, esta pesquisa visa verificar se – tal como acusa os setores conservadores e religiosos da classe dominante – os materiais promovem uma formação doutrinária com base na ideologia de gênero ou se os conteúdos referentes a temática de gênero, quando aparecem, possuem o intuito de socializarem os conhecimentos científicos acumulados – teorias, conceito, autores etc. – sobre esse tema. Para tal, utilizaremos do materialismo histórico-dialético para realizarmos uma análise bibliográfica, documental e de conteúdos, na busca de compreender o que é ideologia de gênero a partir da perspectiva conservadora; como os conceitos de gênero e ideologia são entendidos pelas Ciências Sociais; e, se, os materiais didáticos produzidos após as mudanças do Ensino Médio executadas a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordam a temática de gênero e, quando abordam, como esses conteúdos são apresentados.

Palavras-chave: Gênero; Ideologia de Gênero; Novo Ensino Médio; Materiais Didáticos.

ABSTRACT

The following paper aims to understand whether or not there is gender ideology within the teaching materials approved by the National Textbook Program (PNLD) 2021. We sought to analyze the category gender from the contributions of Sociology, and understand how and if these contributions are present in the collections of the area of Human and Applied Social Sciences. This research objective is in line with the advance of the anti-gender offensive that can be seen both nationally and globally. In other words, this research aims to verify if - as accused by the conservative and religious sectors of the dominant class - the materials promote an indoctrinating formation based on gender ideology or if the contents referring to the gender theme, when they appear, have the intention of socializing the accumulated scientific knowledge - theories, concept, authors, etc. - about this theme. To do so, we will use the historical-dialectical materialism to perform a bibliographic, documentary and content analysis, in order to understand what is gender ideology from a conservative perspective; how the concepts of gender and ideology are understood by the Social Sciences; and, if the teaching materials produced after the changes of high school executed from the approval of the Common National Curricular Base (BNCC), address the gender theme and, when they do, how these contents are presented.

Keywords: Gender; Gender Ideology; New High School; Teaching Materials.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1 – COLEÇÃO CONEXÕES EDITORA MODERNA _____	105
GRÁFICO 2 – COLEÇÃO CONTEXTO E AÇÃO EDITORA SCIPIONE ____	105
GRÁFICO 3 – COLEÇÃO DIÁLOGO EDITORA MODERNA _____	106
GRÁFICO 4 – COLEÇÃO DIÁLOGOS EDITORA ÁTICA _____	106
GRÁFICO 5 – COLEÇÃO HUMANITAS.DOC EDITORA SARAIVA _____	107
GRÁFICO 6 – COLEÇÃO IDENTIDADE EM AÇÃO EDITORA MODERNA	107
GRÁFICO 7 – COLEÇÃO MODERNA PLUS EDITORA MODERNA ____	108
GRÁFICO 8 – COLEÇÃO MÓDULOS PARA O ENSINO MÉDIO EDITORA AJS _____	108
GRÁFICO 9 – COLEÇÃO MULTIVERSOS EDITORA FTD _____	109
GRÁFICO 10 – COLEÇÃO PALAVRAS DE CIÊNCIAS HUMANAS EDITORA PALAVRAS _____	109
GRÁFICO 11 – COLEÇÃO PRISMA EDITORA FTD _____	110
GRÁFICO 12 – COLEÇÃO SER PROTAGONISTA EDITORA SM _____	110
TABELA 1 – COLEÇÕES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS APROVADAS NO PNL D (2023) _____	97

SIGLAS E ABREVIACOES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Celam – Conferência do Episcopado Latino-Americano e do Caribe

CIPD – Conferências de População e Desenvolvimento do Cairo

CMM – Conferência Mundial das Mulheres de Pequim

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

ECO 92 – Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento do Rio de Janeiro (1992)

ESP – Escola Sem Partido

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

OCNs – Orientações Curriculares Nacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático Educação de Jovens e Adultos

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PRONA – Partido de Reedificao da Ordem Nacional

PSC – Partido Social Cristão

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PL – Projeto de Lei

PT – Partido dos Trabalhadores

SPW – Sexuality Policy Watch

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A OFENSIVA ANTIGÊNERO: SURGIMENTO, FUNDAMENTOS E ARTICULAÇÃO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO BRASIL	27
2.1 O nascimento da “Ideologia de gênero”	27
2.2 A ofensiva antigênero no contexto brasileiro	41
3. GÊNERO E IDEOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL	54
3.1 Gênero: Uma discussão sociológica	55
3.2 Ideologia: eu quero uma para viver?	66
4. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	77
4.1 – Contextualização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	77
4.2 O contexto do PNLD após a reforma do Ensino Médio.	86
5. “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD 2021	97
5.1 – Coleção Diálogo Editora Moderna	111
5.2 – Coleção Conexões Editora Moderna	114
5.3 – Coleção Identidade em Ação Editora Moderna	117
5.4 – Coleção Moderna Plus Editora Moderna	122
5.5 – Coleção Diálogos Editora Ática	126
5.6 – Coleção Prisma Ciências Humanas Editora FTD	129
5.7 – Coleção Multiversos Editora FTD	136
5.8 – Coleção Humanitas.doc Editora Saraiva	140
5.9 – Coleção Contexto e Ação Editora Scipione	146
5.10 – Coleção Módulos para o Novo Ensino Médio Editora AJS	151

5. 11 – Coleção Ser Protagonista Editora SM	156
5.12 – Coleção Palavras de Ciências Humanas Editora Palavras	163
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
7. Referências Bibliográficas	180
8. Referência das obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Aprovadas no PNLD-2021 analisadas nesta pesquisa	188

1. INTRODUÇÃO

No dia 24 de abril de 2020 a decisão unânime do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre inconstitucionalidade da Lei 1.516/2015 do município de Novo Gama-GO, que tratava sobre a proibição da veiculação de materiais e informações da denominada “ideologia de gênero”, foi um marco legal a respeito da problemática das questões de gênero na sociedade brasileira. O debate e as polêmicas sobre a intitulada “ideologia de gênero”, especialmente as polêmicas divulgadas pelo movimento “Escola sem Partido” (ESP), vêm ganhando força nos últimos anos no Brasil, visando, inclusive, interferir nas práticas docentes e nas diretrizes educacionais que tratam acerca da questão de gênero e do conhecimento científico produzido sobre o tema.

Pretende-se com essa pesquisa inferir como as discussões de gênero são abordadas nos livros didáticos de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021. Partimos da hipótese de que a temática de gênero quando tratada nos livros didáticos de Sociologia, busca socializar consensos científicos do campo sociológico, e não formulações doutrinárias sobre o tema, como expressa as “polêmicas” divulgadas pelo movimento ESP.

Na busca para confirmar ou não a hipótese da pesquisa, utilizamos técnicas da pesquisa qualitativa, principalmente dos elementos de análise da pesquisa documental bibliográfica, pois entendemos que essas técnicas, atreladas ao nosso arcabouço conceitual do materialismo histórico-dialético permitem o entendimento necessário para a compreensão do objeto, ou seja, estrutura uma análise que parte de um todo caótico e se chega a um todo pensado, concreto, como síntese do pensamento.

Da pesquisa bibliográfica, buscamos abranger as produções sobre o tema tanto para traçar um panorama das análises já realizadas, como também para explorar elementos ainda não abordados sobre o objeto. Isso porque, assim como Marconi e Lakatos, entendemos a utilização dessa técnica de pesquisa não como uma “[...] mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas [como um elemento que] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (2003, p. 183).

A opção pela utilização da pesquisa bibliográfica tal qual a entendemos visa utilizar categorias teóricas já trabalhadas por outros autores e, a partir das contribuições teóricas já desenvolvidas, dar saltos qualitativos no entendimento da temática. Ou seja, utilizaremos de tal técnica, tanto para mapear as contribuições sobre o que os conservadores entendem sobre a “ideologia de gênero” e como esse entendimento se insere na educação, como também buscamos trazer a perspectiva abordada dentro das Ciências Sociais, isto é, como os conceitos de gênero e ideologia são trabalhados dentro do debate científico e como esse debate se expressa nos materiais didáticos de Sociologia.

Assim, buscamos utilizar as obras de divulgação científicas, técnicas, mas também, buscamos analisar como esses conhecimentos são traduzidos em materiais didáticos de ampla divulgação, como são as obras aprovadas no PNLD pois,

Nas primeiras [ou seja, nas obras científicas ou técnicas], a intenção do autor é comunicar a especialistas de maneira sistemática assuntos relacionados a determinado campo do conhecimento científico ou apresentar o resultado de pesquisas. [...] As obras didáticas [por sua vez] objetivam transmitir de forma clara e concisa as informações científicas, evitando detalhes especializados. (GIL, 2002, p. 65).

Nesse ínterim, a utilização de periódicos científicos são revisitados, na busca de construir, dentro do que cabe a esta pesquisa, um “estado da arte” sobre as produções que trabalham com esta temática, bem como com as temáticas correlatas, pois através deles podemos consultar os resultados das pesquisas tendo assegurado o padrão de qualidade das investigações; as teses, dissertações por sua vez, também são outro recurso consultivo de extrema importância, uma vez que tais trabalhos já foram balizados pelos pares. Dito de outra maneira, buscamos mapear pesquisas publicadas e encontros científicos, que ajudaram a lançar luz sobre a problemática por nós proposta.

Assim, utilizamos, também, as técnicas atribuídas à pesquisa documental que, por sua vez, visam investigar “[...] materiais que não [receberam] [...] ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2002 p. 45). Ou seja, buscamos sistematizar a forma como a temática de gênero vem sendo abordada nas diretrizes educacionais

relacionadas à Sociologia escolar, principalmente aquelas que se referem aos materiais didáticos que são encaminhados para as escolas.

Desse modo, a partir das lacunas existentes sobre o tema de como as questões de gênero são tratadas nos materiais didáticos de Sociologia, buscou-se levantar os elementos necessários para o entendimento deste objeto pesquisado. Se compreendemos o real como síntese de múltiplas determinações (MARX, 2008), cabe a nós, por mais pretensioso que seja, e com a limitação da nossa formação, organizar, nessa pesquisa, parte desse todo complexo. Por isso buscamos iniciar nosso texto com a

[...] definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades. [...] conhecer também os riscos que corre de suas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas. Por esse motivo, para cada tipo de fonte fornecedora de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 176).

Por isso, além das técnicas já citadas, utilizamos também a análise de conteúdo. Esta técnica de pesquisa, em complementaridade com as demais, nos permite tratar e analisar as informações dos documentos e suas diferentes linguagens. Como chama atenção Antonio Joaquim Severino, “Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.” (2013, p. 105-106), ou como apontaria Walter Benjamin, escovar a história a contrapelo, buscar o que está nas entrelinhas, o que não foi dito – que muitas vezes fala mais do que o dito.

A respeito dessa técnica, ainda é importante lembrar o que foi apresentado por Severino pois

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. (2013, p. 106).

Assim, utilizamos do materialismo histórico-dialético e todas as técnicas de pesquisa que foram sendo necessárias tendo como ponto de partida a premissa de que a “ideologia de gênero”, tal como difundida pelo senso comum da sociedade civil

brasileira, possui incongruências – tanto no que se refere ao conceito de gênero quanto no que se refere ao de ideologia. Nota-se que esses ideólogos são críticos em relação às noções que demonstram as desigualdades de gênero, e não às relações cotidianamente desiguais de gênero construídas culturalmente pela humanidade. Por isso a necessidade de entendê-los como conservadores aos padrões desiguais de gênero existentes na sociedade.

Objetivou-se, também, analisar o que setores conservadores e reacionários¹ entendem com a designação “ideologia de gênero”, quais são os seus fundamentos e, em que medida, essas supostas práticas doutrinárias estariam presentes ou não nas escolas realizando o que estes consideram como uma “doutrinação” político-ideológica dos estudantes.

Por sua vez cabe lembrar que, como aponta Saviani (2008), a escola tem o papel de socializar os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e, dessa maneira, torna-se fundamental compreender dentro do campo científico o conceito de gênero e ideologia para averiguarmos se há de fato uma “doutrinação” em relação a chamada “ideologia de gênero” ou se há a socialização dos conhecimentos científicos, em suas diversas vertentes, da área das ciências humanas.

Das diversas práxis² relacionadas ao gênero existentes na realidade social, podemos revelar aquelas que possuem o intuito de “[...] fortalecer ou relegitimar

¹ Segundo Bobbio (1998, p. 242) o conservadorismo “[...] designa idéias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras”.

Já o termo reacionário segundo Bobbio (1998, p. 1073-1074) refere-se a “[...] todo comportamento coletivo que, opondo-se a um determinado processo evolutivo em ato na sociedade, tenta fazer regressar essa sociedade para estádios que aquela evolução tinha ultrapassado. Em sentido mais restrito e corrente, são considerados reacionários aqueles comportamentos que visam inverter a tendência, em ato nas sociedades modernas, para uma democratização do poder político e um maior nivelamento de classe e de status, isto é, para aquilo que comumente é chamado de progresso social”.

Os impulsos reacionários têm origem, em primeiro lugar, na hostilidade daqueles componentes sociais que, pelo progresso, são prejudicados em seus privilégios. A sua oposição é normalmente exibida como defesa de um sistema de valores que a tendência à igualdade destruiria.

Entendemos a diferença conceitual entre os dois termos, porém, estaremos ao longo do texto utilizando apenas o termo conservador para nos referir aos dois grupos – reacionários e conservadores. Essa opção é feita para padronização conceitual e não repetição de termos durante a escrita da dissertação.

² Para uma discussão aprofundada do tema ver: Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofia da práxis. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

visões de mundo, instituições e sistemas de crença pautados em marcos morais religiosos intransigentes e autoritários.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451). Ou então revelar aquelas que visam a busca da desnaturalização das desigualdades de gênero como fruto das construções patriarcais historicamente construídas pela humanidade.

Assim, a partir da análise das abordagens de gênero contidas nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD, têm-se por objetivo entender se tais abordagens trazidas nesses materiais que são entregues às escolas, socializam o conhecimento científico a respeito da questão gênero e, dessa maneira, visa levar os escolares a um estranhamento e desnaturalização (objetos previstos nas Orientações Curriculares Nacionais – OCNs – de Sociologia) da realidade social no que tange às relações de gênero contemporâneas, ou se essas abordagens visam uma “doutrinação” político-ideológica dos escolares – tal como são apresentados por diferentes setores conservadores da sociedade capitalista brasileira.

Independentemente da aprovação ou não do parecer legal a respeito da inconstitucionalidade da referida lei, é significativa a importância desse debate, pois esses movimentos se apresentam como uma parcela expressiva da população brasileira e possuem seus representantes no cenário político nacional, tais como o movimento ESP, grupos impulsionados pela bancada evangélica no Congresso, e, também, representantes do antigo Governo Federal, sendo uma figura de extrema importância nesse bojo, a ex-ministra da *Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*, Damares Alves – hoje senadora eleita.

Além dessa parcela de representantes dos segmentos conservadores da classe dominante brasileira, essa perspectiva de combate a denominada “ideologia de gênero” apareceu também em outro espaço substancial de disputa ideológica, o Ministério da Educação. De modo que todos os ex-ministros da educação do antigo governo – Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Milton Ribeiro, e Victor Godoy Veiga – colocaram a pauta da “ideologia de gênero” como um dos temas centrais discutidos neste espaço. Tornando essa discussão como uma das pautas mais importantes do conservadorismo bolsonarista, sendo impulsionada tanto pelo último Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, como pelos seus apoiadores.

É perceptível no entanto, a influência conservadora nas diretrizes educacionais brasileiras mesmo antes do governo Bolsonaro, ao analisarmos por exemplo, a mudança no texto final do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014, que, segundo Coelho (2017), foi alterado devido aos embates levantados pela Frente Parlamentar Evangélica³ que tencionaram para suprimir a abordagem relacionada ao gênero e a orientação sexual dos documentos oficiais, devido a sua suposta conotação ideológica de “doutrinação de gênero”.

Mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, verifica-se que o conceito sociológico de gênero não aparece na versão final do documento, mesmo esta área sendo um dos temas centrais das Ciências Sociais contemporâneas.

Outro elemento de extrema relevância, é a forte presença de diferentes Projetos de Lei (PL) que visam criminalizar profissionais da educação que abordam essas temáticas – tema abordado mais detidamente no capítulo 1. E ainda, destaca-se também o enquadramento da “ideologia de gênero” como violência institucional, – uma política desenvolvida pelo antigo Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos comandado pela ex-Ministra Damares Alves – que enquadra a abordagem sobre gênero e sexualidade como uma violência contra os Direitos da Criança e do Adolescente, podendo inclusive utilizar o disque 100 para denúncia.

Nesse bojo de ofensivas antigênero é imprescindível a discussão de como tais articulações afetam o ensino de Sociologia e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente tendo em vista que um dos objetivos, senão o principal objetivo da Sociologia escolar, é a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais (OCN's, 2006) e, entre elas, as relações sociais de gênero.

Assim, é importante analisar como se deu a atuação desses grupos a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio aprovado através da Lei nº 13.415/2017 e, como essas discussões relativas às questões de gênero são abordadas ou não nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2021.

³ Para saber quais são os membros que compõem essa frente parlamentar, acesse: <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=54010>.

O debate relacionado às questões de gênero faz-se necessário, pois as transformações socioculturais na sociedade capitalista advindas das lutas dos movimentos feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, *Queer*, Intersexos, Assexuais, entre outros grupos e variações de gênero e sexualidade (LGBTQIA+) foram significativas. E provocou nas camadas conservadoras da sociedade um grande desconforto, uma vez que, ao conquistarem, após décadas de lutas, avanços em suas pautas – direito ao voto para as mulheres, ao divórcio, ao aborto em vários países ou, ainda, a união estável LGBTQIA+, entre outros –, viabilizaram mudanças no contexto social. De certa maneira, essas transformações contestaram concepções hegemônicas tradicionalistas que norteiam as relações de poder da sociedade brasileira. Assim, para compreendermos esses aspectos da sociedade capitalista brasileira contemporânea, precisamos entender as contradições de gênero, no seio das classes sociais e dos processos de dominação em curso.

Nesse momento de agudização das contradições e de intensas disputas, podemos destacar as diversas tentativas dos grupos conservadores na busca de interromper ou mesmo retroceder tais transformações, buscando através de diferentes meios, reafirmar uma forma de sociabilidade tradicional/patriarcal pautada em princípios religiosos, majoritariamente cristãos, visando promover na sociedade civil e na esfera pública uma “nova cruzada” a fim de “[...] conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos dogmáticos e princípios religiosos ‘não negociáveis’.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

É possível verificar na arena política a articulação desses grupos tanto por meio de movimentos sociais – na esfera da sociedade civil – como por meio de projetos de leis – nas esferas institucionais do Estado – visando promover uma ofensiva contra qualquer perspectiva relacionada a igualdade de gênero, ou, como denominado por eles, visando combater a “ideologia de gênero”.

As ações desses grupos produzem uma explicação que visa construir uma espécie de pânico moral, ou seja, uma estratégia político discursiva conservadora que constroem na sociedade uma maneira de agir e pensar de que grupos favoráveis a igualdade de gênero visam na realidade

[...] usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes para instilar-lhes a propaganda *gender* e doutriná-los conforme as crenças e valores de um sistema de “pensamento único”, hermético, deliberadamente ambíguo, sedutor, enganoso, danoso e manipulador da natureza humana. (JUNQUEIRA, 2018, p. 452-453).

Dessa maneira utilizam-se do discurso da “ideologia de gênero” para justificar práticas de cerceamento a qualquer iniciativa que visa minimizar as desigualdades de gênero, deturpando conceitos, saberes científicos, conteúdos escolares, direitos humanos, organizações internacionais, políticas públicas entre outros elementos que visam problematizar essa esfera de desigualdade social. Seus argumentos se constituem como

[...] grotescas formulações paródicas ou até fantasmáticas que, porém, atuam como poderosos dispositivos retóricos reacionários, eficazes na promoção de polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais. (JUNQUEIRA, 2017, p. 28).

Nesse contexto de estruturação do pânico moral, construído por esses grupos conservadores, a escola – como espaço de socialização do conhecimento científico – e a Sociologia escolar tornam-se constantes alvos de ataques desses segmentos de classe.

O movimento ESP, por exemplo, demonstra concretamente como esses setores vêm se organizando, por meio do discurso de “doutrinação de gênero”, para perseguirem professores entre outros trabalhadores da educação, criando, inclusive, canais de denúncia e incentivando a filmagem de docentes; cabe notar que, apesar de muitas vezes essas filmagens não possuírem valor legal – já que são feitas sem autorização judicial – ocasionam grandes transtornos a esses profissionais que foram expostos.

A escola e os trabalhadores da educação são alvos constantes desses grupos, pois é nesse espaço que geralmente os indivíduos têm contato com visões de mundo distintas daquelas aprendidas no espaço familiar. Cabe ressaltar, que é nesse espaço de socialização que os escolares têm contato com uma amplitude mais significativa da diversidade humana, sendo fundamental esses conhecimentos

para o reconhecimento da heterogeneidade e da pluralidade sociocultural existente no nosso país e no mundo. E, a partir de uma formação mais geral por meio das diferenças, conforme aponta Miskolci (2012), assegurar a todos o exercício pleno da cidadania e das relações democráticas.

Do apresentado até o momento, é notório o entendimento desses processos de disputas sociais e como esses diferentes grupos e segmentos de classe influenciam as temáticas que estão inscritas nos materiais didáticos de Sociologia. Ao analisarmos os materiais conseguimos averiguar, pelo menos em uma instância, se os direitos dos estudantes estão sendo assegurados, isto é, o direito dos escolares em ter acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade ou se esses direitos estão sendo violados a partir de doutrinações morais de uma ou outra matriz. Dessa maneira torna-se fundamental a análise das questões de gênero na realidade social, para que possamos entender como elas influenciam as relações de ensino-aprendizagem.

No desenvolvimento da pesquisa pretendeu-se, partir do real e construir a análise do real concreto, como síntese do pensado, ou seja, tendo em vista que o real é real por que é a síntese de múltiplas determinações (MARX, 2008), partimos das diferentes ações e construções ideológicas (que se vê de forma caótica inicialmente) a respeito da discussão de gênero e buscamos construir um todo pensado, sistemático, que desobscureça as relações em questão. Objetivou-se com isso entender as práxis relacionadas às discussões sobre as relações de gênero que estão presentes na realidade social brasileira e como elas impactam a produção de materiais didáticos pedagógicos – livros do PNL D.

Assim buscamos entender no primeiro capítulo o surgimento, os fundamentos e a entrada da “ideologia de gênero” no contexto nacional brasileiro a partir da perspectiva dos setores conservadores, utilizando para tal, a ampla investigação do autor Rogério Diniz Junqueira e as contribuições da autora Sonia Corrêa a respeito dessa temática. Buscou-se ainda, investigar como o discurso e as ações em torno desse termo acometem as diretrizes educacionais, detendo-se principalmente no que se refere ao ensino de Sociologia.

No segundo capítulo, partimos de autores que refletiram sobre os conceitos de ideologia – como Karl Marx, György Lukács, entre outros – e o conceito de

gênero – baseando-se fundamentalmente nos estudos de Heleieth Saffioti, mas recorrendo também a outras autoras com diferentes matrizes intelectuais e metodológicas, tais como Joan Scott, Gayle Rubin, Judith Butler, entre outros – e buscamos averiguar os entendimentos e contradições em relação a tais conceitos.

No terceiro capítulo, buscamos analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o intuito de traçar um panorama de sua implementação e suas transformações a partir da reforma do Ensino Médio.

No quarto capítulo analisamos os livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2021 da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisando especificamente os conteúdos pertinentes ao componente curricular de Sociologia. Buscamos analisar se, e como, as temáticas relacionadas às questões de gênero são abordadas em tais materiais, visando evidenciar se tais definições e abordagens se aproximam ou se distanciam do que os setores conservadores afirmam ser a “ideologia de gênero”, ou se estão relacionadas a socialização de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

Assim, partimos da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, pois entendemos ser fundamental investigar a temática de gênero na educação a partir da ótica da totalidade, isto é, compreender como esse tema se insere na educação dentro da sociedade burguesa capitalista. Tendo em vista que a sociedade burguesa é alicerçada em classes sociais e estas, são compostas por seres humanos que são constituídos em gênero, classe e raça/etnia, é fundamental compreender como o gênero se situa nesse contexto, ou seja, de que forma as pessoas inseridas na sociedade de classes são afetadas pelos marcadores sociais da diferença e como isso está posto na educação.

Assim, ao investigar tanto a “[...] aparência fenomênica, imediata e empírica [do real] [...] [como] apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto.” (NETTO, 2011 p. 22), buscamos compreender como o gênero é entendido pelo senso comum e como os conservadores compreendem esse aspecto da realidade social. Ainda, também buscamos compreender como as relações sociais humanas foram explicadas pela ciência através do conceito de gênero, entendendo-o como um instrumento teórico que reproduz, no plano do pensamento, o movimento

real do objeto. Assim, visando compreender a aparência e a essência desse objeto, consideramos importante

Conceber gênero como uma relação entre sujeitos historicamente situados [...] para demarcar o campo de batalha e identificar o adversário. Nestas circunstâncias, o inimigo da mulher não é o homem nem enquanto indivíduo, nem como categoria social, embora seja personificado por ele. O alvo a atacar passa a ser, numa concepção relacional, o padrão dominante de relação de gênero. Diferentemente do que se pensa com freqüência, o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relações mulher-mulher. Deste modo, a violência cometida por uma mulher contra outra é tão produzida pelo gênero quanto a violência perpetrada por um homem contra uma mulher. A adequada compreensão deste fenômeno responderá pela formulação de estratégias de luta com maior potencial de êxito, enquanto a singularização do inimigo pode fazer perder de vista o nó constituído pelas três contradições sociais básicas: gênero, raça/etnia, classe social (Saffioti et al, 1992) (SAFFIOTI apud SÃO PAULO, 2003 p. 55-56).

Nesse sentido a escolha do materialismo histórico-dialético nos auxilia nessa investigação pois desnaturaliza o padrão dominante de relação de gênero defendido pelas classes dominantes – principalmente a fração de classe conservadora –, e o coloca como um elemento fruto das construções sócio-históricas e não como um determinismo biológico ou divino. Dessa maneira investigar as relações de gênero e compreendê-las como um elemento que compõe a totalidade das relações sociais é fundamental para que possamos superar as contradições postas na sociedade capitalista.

2. A OFENSIVA ANTIGÊNERO: SURGIMENTO, FUNDAMENTOS E ARTICULAÇÃO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO BRASIL

Buscaremos neste capítulo realizar uma reconstrução do processo histórico de formulação do termo “ideologia de gênero”, sua origem e fundamentos dentro de uma esfera mundial e como ele será apropriado pelos segmentos de classes conservadores brasileiros até o ponto de impactarem nas leis e diretrizes educacionais do Brasil contemporâneo.

2.1 O nascimento da “Ideologia de gênero”

“Pai e Mãe! Ajude-nos a fiscalizar para não destruïrem nossas famílias. Ideologia de gênero – entenda o risco que você e seus filhos estavam correndo!”⁴ O trecho acima pertence à capa de uma das cartilhas distribuídas e/ou compartilhadas pelos conservadores de diferentes cidades brasileiras contra aquilo que eles denominam como “ideologia de gênero”. Mas o que vem a ser “ideologia de gênero”? O que os conservadores querem dizer quando afirmam combater a “ideologia de gênero”?

Para compreendermos o significado de tal terminologia para esses setores das classes dominantes, é necessário resgatar os debates ocorridos durante alguns eventos internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse movimento se faz necessário pois segundo Sonia Corrêa (2018) foi nesse contexto que tomou corpo a pauta transnacional de repúdio ao “gênero”, nesse sentido, é importante traçarmos seu engendramento para que possamos captar seu significado atual.

Segundo a autora a década de 1990 foi permeada por vários encontros promovidos pelos órgãos supranacionais para se discutir questões pertinentes ao interesse global, destaca-se a “[...] Conferência sobre Meio Ambiente e

4 O trecho citado faz parte de uma das cartilhas contra a denominada ‘ideologia de gênero’ elaborada pelos setores conservadores da sociedade brasileira. Essa, especificamente, foi elaborada e distribuída por um vereador da cidade de Uberaba/MG em 2016 conforme reportagem do G1 – <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/06/cartilha-contras-ideologia-de-genero-em-escolas-gera-criticas-vereador.html>

Desenvolvimento do Rio de Janeiro (1992) ou Eco 92, a Conferências de População e Desenvolvimento do Cairo (CIPD, 1994) e a IV Conferência Mundial das Mulheres de Pequim (IV CMM, 1995)” (Correa, 2018, p. 03). Durante esses eventos, e em momentos de preparação, foi discutido uma série de questões relacionadas aos direitos das mulheres, objetivando transformá-los em direitos humanos. Entre eles podemos mencionar os direitos sexuais e reprodutivos, planejamento familiar, educação sexual, entre outros temas.

A discussão dessas temáticas não se deram de forma consensual, e fortes disputas e tensões foram criadas, sendo levantadas principalmente por países teocráticos e confessionais, sob a liderança da Santa Sé⁵. O início dessas tensões se deu quando se abordou a questão do planejamento familiar na ECO 92, especificamente o tema relacionado ao controle de fecundidade, e a abordagem desse tema mobilizou

[...] ataques e manobras políticas por parte dos representantes da Santa Sé, que reativaram a controvérsia histórica Norte vs. Sul em torno a políticas de controle populacional, produzindo uma oposição discursiva entre pobreza e direito ao desenvolvimento, de um lado, e controle da fecundidade de outro. (CORREA, 2018, p. 06).

Segundo a autora, a partir da eclosão dessa tensão os debates entornos das pautas feministas ficaram sem espaço de discussão, de modo que foi necessária a mobilização e articulação das redes feministas a fim de que no próximo evento promovido pelos órgãos supranacionais a pauta não fosse suplantada e as demandas adentrassem nos documentos internacionais. Assim foi nas Conferências de População e Desenvolvimento do Cairo em 1994 (CIPD, 1994) que foi possível imprimir a pauta feminista e estabelecer diretrizes internacionais em relação as questões de gênero. Correa aponta que pela

[...] primeira vez, o termo gênero foi gravado num documento intergovernamental, legitimou-se conceito de direitos reprodutivos; o aborto foi reconhecido como grave problema de saúde pública; recomendaram-se políticas universais de educação em sexualidade e afirmaram-se as muitas formas de família. (CORREA, 2018, p. 07).

5 Para entender o significado da Santa Sé acesse: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2021-04/entenda-o-que-santa-se-e-o-estado-da-cidade-do-vaticano.html>.

A autora destaca que nesse contexto em nenhum momento foi questionado a utilização do termo gênero nos documentos elaborados e atribui isso ao fato de que os setores conservadores ligados à Santa Sé estavam focados em conter a pauta relacionada ao reconhecimento do aborto como um problema de saúde pública e do reconhecimento das múltiplas formas de família. Um esforço que, segundo ela, “[...] não teve bons resultados já [que] essas definições ficariam gravadas no documento final.” (CORREA, 2018, p. 08).

A reação dos segmentos ligados à Santa Sé não demorou a aparecer, e surgiu a partir do momento em que a questão da sexualidade foi colocada na pauta. Ainda no momento de preparação para CIPD de 1994, ativistas incluíram no debate a não discriminação por orientação sexual e também foi discutido nesse contexto, temáticas relacionadas aos direitos sexuais e a sexualidade na adolescência. Apesar de tais discussões não terem sido incluídas em documentos oficiais ficou permeado no ambiente o debate sobre a sexualidade e a simples discussão sobre tais temas já mobilizou os setores conservadores a reagirem sobre essas questões.

Podemos observar que inicialmente utilizar o termo gênero não foi um problema – até porque tinha-se o entendimento que se optava pelo a utilização do termo gênero ao invés de sexo, pois em muitas línguas o sexo está relacionado ao próprio ato sexual então eram entendidos como sinônimos – a problemática estava atrelada na realidade “[...] a proliferação de sexualidades e gêneros que se deu no seu entorno.” (CORREA, 2018, p. 10).

No entanto, em 1995, quando ocorre a mudança de paradigma estabelecida pela ONU na IV Conferência Mundial da Mulher ao substituir a categoria mulher pelo conceito de gênero nas diretrizes internacionais, se estabelece um marco do avanço dos direitos relacionados à questão de gênero e sexualidade. Pois passa-se a ter o entendimento a nível internacional, que o conceito de gênero explica melhor as relações sociais e de poder que organizam, normatizam e dão significados aos corpos e as relações humanas.

Esse entendimento por um lado, constituiu-se como um avanço na luta por direitos de segmentos populacionais historicamente marginalizados na sociedade, e por outro, estabeleceu um questionamento das “[...] visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais [e] religiosos [...]”

(JUNQUEIRA, 2018, p. 451). E é esse um dos pontos principais que mobiliza esses setores conservadores e por vezes reacionários, a intensificar a ofensiva antigênero.

A partir desse contexto a ofensiva antigênero começa a se engendrar e os setores

[...] ultraconservadores da Santa Sé, em articulação com atores do mundo católico e outras forças políticas, engajaram na elaboração de uma *retórica* antigênero, na qual o sintagma “ideologia de gênero” emergiu, adquiriu centralidade e contribuiu para catalisar estratégias de poder que investem na mobilização da ordem moral e no revigoreamento de visões de mundo tradicionalistas. (JUNQUEIRA, 2018, p. 452).

A “ideologia de gênero” surgiu então como um instrumento ideológico das classes dominantes conservadoras ligadas aos setores religiosos, para frear ou até mesmo retroceder os debates relacionados às questões de gênero, sexualidade e de conquista de direitos relacionados a essas temáticas.

Articula-se, a partir desse momento, uma ofensiva transnacional, que se utiliza de uma base teológica para atacar a questão de gênero e sexualidade – sendo produzido inicialmente pela Santa Sé, mas sendo adotado posteriormente por outros grupos religiosos, tais como os evangélicos. Isto é, os avanços tanto no campo dos estudos de gênero e sexualidade inserido dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais, como a luta por direitos mobilizada pelos movimentos feministas e LGBTQIA+ abalaram a ordem social estabelecida, na medida em que desnaturalizaram concepções biologizantes, essencialistas e naturalistas da sexualidade e dos papéis sociais e isso mobilizou os grupos conservadores a buscarem “[...] manter as assimetrias e arbitrariedades históricas contingentes [...] como ordenamentos naturais [...] legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 454).

Buscou-se uma “[...] contraposição aos direitos de igualdade e ao ativismo feminista e das pessoas LGBT, bem como aos estudos que desconstruem a base essencialista e naturalista das ordens de gênero e sexualidade.” (PATERNOTTE e KUHAR, 2018, p. 508). No momento em que se estabelece uma mudança de paradigma internacional, em que se compreende que o conceito de gênero explica melhor as relações sociais e de poder, os setores conservadores se articulam para responder a tal mudança, buscando em um primeiro momento, tanto uma resposta

mais pontual ao o que ocorreu nos eventos promovidos pela ONU, como também uma resposta mais refinada, emergindo assim as primeiras formulações da ofensiva de gênero através do sintagma da “ideologia de gênero”.

Na articulação dessa contraposição que visa legitimar uma perspectiva teológica, agremia-se uma série de especialistas no tema ligados a universidades, instituições, organizações entre outros, para embasar tal concepção defendida pela Santa Sé e seus aliados. Ou seja, mobiliza-se uma série de intelectuais conservadores das classes dominantes para fazer frente de combate às temáticas relacionadas às questões de gênero. Nesse primeiro momento, a especialista que vai dar uma resposta pontual aos eventos promovidos pela ONU, mas que também será uma referência na promoção da ofensiva antigênero, será a jornalista estadunidense Dale O’Leary, – que se tornou inclusive conselheira pessoal do então cardeal Joseph Ratzinger, futuro papa Bento XVI.

Dale O’Leary constitui-se como uma das maiores representantes do combate a “ideologia de gênero” e da defesa da moralidade cristã e da família tradicional, sendo seu texto, *Agenda de gênero: redefinindo a igualdade* (1997), um dos pontos de partida da articulação da ofensiva antigênero a nível mundial.

Nesse ensaio a autora apresenta um relato ideológico conservador do que foi a Conferência Mundial da Mulher ocorrida em Pequim no qual ocorreu a adoção da perspectiva de gênero. Para ela, a adoção de tal perspectiva constituiu-se como uma guerra à realidade, pois segundo sua concepção as diferenças entre homens e mulheres são naturais, inatas, imutáveis e não um construto social que “se refere a um conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser mulher ou ser homem na vida social.” (CORREA, 2011, apud HERA, 1998, p. 343) – um entendimento hegemônico dentro das Ciências Sociais.

Para O’Leary e para os demais segmentos conservadores da ofensiva antigênero liderados pela Santa Sé, a defesa da igualdade sexual e de gênero é inadmissível, pois para eles homens e mulheres possuem diferenças determinadas biologicamente que se complementam, e, cada papel social exercido tradicionalmente por homens e mulheres são entendidos como uma vocação que definem cada homem e cada mulher. No caso das mulheres, por exemplo, sua vocação estaria contida na maternidade, pois é essa a relação que define a mulher

enquanto tal. Nesse sentido, qualquer identidade de gênero que destoe dessa concepção “natural” é vista como um desvio, uma “polimorfia sexual”.

Assim, fazendo a defesa dessa perspectiva que tem como fundamento valores e dogmas religiosos, O’Leary se coloca em diferentes momentos veementemente contra a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, dos direitos das pessoas homoafetivas, das diferentes formas de família, entre outras pautas levantadas pelos movimentos feministas e LGBTQIA+ nas últimas décadas.

Junqueira (2018) aponta que outro ator importante na formulação do sintagma antigênero, vai ser o monsenhor Michel Schooyans, que inclusive será o primeiro

[...] a acusar os organismos internacionais de estarem à deriva do interesse de “minorias subversivas” promotoras de uma cultura anti-família, do “colonialismo sexual” e da “ideologia da morte”. Tal posicionamento aparece, sobretudo, em *L’Évangile face au désordre mondial* (1997) e *La face cachée de l’ONU* [A face oculta da ONU] (2000). [...] Nessa obra, [*L’Évangile*] o sintagma comparece profusamente, e o autor chega a reservar um capítulo inteiro para expor o que considera ser “a coligação ideológica do ‘gênero’” com o socialismo, o malthusianismo, o eugenismo e o liberalismo. Por sinal, registre-se que este parece ser um dos primeiros empregos do sintagma (ou talvez o primeiro). (JUNQUEIRA, 2018, p. 467).

Esses atores dos setores conservadores ligados à Santa Sé foram os primeiros a contribuir com a formulação da ofensiva e do sintagma antigênero, mas isso não quer dizer que a própria Santa Sé não contribuiu com o tema em seus documentos e na elaboração de sua doutrina.

Rogério Junqueira (2017; 2018 e 2019) aponta que entre os meados da década de 1990 e 2000 a “ideologia de gênero” como uma invenção católica emergiu na forma de rótulos políticos, visando “[...] funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização. (JUNQUEIRA, 2017, p. 27-28). Assim, a “ideologia de gênero” como conhecemos hoje é fruto de um esforço desses setores conservadores para “[...] encontrar combinações que melhor funcionassem no espaço mediático e político [...]” (2017, p. 28).

Com o sintagma da “ideologia de gênero” criado, a Santa Sé em abril de 1998, o expõe pela primeira vez em um documento eclesiástico, no caso, em uma nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances* (JUNQUEIRA, 2018, p. 468). E a partir desse momento tem-se

um marco teórico-conceitual da Igreja Católica no enfrentamento das questões de gênero e sexualidade, constituindo-se como um instrumento político-ideológico nessa ofensiva.

Esse documento vai se inspirar principalmente no texto de Dale O’Leary, mas também vai trazer elementos que já estavam sendo elaborados dentro do seio da Igreja Católica. Isto é, alguns dos pressupostos e fundamentos que são utilizados na argumentação dos articuladores da ofensiva antigênero, já estavam postos em documentos produzidos pela Santa Sé, especificamente nos entendimentos sobre a sexualidade, conhecidos como Teologia do Corpo, desenvolvido pelo pontificado de Karol Wojtyła – Papa João Paulo II – entre as décadas de 1970 e 1980. Todavia é somente após a década de 1990 que o sintagma da “ideologia de gênero” toma forma e ganha as proporções atuais, condensando tanto das contribuições já desenvolvidas pela Teologia do Corpo, como os novos entendimentos religiosos fundamentalista que passaram a ser desenvolvidos posteriormente.

Segundo Junqueira (2018)

Essa Teologia, gradativamente exposta pelo pontífice ao longo de 146 audiências gerais, entre setembro de 1979 e novembro de 1984 (João Paulo II, 2009) e na exortação apostólica *Familiaris Consortio*, de 22 de novembro de 1981, continuou sendo objeto de elaboração e encontrou as suas mais nítidas formulações na carta apostólica *Mulieris Dignatatem*, de 15 de agosto de 1988; na *Lettera alle famiglie* [Carta às famílias] *Gratissimam Sane*, de 2 de fevereiro de 1994; na encíclica *Evangelium vitae*, de 25 de março de 1995; e na *Lettera alle donne* [Carta às mulheres], de 29 de junho de 1995 (João Paulo II, 1981, 1988, 1994, 1995a, 1995b). Nesse trecho da *Lettera alle famiglie* observa-se a centralidade que assume, nessa antropologia teológica, a concepção dos sexos como essencialmente diferentes e complementares:

6. (...) À luz do Novo Testamento, é possível vislumbrar como o modelo originário da família deve ser procurado no próprio Deus, no mistério trinitário da sua vida. O ‘Nós’ divino constitui o modelo eterno do ‘nós’ humano; e, em primeiro lugar, daquele ‘nós’ que é formado pelo homem e pela mulher, criados à imagem e semelhança de Deus. As palavras do livro do Gênesis encerram em si aquela verdade sobre o homem, que corresponde à própria experiência da humanidade. O ser humano é criado, desde ‘o princípio’, como homem e mulher: a vida da colectividade humana (...) está marcada por esta dualidade primordial. Dela derivam a ‘masculinidade’ e a ‘feminilidade’ dos simples indivíduos, tal como daí recebe cada comunidade a própria riqueza característica, no recíproco complemento das pessoas. A isto mesmo parece aludir a citação do livro do Gênesis: ‘Ele os criou homem e mulher’ (Gn1, 27). Esta é também a primeira afirmação da igual dignidade do homem e da mulher: ambos são, igualmente, pessoas. Esta sua constituição, com a dignidade específica que daí deriva, define desde ‘o princípio’ as características do bem comum da

humanidade, em todas as dimensões e âmbitos da vida. A este bem comum, ambos, o homem e a mulher, dão o próprio contributo, graças ao qual se constata, nas próprias raízes da convivência humana, o carácter de comunhão e complementaridade”. (João Paulo II, 1994, s/p., grifos meus) (JUNQUEIRA, 2018, p. 470).

Podemos observar através das contribuições de Junqueira (2018) que a argumentação utilizada pelos autores da ofensiva antigênero – quando fazem a defesa da “família natural”, da “sexualidade natural” e da própria civilização ameaçada pelo gênero e pelos seus ativistas – se baseia na Teologia do Corpo apresentada por João Paulo II. Essa Teologia, por sua vez, tem seus fundamentos em textos religiosos, na Bíblia, especificamente, e o que nela se entende por homem e por mulher. Segundo o trecho em destaque, a ‘família natural’ é aquela criada pelo próprio Deus, e o entendimento de homem, de mulher, de feminilidade e masculinidade também é determinado por Deus. De acordo com esse entendimento homem e mulher são “igualmente pessoas” e contribuem para a humanidade com sua “comunhão e complementaridade”.

É notável que o entendimento que esses setores da ofensiva antigênero possuem sobre as relações humanas, está pautado em crenças religiosas e não nos estudos que as Ciências Humanas e Sociais tiveram até o momento. Ou seja, não se pautam em conceitos e conhecimentos científicos, visando na realidade renaturalizar a ordem social, moral tradicional pautada em concepções religiosas, e rechaçar as contribuições que os estudos de gênero tiveram sobre as relações humanas e os processos socioculturais. Nesse sentido é perceptível o caráter fundamentalista da ofensiva antigênero produzida pela Igreja Católica.

Marguerite Peeters, uma outra formuladora da ofensiva antigênero, vai afirmar, a partir das contribuições da Teologia do Corpo, que a ‘ideologia de gênero’

[...] mina cultural, política e legalmente a identidade constitutiva do homem e da mulher como pessoas: suas identidades como cônjuges, suas maravilhosas complementaridade e unidade no amor, sua vocação e papel educativo específicos, a masculinidade e a feminilidade, o casamento e a família, a estrutura antropológica de qualquer ser humano, construída sobre um amor dado, recebido e compartilhado (PEETERS, 2013, p. 09 apud; PATERNOTTE e KUHAR, 2018, p. 508).

Se faz a defesa de uma perspectiva fundamentada em uma origem divina, essencialista, buscando revestir de teor científico uma perspectiva religiosa através

de determinismos biológicos. Ou seja, mulher e fêmea, homem e macho, são entendidos como sinônimos, e os papéis sociais que cada um cumpre em sociedade são compreendidos como um elemento da sua natureza humana divina, papéis estes que se complementam mutuamente.

Notadamente, a antropologia teológica da complementaridade e a inovação doutrinária que ela representa são em grande parte produto do trabalho de Wojtyla [...]. Por ela, diferentemente da concepção doutrinária que prevalecera até então, a mulher deixa de ser representada como mera subordinada ao homem e torna-se, como dito acima, sua *complementar* e igual em dignidade. Essa antropologia teológica não implicou um arrefecimento doutrinário; pelo contrário. Com efeito, o papado de Wojtyla foi marcado pela radicalização do discurso da Santa Sé sobre moralidade sexual (notadamente quanto a aborto, contracepção e homossexualidade) e um virulento ataque àquilo que a Igreja denominava modernidade. Longe de rejeitar a sexualidade, Wojtyla fez da heterossexualidade e da família heterossexual o centro de sua antropologia, de seus dogmas e de sua filosofia social (Robcis, 2015b). Constantemente acionados, os postulados dessa teologia, ao situarem a heterossexualidade na origem da sociedade e ao definirem a complementaridade heterossexual no casamento como fundamento da harmonia social, mostravam-se estratégicos para enfrentar as propostas avançadas a partir de Cairo e Pequim, dentre as quais, aos olhos vaticanos, a “teoria/ideologia de gênero” seria um dos mais desventurosos legados. A ênfase na doutrina da complementaridade cumpria, assim, um papel central na estratégia vaticana para fazer do gender um anátema (Case, 2016). (JUNQUEIRA, 2018, p. 470-471).

O gênero, segundo os articuladores da “ideologia de gênero”, se coloca nesse momento como uma concepção que visa operacionalizar uma “colonização ideológica”, que visa esconder uma ideologia que pretende modificar o pensamento dos seres humanos e sua natureza humana. Segundo o documento produzido pela Conferência Episcopal Peruana – *A IDEOLOGIA DO GÊNERO: SEUS PERIGOS E ALCANCES* – a “ideologia de gênero” se constitui como um conjunto de ideias de visam desmantelar “[...] as óbvias diferenças anatômicas [de] [...] natureza fixa que torna alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres.” (1998, p. 01). Ainda, afirmam que essa expressão tem o intuito de negar a natureza humana e a existência de um homem natural e de uma mulher natural que possuem características e condutas próprias de sua natureza. Isto é, que “[...] Tanto o homem quanto a mulher – criados à imagem e semelhança de Deus – tem suas particularidades naturais que devem ser colocadas a serviço do outro, para alcançar o enriquecimento mútuo.” (1998, p.06). Quer dizer, ser homem e ser mulher é entendido como uma vocação divina e essa vocação deve ser respondida “[...] para

realizar a nossa natureza ou desenvolver nossos talentos e capacidades inatas.” (1998, p. 08).

Partindo do pressuposto que existe uma natureza humana divina e imutável, a ofensiva antigênero e a criação do sintagma da “ideologia de gênero” vai se engendrando no sentido de colocar a ciência, os estudos de gênero e sexualidade e os movimentos sociais feministas e LGBTQIA+ como os transgressores da humanidade e da civilização.

[E] Em vez de debater abertamente o tema com os/as especialistas do campo dos estudos de gênero, esses cruzados dedicam-se ao registro apologético de suas posições (sobretudo católicas oficiais tradicionalistas) e, ao mesmo tempo, polêmico, hiperbólico e alarmista, a denunciar uma conspiração mundial do gender contra a família e o ser humano. (JUNQUEIRA, 2018, p. 458-459).

Através do falseamento e da deturpação dos estudos de gênero e sexualidade criou-se um pânico moral em cima da defesa de políticas públicas internacionais que promovessem a saúde reprodutiva, o sexo seguro, o aborto legal e seguro, à pluralidade de arranjos familiares entre outros direitos e demandas pautados pelas lutas feministas e LGBTQIA+.

Os usos táticos do termo “[...] ‘ideologia de gênero’ remete a um caráter não científico e falso das demandas dos movimentos feministas e LGBTQI, inscrevendo uma antinomia entre direitos sexuais reprodutivos (o ideológico) e leis da natureza (o verdadeiro)”. (BIROLI, MACHADO E VAGGIONE, 2020, p. 55). O documento escrito pela Conferência Episcopal Peruana – que foi traduzido para diferentes línguas e teve alcance em diferentes países – teve uma repercussão e uma influência imensa e tornou-se um dos principais instrumentos da ofensiva antigênero, no entanto, ele não foi o único dispositivo utilizado pela Santa Sé e pelos grupos conservadores para mobilizar a ofensiva antigênero.

Diversos textos, e entre eles documentos eclesiásticos, foram escritos para formar e fortalecer o sintagma da “ideologia de gênero”, entre eles podemos citar o documento da Cúria Romana *Família, Matrimônio e “uniões de fato”* publicado em 26 de junho de 2000 pelo Conselho Pontifício para a Família. Nesse documento a Santa Sé vai afirmar que, uma das justificativas para a “[...] gradual desestruturação

cultural e humana da instituição matrimonial [...] [é] a difusão [da] [...] ideologia de “gênero” (“gender”).” (s/p)

Segundo o documento, a “ideologia de gênero” contribuiria para a deturpação da natureza e da identidade humana, tendo em vista que, para os representantes da Santa Sé, a verdadeira identidade e personalidade humana está diretamente relacionada com a sua identidade sexual, ou seja,

A categoria de identidade genérica sexual (“gender”) [...] corresponde e está em harmonia com a identidade de ordem psico-biológica, quando a integração da personalidade se realiza como reconhecimento da plenitude da verdade interior da pessoa, unidade de alma e de corpo. (PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A FAMÍLIA, 2000, s/p.).

Nesse sentido, para esses atores conservadores qualquer manifestação da sexualidade ou da identidade de gênero que destoe dessa perspectiva, isto é, qualquer indivíduo que manifeste outra forma de sexualidade diferente da heterossexual, ou ainda, que manifeste outras identidades de gênero, vai ser considerado um sujeito desviante, deturpador da verdadeira natureza humana. A Igreja Católica expõe de forma clara nesses documentos a sua posição de condenação a homossexualidade e a diversidade de gênero, afirmando em diferentes momentos que os atos homossexuais são maus e desordenados e que os grupos ativistas que mobilizam as pautas feministas e LGBTQIA+ promovem uma ideologia que corrompe a humanidade e a verdadeira natureza humana.

Segundo Paternotte e Kuhar (2018) “[...] a Igreja passou a propagar ideias alternativas usando e subvertendo noções que repudia [para] [...] contestar a suposta hegemonia cultural e política do “gênero pós-moderno” no contexto de uma batalha global das ideias.” (p. 512). A “ideologia de gênero” nesse sentido, foi uma estratégia da Igreja Católica e dos setores conservadores, para restabelecer sua influência em um mundo mais secularizado, visando retomar a hegemonia da visão de mundo religiosa.

Junqueira (2017) afirma que um outro instrumento importante para a consolidação do sintagma da “ideologia de gênero” foi a elaboração do *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas* escrito em 2003 pelo Conselho do Pontifício para a Família. Segundo o autor tal documento se

estrutura como uma espécie de dicionário enciclopédico que aborda temas relativos ao gênero, a sexualidade, a bioética, visando

[...] esclarecer desmascarar termos ambíguos e equívocos que ocultam a intenção de “adocicar a sua expressão, a fim de evitar uma rejeição quase instintiva”.

[...] Fica assim evidente que, entre os objetivos das autoridades eclesiais, figuram: o combate aos direitos sexuais, à cultura da saúde reprodutiva, ao sexo seguro, ao aborto legal e seguro, à pluralidade dos arranjos familiares, à inseminação artificial, à livre expressão sexual e de gênero etc. O *Lexicon* ataca todo um conjunto de valores e referências que começou a se consolidar sobretudo em sociedades mais avançadas e secularizadas e que, ao se afirmar nas conferências da ONU, dissemina-se pelo mundo. (JUNQUEIRA, 2017, p. 38-39).

No entanto, essa não foi a única produção documental do Vaticano para fundamentar a ofensiva antigênero, Junqueira (2019) afirma que antes dessa data, Joseph Ratzinger “Em uma de suas várias publicações sobre o tema, *O sal da Terra* (1996), afirmou ser o conceito de ‘gênero’ uma insurreição do homem contra seus limites biológicos.” (p. 63). Ainda, chegou a afirmar em 2004 na Carta aos bispos da Igreja Católica sobre colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo que o conceito gênero “[...] inspirava ideologias promotoras do questionamento da família e da equiparação da homossexualidade à heterossexualidade. Para o então cardeal, a homossexualidade não deveria ser geradora de direitos.” (JUNQUEIRA, 2019, p. 63).

Em outro documento publicado em 2008

[...] Ratzinger, papa Bento XVI em seu Discurso à Cúria Romana por ocasião dos votos de feliz Natal, 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, 481).

Em 2019 no documento “‘Homem e a mulher os criou’ para uma via de diálogo sobre a questão do *gender* na educação”⁶ afirma claramente que o gênero é uma ideologia que nega a diferença e a reciprocidade natural do homem e da mulher e que visa esvaziar a base antropológica da família. Ainda, menciona que tal

⁶ “‘Homem e a mulher os criou’ para uma via de diálogo sobre a questão do *gender* na educação” Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_po.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.

ideologia estaria à frente de projetos educativos e diretrizes legislativas e que era necessário promover a antropologia cristã na educação das crianças.

No contexto latino-americano é valoroso destacar os documentos produzidos pelos representantes da Igreja Católica. Além do documento produzido pela Conferência Episcopal Peruana, elaborou-se também na V Conferência do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam) em 2007 – conhecido como “Documento de Aparecida” – outro texto que trata sobre essa questão e convoca os fiéis a combaterem essa nova cultura e promover a verdadeira unidade do ser humano. Reafirmando assim a necessidade de se combater a chamada “ideologia de gênero”.

Esses são alguns dos diversos textos e documentos escritos pela Santa Sé e pelos seus aliados conservadores para construírem o que eles denominaram como “ideologia de gênero”. Através dos termos “ideologia de gênero” e “cultura da morte” o Vaticano “[...] articulou uma política de restauração moral diante do avanço dos direitos sexuais e reprodutivos.” (BIROLI, MACHADO E VAGGIONE, 2020, p. 52). A “ideologia de gênero” é nesse sentido, uma invenção vaticana para atacar os avanços na conquista por direitos, é “[...] um rótulo estigmatizante, um slogan, categoria política forjada para operar como arma retórica e para animar mobilizações em favor de um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico.” (JUNQUEIRA, 2019, p. 64).

Através deste instrumento político-ideológico, podemos considerar os setores conservadores de viés fundamentalista do campo religioso como os verdadeiros promotores da “ideologia de gênero”, pois eles visam através dessa cruzada antigênero, promover retrocessos sociais, políticos e culturais para revitalizar na esfera pública, concepções religiosas, perspectivas tradicionalistas e biologizantes, com o intuito de fortificar uma visão de mundo unilateral.

Assim além da elaboração desses diferentes textos e documentos para formular e fundamentar o sintagma da “ideologia de gênero”, o Vaticano se articulou com outros setores e convocou cidadãos e crentes para fazer a defesa da “cultura da vida” e combater a “cultura da morte”, que estaria sendo impulsionada pelos ativistas do gênero. Um dos instrumentos utilizados para esse chamamento foi a

disseminação desse debate nas mídias digitais⁷, e também a mobilização de uma série de organizações não governamentais, instituições, corporações e segmentos profissionais, no engajamento antigênero.

Segundo Biroli, Machado e Vaggione (2020) um segmento importante e significativo que se colocou nesse embate foi o dos advogados e juristas confessionais. Segundo os autores “O papel dos advogados confessionais gerou um processo de judicialização conservadora em defesa de princípios como a vida, a família ou a liberdade religiosa” (2020, p. 64) interferindo na efetivação dos direitos sexuais reprodutivos e também circulando argumentos legais contrários a chamada “ideologia de gênero”⁸.

A mobilização desses setores da sociedade e a ampliação desse debate para além dos representantes da Igreja, operou também como uma estratégia para imputar um caráter técnico, científico, não apenas uma resposta tradicionalista religiosa. Segundo Junqueira (2018, p. 460) esse processo de desconfessionalização do discurso antigênero viabilizou a entrada do discurso antigênero em documentos de Estado, pronunciamentos de dirigentes públicos e nas diretrizes das políticas públicas de diferentes governos.

A atuação dos advogados confessionais, por exemplo, foi um elemento fundamental para esse processo de desconfessionalização desse discurso.

Diante do impacto dos movimentos feministas e LGBTQI, o conservadorismo teve a necessidade de sofisticar as estratégias e os argumentos para se contrapor ao avanço do paradigma dos direitos sexuais

7 Para saber mais, acesse o texto da autora Carla de Castro Gomes (2020) Propagação dos termos “ideologia de gênero” e “aborto” nas mídias religiosas digitais brasileiras.

Disponível em: <<https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2020/02/Ebook-Propagac%CC%A7a%CC%83o-20200203.pdf>>. Acesso em: 29 mar 2022.

8 Um dos atores pertencentes ao grupo dos advogados confessionais que teve grande abrangência no Brasil, e em toda a América Latina, foi o argentino Jorge Scala, escritor do livro *Ideologia de gênero o Neototalitarismo e a Morte da Família* (2010). Além dele, podemos destacar também o advogado Miguel Nagib, fundador do movimento Escola Sem Partido (ESP). O ESP teve sua atuação inicial voltada para o combate a ‘doutrinação ideológica’ de esquerda que supostamente estariam ocorrendo nas escolas, posteriormente, com a profusão do sintagma da ‘ideologia de gênero’ passou também a incorporar essa pauta no seu discurso. Além desses, é importante destacar outras importantes advogadas e juristas confessionais. Uma delas é Bia Kicis, presidente da CCJC (Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania) – uma das mais importantes representantes da extrema-direita no Brasil – e impulsionadora do movimento “Escola Sem Partido”, movimento que foi criado pelo seu cunhado, Nagib; e a outra é a ex-Ministra Damares Alves, que além de advogada é também pastora evangélica.

reprodutivos na doutrina e na jurisprudência. (BIROLI, MACHADO E VAGGIONE, 2020, p. 64).

Podemos observar que o discurso antigênero produzido pela Igreja Católica se capilarizou e tomou proporções transnacionais, sendo também apropriado por diversos segmentos conservadores da sociedade brasileira.

2.2 A ofensiva antigênero no contexto brasileiro

A influência e o poder político dos grupos religiosos cristãos de viés fundamentalista de âmbito internacional também influenciou o contexto brasileiro. E ela fez com que a “ideologia de gênero” se tornasse um dos motes políticos mais utilizados por estes segmentos de classes nos últimos anos. Esta bandeira acabou por aglutinar diferentes segmentos do conservadorismo brasileiro – segmentos que inclusive defendiam em outros momentos interesses divergentes. Assim, o sintagma da “ideologia de gênero” foi mobilizado, por católicos, evangélicos, entre outros, visando alcançar um objetivo comum: solapar os avanços relacionados às conquistas dos movimentos feministas e LGBTQIA+ bem como reestabelecer concepções hegemônicas tradicionalistas que norteiam as relações de poder na sociedade.

Esse anseio em restabelecer uma perspectiva tradicional e conservadora vem devido às transformações que ocorreram no meio social, e que estão relacionadas com as lutas e mobilizações impulsionadas para promover o avanço nas políticas públicas referentes às questões de gênero, sexualidade e direitos humanos dos últimos anos. Mobilizações que também compuseram o contexto de luta pela redemocratização do país. As conquistas obtidas pelos movimentos políticos nesse momento histórico, promoveu profundas transformações socioculturais na sociedade e entre essas mudanças, as transformações relacionadas às questões de gênero e sexualidade também foram uma importante demanda alcançada nesse processo de redemocratização.

Segundo o relatório *Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social* escrito pela *Sexuality Policy Watch* (SPW) et al (2021) essas transformações socioculturais também incidiram sobre processos legais e

afetaram a elaboração das políticas públicas realizadas pelos diferentes governos. E essa

[...] incidência começou, ainda no início dos anos de 1980, nas áreas de saúde da mulher e da prevenção e punição da violência de gênero, para, mais tarde, se expandir em relação a políticas de HIV/AIDS, educação e, sobretudo, direitos humanos.

[...] Nos anos 2000, essa vasta gama de reivindicações não só ganhou maior consistência política e normativa como apontou resultados mais robustos em termos de reformas legais e das políticas públicas. São exemplos a inovadora Lei Maria da Penha, aprovada em 2006, para prevenir e punir a violência de gênero e um conjunto amplo de medidas legislativas, em especial nos níveis estaduais e municipais, proibindo a discriminação de pessoas LGBTQ+.

[...] Os 1990 e 2000 foram, portanto, um período virtuoso no que diz respeito a ganhos legais e de política pública nos campos da igualdade de gênero, dos direitos das mulheres e LGBTQ+ no Brasil. (SPW et al, 2021, p. 07-08).

E o que está sobre ataque é justamente essas mudanças sociais, políticas e culturais que foram alcançadas no contexto de luta pela redemocratização do país. Obviamente, esses avanços e transformações ocorridos na sociedade brasileira não se realizaram de forma linear e consensual, sendo um percurso acompanhado de fortes reações e entraves nas políticas públicas conquistadas. O que vemos desse modo, é uma disputa de visão de mundo e de sociedade, e é nesse ponto que se destaca a participação dos conservadores, principalmente os religiosos, nesse processo.

Visando restabelecer e fortalecer na sociedade uma visão de mundo tradicionalista com base na doutrina cristã a “[...] restauração neoconservadora do campo católico (nos papados de João Paulo II e Benedito XVI) e, [a] [...] expansão e politização concomitante do evangelismo fundamentalista [...]” (SPW, 2021, p. 09) buscaram promover suas agendas visando interromper, ou até mesmo retroceder as conquistas obtidas pelos movimentos feministas e LGBTQIA+. E atuando de forma conjunta, esses segmentos passaram a impulsionar a ofensiva antigênero buscando influenciar profundamente as políticas públicas de Estado.

Tais empreendedores morais são religiosos, dentro da Igreja Católica, de vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e até mesmo do governo. (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 730).

Esses diferentes empreendedores morais visam implementar um projeto político de extrema direita de tomada de poder (LIONÇO, 2016, p. 149) e passam a mobilizar disputas e confrontos direcionados as propostas relacionadas às questões de gênero e sexualidade, tornando-os, a partir da década de 1990, cada vez mais presentes. Mas é com a mudança de século que a ofensiva antigênero – bem como a utilização da alcunha “ideologia de gênero” – torna-se recorrente nas disputas políticas no país.

A autora Maria das Dores Campos Machado (2018), aponta que desde de 2003⁹ vemos posições reativas por parte desses setores, ocorrendo uma das primeiras objeções a utilização das terminologias ‘gênero e orientação sexual’ nos documentos destinados a políticas públicas. Segundo a autora a objeção foi feita pelo Deputado Elimar Máximo Damasceno (PRONA/SP), dentro da Comissão de Seguridade Social e Família por meio de uma emenda ao Projeto de Lei (PL) nº 007/2003 da parlamentar Iara Bernardi (PT/SP). O projeto de Lei visava

[...] a criação do Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do Uso de Drogas. Nesta ementa, o legislador do PRONA sugere suprimir as expressões gênero e orientação sexual dos artigos 1º e 2º do referido projeto, com a seguinte justificativa: “Gênero e orientação sexual” são neologismos para consagrar o homossexualismo contrário às tradições da sociedade brasileira. A pessoa homossexual merece o mesmo respeito dispensado a todo ser humano, já o homossexualismo, ou a sua apologia não podem ter o respaldo do Estado (BRASIL, 2003). (MACHADO, 2018, p. 06-07).

Podemos perceber no discurso do deputado os fundamentos da antropologia cristã e do sintagma “ideologia de gênero” criado pelo Vaticano. Não por acaso, foi por meio deste deputado a primeira aparição do termo “ideologia de gênero” no vocábulo estatal brasileiro. Representando os interesses dos grupos cristãos evangélicos, esse deputado na época recorreu a esta terminologia para atacar aquilo que ele considerava ser uma “má conduta sexual” (SPW et al, 2021). Dentro dessa discussão a fala do então deputado expõe que

9 Cabe apontar que no ano seguinte, em 2004, surge o movimento Escola Sem Partido (ESP) e este vai contribuir posteriormente de forma significativa com a ofensiva antigênero, falaremos mais adiante desse movimento.

[...] a expressão gênero adquiriu outro significado, dentro de uma ideologia de gênero. Gênero seria o papel desempenhado por um dos sexos, não importando se nasceu homem ou mulher. Segundo essa teoria, não se nasce homem nem mulher, mas o papel a desempenhar na sociedade é que vai determinar o sexo: o gênero é que vai determinar esse papel. Assim, a pessoa pode se tornar homossexual, lésbica, travesti, etc. Vejam, Srs. Deputados, que se trata de mais um eufemismo para encobrir os desvios da conduta sexual. Então, quando falamos de ideologias de gênero, de não-discriminação de gênero etc, queremos nos referir a condutas sexuais. (Descrição Câmara dos deputados¹⁰, 2003, s/p).

Apesar desta ter sido a primeira aparição do termo “ideologia de gênero” entre os parlamentares brasileiros, essa aparição ainda foi bem pontual. Segundo Teixeira (2019), 2003 é o ano que o termo aparece pela primeira vez, no entanto é a partir de 2013 que o termo passa a ser recorrente no vocabulário dos parlamentares. A explicação para essa maior incidência tem vários fatores¹¹, mas o principal deles foi a discussão do Projeto de Lei 8035/2010 que tratava sobre o PNE para o então período de 2011/2020.

Quando o documento foi entregue à Câmara dos Deputados em 2010, passou por uma longa e conturbada trajetória que resultou em mais de três mil emendas¹² para sua alteração. O centro da polêmica em torno do documento, perpassava pelos trechos relacionados a desigualdade de gênero e a orientação sexual, gerando uma série de embates. No texto do relator, deputado Angelo Vanhoni (PT-SC), estava descrito entre os objetivos, o estímulo à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção a igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Na versão final do documento, esse trecho foi alterado, e a descrição específica das desigualdades a serem superadas foi substituída por uma formulação mais genérica que propunha “a superação das

10 O discurso foi proferido no dia 14 de julho de 2003 na fase grande expediente e pode ser acessado na íntegra em: <imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD15JUL2003.pdf#page=196>. Acesso em: 26/02/2023.

11 Um elemento importantíssimo para a maior incidência desse debate foi o lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia, principalmente o material “Escola sem Homofobia” (material disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3T MGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2022), pejorativamente apelidado de kit gay. Outro elemento foi o reconhecimento de que a união entre pessoas do mesmo sexo tem o mesmo *status* do casamento heterossexual, reconhecimento feito em 2011 pelo STF.

12 Sobre o assunto ver ROSADO-NUNES, Maria J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237- 260, jul./set. 2015.

desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

A razão para a alteração do trecho estava precisamente em torno da menção às palavras “gênero e orientação sexual”, e a oposição a esta menção no documento foi feita principalmente pelos setores religiosos que compõem o parlamento brasileiro. Assim, munidos de um discurso fundamentalista e alinhados com os diferentes setores conservadores do parlamento, grupos evangélicos e católicos através de uma forte articulação política, se organizaram para destituir qualquer menção a palavra gênero, pois segundo esses setores, o que se buscava era promover uma “ideologia de gênero” na educação.

Sem fazer nenhuma menção ao combate às desigualdades de gênero, o Plano Nacional de Educação, na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, foi aprovado e sancionado sem vetos pela então Presidente Dilma Rousseff.

A partir dos debates sobre o PNE no Congresso e na mídia, os movimentos, líderes e parlamentares conservadores passaram a utilizar amplamente o conceito de “ideologia de gênero” para desqualificar, caricaturar e construir um “pânico moral” (Miskolci, 2006) em relação ao discurso dos movimentos feministas e LGBT. Uma estratégia que tem um grande apelo no debate público – especialmente num cenário de extrema polarização política – e que tem se mostrado cada vez mais eficiente nas disputas legislativas e judiciárias atuais. (DE OLIVEIRA et al., 2018, p. 17).

A partir do momento em que essa discussão se tornou mais patente no cenário político-ideológico nacional, e que os grupos conservadores viram espaço para disputar e avançar nas pautas antidemocráticas relacionadas às questões de gênero, eles buscaram resultados semelhantes ou ainda mais recrudescedores nos estados e nos municípios. Assim, a ofensiva antigênero além de buscar solapar direitos conquistados e políticas de combate a desigualdade de gênero, buscou também através de diferentes Projetos de Lei (PL), atuar para “[...] coibir a abordagem dessas temáticas nos materiais didáticos, nas formações, e nas práticas docentes.” (DE OLIVEIRA et al., 2018, p. 17).

A educação e as políticas educacionais foram uma das principais arenas políticas de disputa e de avanço da ofensiva antigênero no Brasil. Com o avanço no PNE esses setores buscaram ampliar ainda mais seu projeto de tomada de poder e de imposição de uma visão de mundo. Com a estratégia de acusar os movimentos

feministas e LGBTQIA+, – bem como todo aquele que defende uma pauta progressistas de defesa dos direitos humanos e de combate às desigualdades – de articuladores da degradação moral, esses setores visam deslegitimar e deturpar as pautas desses movimentos sociais de seu real sentido. Por meio do sintagma da ‘ideologia de gênero’, esses seguimentos conservadores buscam reduzir as pessoas e as pautas por elas defendidas à abominação e ao risco social, equiparando essa luta por direitos a práticas criminosas, como a pedofilia, zoofilia, necrofilia, entre outras (LIONÇO, 2016).

Com o discurso de suposta defesa da moralidade da família, das crianças e dos adolescentes, esses segmentos conservadores avançaram com a ofensiva antigênero na educação através de frentes institucionais, por meio de Projetos de Lei (PL) mobilizado por parlamentares, e frentes na sociedade civil, por meio de movimentos sociais, como o movimento ESP.

O movimento ESP vai ser um importante braço da ofensiva antigênero e, apesar dele surgir em 2004 com a proposta combater uma suposta “doutrinação marxista” ocorrida nas escolas, uma educação neutra e a primazia da família na educação das crianças e dos jovens, é só a partir da segunda década do século XXI que ele passa a adotar o combate a “ideologia de gênero” como uma das suas pautas.

Segundo Luis Felipe Miguel (2016), a adesão da “ideologia de gênero” como uma pauta do movimento ESP foi um “senso de oportunidade”, tendo em vista a profusão desse debate no parlamento brasileiro desde as objeções relacionadas ao Material “Escola Sem Homofobia”. Ou seja, observando a forte ofensiva antigênero dos grupos religiosos conservadores, que buscava, e ainda busca, minar qualquer debate que promova nas escolas a discussão acerca dos papéis de gênero e sobre a sexualidade, o movimento ESP também passa a adotar essa pauta.

Ao caminhar em direção a esta pauta, ele passa a obter outra envergadura, pois ganha “[...] aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata.” (MIGUEL, 2016, p. 601). Desse modo, ao nutrir a ofensiva antigênero, o movimento ESP também passa a ser nutrido por ela, e isso ocorre de tal modo que sua inicial pauta de

reivindicações, bem como o combate à “ideologia de gênero”, torna-se um projeto político da extrema direita conservadora na educação.

Através da atuação do movimento ESP tanto as pautas morais, como as pautas neoliberais¹³ se condensam em um único projeto, o “Programa Escola Sem Partido”¹⁴, e este, passa a defender a primazia da família na educação das crianças e dos adolescentes, retirando da escola esse papel. Para o ESP – tanto o movimento como o programa –

[...] o professor não é educador” e, sim, “instrutor de conteúdos para a preparação da vida profissional do estudante”, cabendo à família o papel da educação, entendida como um processo de socialização de fundamento moral, que deve ser realizado em âmbito privado, de acordo com os valores do círculo doméstico. (BARBOSA, 2020, p. 134).

A partir dessa perspectiva a escola ganha um papel secundário, tecnicista, no processo de socialização das novas gerações, e a família passa a deter o controle dos conhecimentos que as crianças e os jovens deveriam ter acesso. O “Programa Escola Sem Partido” através do discurso de defesa da moralidade dos jovens contra as “atrocidades dos ativistas de gênero”, propõe um projeto de educação que tem – entre outras coisas – como pano de fundo a ofensiva antigênero pois, torna todos aqueles que demonstram e combatem as desigualdades de gênero, ou ainda, aqueles que, através dos conhecimentos científicos, desnaturalizam concepções pautadas em pressupostos preconceituosos, religiosos e anticientíficos, como alvos de censura, perseguição e até mesmo de criminalização.

Desse modo, a importância do movimento ESP se dá em duas frentes, pois, o movimento consegue mobilizar a sociedade civil para promoção de denúncias e de censura, como também, consegue promover e aglutinar propostas legislativas para fazer de suas pautas parâmetros legais. Ou seja, estimula a sociedade civil a censurar às práticas docentes e os conteúdos curriculares que se tenha o entendimento que estariam “doutrinando” ou “coagindo” os estudantes a uma

13 É importante salientar que, ao fazer a defesa da família como a responsável pela educação das crianças e dos adolescentes, o ESP está aos poucos retirando da escola essa função. E se a escola perde sua função social de socialização dos conhecimentos científicos, tal como aponta Saviani, logo, não se faz necessário que o Estado invista nessa instituição. Ou seja, por trás dessa defesa também está a proposta de encolhimento do Estado e privatização do direito à educação, ambas propostas do neoliberalismo.

14 Para mais informações acessar o site Escola Sem Partido disponível em:

<<http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

determinada perspectiva político-ideológica por um lado, e por outro, articula uma cruzada para fazer de suas pautas elementos das políticas educacionais.

É importante salientar que tais iniciativas não surgem como projeto de lei apenas através do “Programa Escola Sem Partido”. Uma série de outras iniciativas, em todos os níveis da federação, também vão surgir com o intuito de combater a chamada “ideologia de gênero”. Luis Felipe Miguel (2016) destaca que há ao menos “[...] sete projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional que têm como objetivo a ‘doutrinação’ ou a ‘ideologia de gênero’ nas escolas” (p. 604).

Na Câmara estão seis deles, mas, a rigor, a tramitação ocorre em duas frentes. O PL 5487/2016 foi apensado ao PL 1859/2015, que, por sua vez, foi, junto com os PLs 7181/2014 e 867/2015, apensado ao PL 7180/2014 – formando, portanto, um grupo de cinco projetos agregados. O PL 1411/2015, que não foi apensado a nenhum outro, continua a tramitar isolado. (MIGUEL, 2016, p. 604).

De acordo com o autor o PL 7180/2014 e o PL 7181/2014 são, ambos de autoria de um dos membros da Frente Parlamentar Evangélica, no caso, o pastor Erivelton Santana (PATRIOTAS)¹⁵ ligado à Assembleia de Deus. Nos dois projetos estão descritas proposta com a mesma finalidade, no caso, “[...] que ‘os valores de ordem familiar [têm] precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionadas à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnica subliminar no ensino desses temas.” (MIGUEL, 2016, p. 604).

Outro projeto de lei destacado por Luis Felipe Miguel (2016) é o PL 1859/2015 de autoria de Izalci Lucas (PSDB/DF). Integrante da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana, Izalci Lucas também é ligado ao sindicato de proprietários de escolas privadas de Brasília, tendo sido, inclusive, presidente do sindicato patronal.

O projeto de lei apresentado por ele, determina que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) “[...] inclua o seguinte dispositivo: ‘A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”’. (MIGUEL, 2016, p. 606).

¹⁵ Erivelton Santana hoje é filiado ao Patriotas e não exerce cargo político, porém, na época da apresentação do projeto estava filiado ao PSC.

O deputado Izalci Lucas propõe ainda um outro projeto, que é o de incluir

[...] nas diretrizes e bases da educação nacional, um programa intitulado “Escola sem Partido”. De fato, o deputado simplesmente apõe seu nome à iniciativa do “movimento”. Assim, a educação deve ser baseada na “neutralidade política” (art. 2º) e a escola não pode desenvolver nenhuma atividade que possa “estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (art. 3º) – embora as instituições confessionais privadas possam exercer seu proselitismo, desde que contem com a anuência da família (art. 3º, § 1). O artigo 5º prevê que serão afixados cartazes nas escolas para que os estudantes saibam que podem denunciar seus professores. O programa se aplica ao material didático e a todos os níveis de ensino, incluindo o superior. O arrazoado apresentado consiste, quase que exclusivamente, na reprodução da “robusta justificativa” do MESP. (MIGUEL, 2016, p. 607-608).

Além desses projetos de lei destaca-se ainda o PL 5487/2016, também apensado no projeto de lei PL 7180/2014, e o PL 1411/2015, que tramita isoladamente. O PL 5487/2016 apensado no PL 7180/2014 é de autoria do deputado Victório Galli (PSC-MT), também pastor da Assembleia de Deus. Seu conteúdo determina que “[...] o Ministério da Educação fica proibido de ‘orientar e distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes.’” (MIGUEL, 2016, p. 608). Por sua vez, o PL 1411/2015

[...] de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) tipifica o crime de “assédio ideológico”. [entendendo o assédio ideológico como] [...] ‘toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente’. (MIGUEL, 2016, p. 609).

Os projetos de lei citados versam sobre a primazia da família na educação das crianças e dos adolescentes, sobre a proibição de abordagem da ‘ideologia de gênero’, ou discussões que tratem das questões de gênero e sexualidade, defende uma postura docente de neutralidade política, e por fim, defende a criminalização de práticas que promovam o denominado “assédio ideológico”.

Apresentados de forma mais pulverizada, esses projetos de lei se assemelham muito com a proposta do “Programa Escola Sem Partido”, no entanto, este não ficou de fora das iniciativas dos deputados, sendo também apresentado como um projeto de lei. Segundo Miguel (2016) o “Programa Escola Sem Partido” foi

apresentado como projeto de lei pelo senador Magno Malta em maio de 2016. O texto visava incluir o programa nas diretrizes e bases da educação.

Em 2019, há uma nova proposta de projeto de lei do “Programa Escola Sem Partido”, apresentado por Bia Kicis no PL 246/2019 e pelo deputado Otoni de Paula (PSC/RJ) pelo PL 2692/2019. Nessa nova proposta, além dos pontos já levantados anteriormente, se defendia também a gravação das aulas ministradas pelos professores e a proibição de atividades de cunho político-partidário promovidas pelos grêmios estudantis.

Os projetos de lei citados demonstram apenas uma pequena parcela de todas as iniciativas realizadas para promover a ofensiva antigênero e a primazia da família na educação. De acordo com o levantamento realizado pela “Frente Nacional Escola Sem Mordaça” em novembro de 2020¹⁶, desde de 2014, quando surge o primeiro projeto de lei de censura, até novembro de 2020, foram levantados um total de 214 projetos de lei que ou estão relacionados com as pautas do Escola Sem Partido, ou proíbem as discussões de gênero e sexualidade. No levantamento realizado foram separados quatro categorias de projetos,

- a) Escola sem Partido: Os projetos que estão apresentados no levantamento como “Escola sem Partido” são os projetos de lei que receberam de seus propositores este nome e que geralmente consta na própria ementa do projeto. Estes praticamente sempre seguem ao pé da letra os anteprojetos de lei criados por Miguel Nagib e disponíveis nos dois sites oficiais do movimento Escola sem Partido, a saber: escolasempartido.org e programaescolasempartido.org.
- b) Tipo Escola sem Partido: Estes são os projetos de lei que seguem as ideias do movimento Escola sem Partido sem, no entanto, utilizar os anteprojetos exatos e por isso sem utilizar o nome. Por exemplo, o projeto de lei apresentado na Câmara de Porto Alegre pelo vereador Valter Nagelstein ou mesmo a lei alagoana Escola Livre.
- c) Antigênero: São projetos e leis que censuram especificamente e somente o direito à educação em gênero e sexualidade. Entretanto, alguns projetos “Escola sem Partido” ou “tipo Escola sem Partido” também possuem um artigo ou um parágrafo único para proibir a abordagem das questões relativas à gênero e sexualidade. Por isso “antigênero” é tanto um tipo como um subtipo que caracteriza alguns projetos. Como exemplo de projeto antigênero, o PELOM 125/2016 de Jundiá (SP) e como exemplo de projeto Escola sem Partido + antigênero, vide o PL 7535/2017 de Blumenau (SC).
- d) Infância sem Pornografia: São os projetos que visam proibir a discussão sobre gênero e sexualidade usando, no entanto, uma suposta proteção da

¹⁶ Para mais informações sobre o levantamento ler: Moura, Fernanda Pereira de; Silva, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade e aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordaça, 2020.

infância contra pornografia como meio para isso. Usa, portanto, de uma estratégia comum na direita mundial: associar homossexualidade, tema forte ao se discutir sexualidade na escola, à pedofilia. O anteprojeto com esse nome foi criado pelo procurador Guilherme Schelb e disponibilizado em seu site em meio a propagandas de seus produtos tais como cursos sobre direitos da criança e adolescente, direitos da família, e de como defender os direitos da família frente à escola, etc. Dada a articulação do Schelb aos grupos fundamentalistas e de direita apoiadores do ESP, bem como devido a quantidade de projetos do tipo sendo apresentados, julgamos adequado manter esses projetos categorizados separadamente e parte da nossa tabela. (MOURA, 2020, p. 09).

Através desses projetos de lei, podemos observar como a ofensiva antigênero avança no âmbito institucional visando tornar-se parte da legislação vigente em todas as instâncias federativas. É importante analisarmos a capilaridade de tais propostas nas diretrizes educacionais pois, além das tentativas de modificações nas leis já mencionadas, esses segmentos conservadores podem buscar intervir ainda mais na educação e conseguirem, por fim, modificá-las.

Além disso, não podemos perder de vista que além das tentativas de intervenção nas políticas educacionais, os conservadores também atuam por meio de outros âmbitos, como o campo dos direitos da criança e do adolescente e dos direitos humanos, tendo sido o antigo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, liderado por Damares Alves, um importante mobilizador da pauta conservadora. Um exemplo disso, foi a inclusão da “ideologia de gênero” no *“Manual da Taxonomia de Direitos Humanos da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos”*¹⁷, que em 2020 e 2021 foi colocado como uma forma de violação aos direitos humanos¹⁸. Em 2022, o termo não aparece no documento, e a sua retirada foi justificada com a afirmação de que a expressão levantaria dúvidas de interpretação. Um outro exemplo da atuação conservadora a partir das ações promovidas pelo governo Bolsonaro, foi a realização do *“Fórum Nacional sobre Violência Institucional*

17 Para analisar o documento acesse: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/vitimas-de-violacoes-de-direitos/publicacoes/01_MANUAL_TAXONOMIA_A5.pdf>. Acesso em: 31 de maio 2022.

18 Para mais informações sobre essa questão acesse: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/04/governo-bolsonaro-registrou-denuncias-de-ideologia-de-genero-por-dois-anos.shtml>>. Acesso em: 31 maio 2022.

contra Crianças e Adolescentes”¹⁹ que tinha como eixo central o combate à “ideologia de gênero” nas escolas.

Nesse sentido, é importante compreendermos de que modo isso impacta no ensino de Sociologia, pois os debates que os conservadores visam cercear na educação básica afeta o objetivo da Sociologia escolar, que é a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais, e entre elas, a desnaturalização e o estranhamento das relações de gênero e sexualidade.

Se tal ofensiva se concretiza no contexto brasileiro tanto a disciplina de Sociologia, como a escola, como o estudante ficariam gravemente lesados pois, a disciplina de Sociologia não cumpriria seu papel de desnaturalização e estranhamento da realidade social, a escola não socializaria determinados conhecimentos científicos devido à censura promovida por esses grupos e o estudante, o mais atingido nesse processo, não teria o acesso às ferramentas e o conhecimento necessário para compreender tais relações sociais postas na sua realidade e analisá-las de forma crítica.

Por trás de toda essa cruzada nas políticas educacionais, está o interesse das classes dominantes conservadoras religiosas, de fazer de sua visão de mundo, a visão de mundo dominante, e para isso, colocam a escola e os profissionais da educação como seus alvos principais, visando atacá-los através dessas propostas legislativas, mas também visando atacar a integridade dessa instituição e dos profissionais que atuam nela, estimulando denúncias, filmagens, entre outras formas de censura no meio escolar.

Podemos observar que, apesar do sintagma da “ideologia de gênero” ter sido criado pela Igreja Católica, ele é assimilado pelos grupos evangélicos e vai sendo instrumentalizado como projeto de lei majoritariamente por eles, havendo uma participação menor dos católicos nesse processo.

Vimos nesse capítulo que o termo “ideologia de gênero” na forma hegemônica que ouvimos na sociedade, é um construto ideológico católico, um

¹⁹ Para acessar o e-book com a síntese das discussões realizadas no fórum acesse: <<https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/09/Forum-Nacional-sobre-Viole%C3%A7%C3%A3o-Institucional-na-Inf%C3%A2ncia-e-Adolesc%C3%94ncia.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2022. Além do e-book, no canal do YouTube do Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos há na íntegra a realização do fórum. Para saber mais acesse: <https://youtu.be/PXW5S9ID_M4>. Acesso em: 31 maio 2022.

slogan que acabou por aglutinar forças conservadoras e fundamentalistas contra as mudanças socioculturais relacionadas às questões de gênero e sexualidade existentes atualmente. Por trás da promoção desse pânico moral está a defesa de uma sociabilidade tradicional, patriarcal, pautada em princípios religiosos. Ao buscar se solidificar nas diretrizes educacionais, o que está por trás da ofensiva antigênero é um projeto de educação que visa impedir o estudante de ter acesso à pluralidade de ideias e de crenças, de teorias, conceitos, que são fundamentais para uma análise crítica da sociedade.

Apesar de muitos dos projetos de lei terem sido retirados de tramitação, ou considerados inconstitucionais pelo STF, essa visão de mundo ainda está fortemente arraigada na sociedade e está sendo muito bem representada na antiga gestão do governo federal e sendo muito bem representada na configuração atual do parlamento brasileiro. Nesse sentido é fundamental entender as ações e o pensamento desses setores conservadores para que possamos combatê-los.

3. GÊNERO E IDEOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL

Como vimos na seção anterior, “ideologia de gênero” é um construto político-ideológico católico que tem como objetivo aglutinar as forças conservadoras e fundamentalistas para solapar as mudanças socioculturais relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Isto é, é uma terminologia contemporânea que, apesar de ter sido criada por representantes da Igreja Católica, foi também absorvida por grupos evangélicos fundamentalistas – principalmente no contexto nacional – que buscam impor uma visão de mundo pautada em dogmas religiosos rejeitando, ou melhor, deturpando os avanços científicos que buscaram explicar as relações sociais humanas e as manifestações de desigualdade histórica e socialmente construídas, especialmente, àquelas relacionadas às questões de gênero.

Assim para desvelar o ocultamento que as classes dominantes conservadoras propagam na sociedade através do slogan da “ideologia de gênero” é fundamental trazer como esses conceitos são abordados dentro das Ciências Humanas e Sociais, isto é, como os conceitos de gênero e ideologia são entendidos no âmbito científico.

É fundamental apontar que, assim como a atuação dos sujeitos na história não é fixa, a formulação de explicações sobre as relações sociais vão também se modificando, ou seja, os conceitos são históricos e possuem uma dinamicidade. Desse modo, o debate científico e a formulação de conceitos também irão compor esse movimento – entendendo os conceitos como ferramentas criadas para o entender o real – dado pelos sujeitos que estão se debruçando sobre essas questões. Isto é, as formulações realizadas pelos autores estão em constante diálogo com a realidade, com as contribuições e entendimentos já realizados em outros contextos históricos que objetivaram entender dada conjuntura social.

Certamente, não conseguiremos expor todo o debate e formulações em torno desses conceitos, mas pretendemos, sob a luz do materialismo histórico-dialético, trazer as concepções que entendemos ser mais pertinentes para a compreensão do nosso objeto de pesquisa no contexto atual da sociedade brasileira.

Assim, na primeira parte desse capítulo, nos debruçaremos na análise do conceito de gênero, utilizando algumas das principais formulações teóricas da teoria

feminista visando compreender a construção social deste conceito e como ele busca explicar dadas relações sociais humanas. Da mesma forma, na segunda parte deste capítulo, nos debruçaremos na análise do conceito de ideologia, expondo as principais abordagens acerca deste conceito. Essas compreensões serão de grande valia para que possamos compreendê-lo e operá-lo na análise dos materiais didáticos – objetivo principal do trabalho.

3.1 Gênero: Uma discussão sociológica

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. (MARX, 2011, p. 25).

Marx nos chama a atenção para algo importante, ou seja, que os seres humanos fazem suas histórias a partir das condições postas pelas gerações anteriores. Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas entre os seres humanos são organizadas a partir de elementos já contidos na cultura. Dito de outra forma, a maneira como cada um age, se relaciona e se entende no mundo, parte de elementos contidos no processo de socialização que atravessou cada sujeito, e entre eles, podemos destacar aqueles que se referem às relações de gênero e sexualidade.

Desse modo, cada ser humano é socializado a partir de dadas noções de feminilidade e masculinidade – que terão contornos distintos a depender, entre outras coisas, da etnia e da classe social do sujeito – e essas noções vão contribuir no processo de construção de sua identidade. Esse processo de socialização, por sua vez, é diferenciado e assimétrico, pois os significados sociais dados às feminilidades e às masculinidades estabelecem relações desiguais de poder a partir das escolhas sociais estabelecidas. E buscando compreender essas assimetrias nas relações sociais de gênero, que diferentes autores e autoras buscaram ferramentas teórico-metodológicas que contribuíssem no entendimento dessas questões.

Entre as ferramentas teórico-metodológicas desenvolvidas para o entendimento das relações sociais, está o conceito de gênero que, segundo Donna

Haraway (2004)²⁰, foi desenvolvido com o intuito de “[...] explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais ‘homens’ e ‘mulheres’ são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo.” (p. 211). Tal ferramenta teórica tem como objetivo contestar a naturalização dos papéis sociais, e a assimétrica relação de poder dos “homens” e “mulheres”. Ainda, visa contestar “[...] concepções essencialistas – provenham elas das doutrinas religiosas ou dos discursos científicos – que definem os homens, as mulheres e o sexo como ‘naturalmente determinados’.” (CORREA, 2011, 341).

No entanto, até se chegar ao entendimento científico que hoje temos sobre gênero, há uma longa trajetória. Segundo Heleieth Saffioti (1999), foi com a escrita do texto *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, e sua célebre frase: “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*” que tivemos a “[...] a manifestação primeira do conceito de gênero.” (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

Com a inovadora contribuição de Beauvoir, pode-se inferir pela primeira vez que, o que entendemos como homem e mulher, masculino e feminino, não é um elemento dado pela biologia, mas sim uma construção social. Essa contribuição dada pela filósofa francesa foi essencial na formulação de teorias e conceitos postos para a compreensão do processo de formação do ser humano e no debate feminista.

No entanto, o surgimento do termo gênero não está associado inicialmente ao debate feminista. Segundo Judith Butler (2021)²¹, o termo gênero surge inicialmente, por meio do trabalho de sexólogos que “estavam interessados em regular os corpos que não se encaixavam imediatamente na categoria de masculino ou feminino.” (p. 375). Segundo a autora, foi a partir da publicação da tese de John Money no final da década de 1940 e início dos anos 1950 sobre os intersexuais, que o termo gênero foi utilizado pela primeira vez.

20 HARAWAY, Donna. " **Gênero** para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cadernos pagu, p. 201-246, 2004.

21 BUTLER, J.; MIGUENS, F.; RODRIGUES, C. **Gênero em tradução: além do monolinguismo, de Judith Butler**. Cadernos de Ética e Filosofia Política, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 364-387, 2021. DOI: 10.11606/issn.1517-0128.v39i2p364-387. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/191642>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Ao se deparar com crianças intersexo – denominadas pelos autores como hermafroditas –, Money buscou uma maneira de colocá-las “[...] em conformidade com regras de gênero existentes.” (BUTLER, 2021, p. 376). Assim, se uma criança nascesse com características anatômicas ambíguas, isto é, se a criança nascesse com elementos lidos como masculino e feminino, o sexólogo seria o responsável por buscar uma maneira de “corrigi-las” para os padrões aceitáveis existentes. O gênero então surgiu para “[...] descrever o que uma pessoa é, considerando-o um estatuto ontológico concedido aos infantes.” (BUTLER, 2021, p. 376).

Nesse sentido, podemos observar que o primeiro uso do conceito de gênero foi realizado de forma conservadora, normativa, pois visava a manutenção das regras de gênero existentes, a cisheteronormatividade. Segundo Butler (2021) “[...] ‘gender’ nomeava um problema, uma errância ou desvio [...] ‘Gender’ não era uma identidade, mas o nome para essa incomensurabilidade extrema.” (p. 377).

O trabalho exercido por Money foi continuado por outros pesquisadores, sendo Robert Stoller um deles. No final da década de 1950 e início da década de 1960, Robert Stoller, psiquiatra e psicólogo estadunidense, dedicou-se a pesquisas

[...] sobre homossexualidade, transexualidade e intersexualidade, inspirou-se na obra de Money e tomou de empréstimo o termo “gênero”. A expressão “identidade de gênero” (gender identity) foi cunhada em seu livro *Sex and Gender* (STOLLER, 1984) de forma inédita em 1968.” (CORTEZ, GAUDENZI e MAKSUD, 2019, p. 03).

Com a formulação da expressão identidade de gênero, Stoller distinguia biologia e cultura, de tal modo que o “[...] sexo estava vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e gênero à cultura (psicologia, sociologia).” (HARAWAY, 2004, p. 216).

Esse termo, no entanto, passa a ser ressignificado, quando anos depois é retomado pelas antropólogas e sociólogas feministas. Segundo Butler,

O que as feministas dessa geração (das décadas de 1960, 1970 e 1980) quiseram fazer com a categoria “gender” foi alterar o termo para distanciá-lo da norma de desenvolvimento e marcar a variação cultural do que significa ser um homem ou uma mulher. (BUTLER, 2021, p. 379).

Ou seja, o termo passaria por uma completa transformação. O que antes significava um desvio às normas de gênero, agora receberia novos contornos. E diversos

trabalhos foram desenvolvidos pelas teóricas feministas para que o gênero tivesse um novo significado.

Entre os diferentes trabalhos desenvolvidos pelas feministas, destaca-se o da antropóloga estadunidense Gayle Rubin. O texto *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo* (1975), se tornou uma importante referência para os estudos de gênero, pois "[...] é nos estudos da antropóloga norte-americana Gayle Rubin que o termo gênero começa a ser delineado numa perspectiva sócio-cultural [...]" (FREITAS, 2011, p. 21).

A partir de uma perspectiva marxista, Rubin se propõe a fazer "[...] uma leitura um tanto idiossincrática e exegética de Lévi-Strauss e de Freud." (RUBIN, 1993, p. 02) visando formular uma definição mais completa do que ela nomeia como sistema de sexo/gênero. De forma preliminar Rubin define o sistema sexo/gênero como "[...] uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas. (RUBIN, 1993, p. 02).

Ao formular o conceito de sexo/gênero, Rubin dá as primeiras contribuições do conceito de gênero tal como compreendemos contemporaneamente.

Segundo a autora, é importante levarmos em consideração a sexualidade, pois ela tem um importante papel na sociedade, sendo experimentada de forma diversa por homens e mulheres. A sexualidade constitui-se como uma forma de organização social – desse modo cada integrante do meio social cumpriria um dado papel na sociedade –, dessa maneira é por meio da cultura que cada sociedade estabelecerá seu sistema de sexo/gênero. Daí ele determinar

[...] um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humanas são moldadas pela intervenção humana e social e satisfeita de forma convencional, pouco importando o quão bizarras algumas dessas convenções podem parecer." (RUBIN, 1993, p. 05).

Nesse sentido a esfera da sexualidade, do gênero e da procriação sofreu "[...] uma contínua e milenar atividade social que o transformou. Sexo como o conhecemos – identidade de gênero, desejos e fantasias sexuais, conceitos de infância – é em si mesmo, um produto social." (RUBIN, 1993, p. 05). Segundo a autora, cada sociedade manifestaria um sistema sexual relativamente autônomo,

que, a depender das relações sociais concretas, pode, ou não, se estabelecer de forma estratificada. Elemento que a autora destaca afirmando que

[...] é importante [...] manter a distinção entre a capacidade e a necessidade humanas de criar um mundo sexual e as formas empíricas opressivas nas quais mundos sexuais têm sido organizados. O conceito de patriarcado resume os dois significados no mesmo termo. Já a noção de sistema sexo/gênero, por outro lado, é um termo neutro que diz respeito a um domínio preciso, indicando simultaneamente que a opressão não é inevitável neste domínio, mas sim produto das relações sociais específicas que a organizam. (RUBIN, 1993, p. 06).

Assim, partindo das contribuições do conceito de sexo/gênero de Rubin, podemos afirmar que toda sociedade vai constituir seu sistema sexual, e a forma sociocultural que este sistema será erguido dependerá das relações sociais estabelecidas. A autora aponta ainda que, uma das formas de se observar o sistema sexo/gênero existente é por meio das observações empíricas do sistema de parentesco de cada sociedade.

A formulação do conceito sexo/gênero e o debate teórico produzido por Gayle Rubin irão compor a discussão feminista da época e, de forma crítica e política, o conceito de gênero foi sendo trabalhado e construído por diferentes teóricos. Apesar das importantes diferenças nas formulações promovidas pelos debates, “[...] todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que não se ‘nasce mulher’ [...]” (HARAWAY, 2004, p. 211). Segundo Haraway essa definição se constituiu, de certa forma, como um consenso inicial a cerca do conceito de gênero e, este, por sua vez, estará “[...] intimamente ligado à distinção ocidental entre natureza e sociedade ou natureza e história, via distinção entre sexo e gênero [...]” (HARAWAY, 2004, p. 211). Nesse sentido, além do conceito de gênero possuir tal definição, ele estaria ligado a esta distinção ocidental dualista, elemento que, segundo Haraway (2004), Scott (2017) e Saffioti (1992) estaria presente em diferentes contribuições feministas.

É importante analisar essa distinção pois segundo Haraway, houve uma grande dificuldade de “historicizar o sexo”, pois ele foi muitas vezes entendido como algo “natural”, inquestionável. Correa (2011) aponta ainda que essa questão foi muito patente no movimento feminista pois várias autoras “[...] interrogavam a dessexualização e impregnação binária das concepções e usos correntes do

conceito de gênero. (p. 341). Segundo ela, o sexo era entendido como uma “[...] realidade biológica (base material), sobre o qual o ‘gênero’ (construção cultural) se adiciona tal como uma cobertura de bolo [...]” (CORREA, 2011, p. 341).

E esse entendimento, ou melhor, essa dificuldade de historicizar o sexo advém do “[...] caráter dualista desta concepção” (SAFFIOTI, 1992, p. 187). Segundo Heleieth Saffioti²², o gênero não era entendido como relacional mas sim como um elemento da cultura, enquanto o sexo estaria posto como um elemento da natureza/biologia, desconsiderando que os significados que damos ao sexo e a sexualidade são também construtos sociais.

Essa perspectiva dualista-cartesiana influenciou profundamente a ciência e conseqüentemente, a formulação do conceito de gênero. De tal modo que segundo Donna Haraway (2004), essa dificuldade de historicizar tais categorias se deu pois havia uma certa resistência em “[...] “desqualificar” as categorias analíticas, como sexo ou natureza, que levam à univocidade.” (HARAWAY, 2004, p. 219). Assim, manteve-se no debate feminista o entendimento de que havia um aparato biológico “natural”, que funcionava como uma espécie de plataforma que definiria os significados sociais das feminilidades e das masculinidades.

Essa concepção, no entanto, sofreu posteriormente duras críticas, e uma das autoras que criticou esse entendimento foi Joan Scott (2017). Como aponta James Deam Amaral Freitas (2011)

Nas acepções dessa historiadora e militante feminista, também norte-americana, gênero constitui um termo mais apropriado que “sexo-gênero” e, por sua abrangência, deve ser considerado um objeto de estudo necessário e uma categoria de análise histórica, de cunho relacional e político. Scott revisa a ideia binária do sistema sexo-gênero e defende uma visão mais ampla de gênero, que inclui não só a noção de parentesco, mas também a sua relação com as esferas discursivas, políticas, históricas e de poder. (FREITAS, 2011, p. 22).

Scott no texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*²³, demonstra como por muitas vezes as teóricas feministas se utilizaram do binarismo em suas

22 SAFFIOTI, Heleieth IB. **Rearticulando gênero e classe social**, IN: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (org). Uma Questão de Gênero. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

23 SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 28 jul. 2022.

críticas e análises em vez de examinar “[...] a oposição binária em si.” (SCOTT, 2017, p. 84). E defende a necessidade de “[...] uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuína dos termos da diferença sexual.” (SCOTT, 2017, p. 84).

Segundo Scott, “A história do pensamento feminista é uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino [...] e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações.” (SCOTT, 2017, p. 84). Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de superar o binarismo e postular o gênero enquanto uma categoria analítica. Isso se faz necessário pois, segundo Scott, o termo “gênero” sublinha a “[...] incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens.” (SCOTT, 2017, p. 85).

Assim, entendendo a necessidade do conceito de gênero para entendimento das desigualdades existentes entre homens e mulheres, a autora nesse texto define o gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 2017, p. 86).

Desse modo o gênero enquanto ferramenta teórica para compreensão das relações sociais, vai nos ajudar a entender que o “[...] masculino e feminino não são identidades acabadas, definidas no nascimento, mas se constituem em processo constante e de acordo com o contexto social e cultural [...]” (FREITAS, 2011, p. 22). O gênero vai “[...] fornecer um meio de [...] compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana.” (SCOTT, 2017, p. 89).

Anos depois, junta-se a esse debate, as contribuições da filósofa pós-estruturalista estadunidense Judith Butler, que ao se debruçar sobre a temática de gênero contribui com a construção do conceito ao abordá-lo, Butler o aborda a partir da noção de *performatividade*. Guacira Lopes Louro (2001)²⁴ aponta que Butler

[...] toma emprestado da lingüística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, ‘faz’ aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. (LOURO, 2001, p. 548).

24 LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação**. Estudos feministas, v. 9, n. 2, p. 541, 2001, p. 148-149.

Nesse sentido, para Butler, o gênero é produzido, performado, tanto pelo próprio sujeito, como pelos discursos, de tal modo que ele estaria em um constante devir. No entanto, isso ocorre a partir de determinadas regras, que ela nomeia como *heteronormatividade*. Assim, “[...] a “unidade” de gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade de gênero por via da heterossexualidade compulsória.” (BUTLER, 2003, p. 57).

O que Butler aponta é que, devido a essas regras que impõem aos sujeitos uma dada identidade de gênero, esses sujeitos vão se constituindo enquanto tais a partir dessa norma, entendendo que essa seria a forma “natural” ou “correta” de expressar o gênero. Para Butler o gênero é “[...] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora 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)

No entanto, todo aquele que não se enquadra no que ela denominou como *heteronormatividade*, é visto como um ser abjeto, estranho, pois,

Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos “abjetos” – aqueles que escapam da norma. (LOURO, 2001, p. 548).

Nesse sentido, ao trabalhar com a temática de gênero, Butler também teceu suas contribuições, demonstrando que a heteronormatividade, ou poderíamos dizer, a ideologia de gênero dominante, visa padronizar essa esfera da vida humana, no entanto, como essa normatividade não abarca a todos os sujeitos, ela acaba produzindo indivíduos que serão hostilizados pois serão vistos como seres abjetos, desviantes.

A partir desta análise Butler, redige duras críticas às perspectivas essencialistas e aos binarismos presentes até então. E por meio da sua visão acerca das relações de gênero, ela instaura uma concepção de gênero que o compreende como um “[...] fenômeno inconstante e contextual [...]” (FREITAS, 2011, p. 24), visando desestabilizar a normatividade e as relações de poder presentes nesses discursos.

A perspectiva de gênero defendida por Butler, bem como as demais concepções até aqui apresentadas, foram de grande importância para a formulação do conceito de gênero, para o debate teórico feminista e para o entendimento das relações sociais como um todo, já que lançou novos olhares a elementos históricos e sociais acortinados até então.

No Brasil, uma das autoras que dialogou intensamente com esse debate, e que também trouxe inúmeras contribuições, foi a socióloga feminista Heleieth Saffioti, uma das pioneiras no estudo de gênero no país. Ao se debruçar sobre esse debate, Heleieth Saffioti (1992) aponta que, durante muito tempo, a utilização do conceito de gênero não era um consenso entre as teóricas feministas. Ela afirma que esse conceito foi inicialmente adotado pelas feministas de fala inglesa, mas que, sua utilização, foi alvo de duras críticas, não se constituindo como um conceito unívoco. No entanto, a autora aponta que optou por operar esse conceito, pois ele estaria impregnado do caráter social, isto é, por meio dele seria possível explicar as relações sociais a partir do entendimento de que essas relações são construídas pelos seres humanos e não dadas pela natureza.

Assim ao abordar sobre o conceito de gênero e dialogar com as teorias feministas desenvolvidas em países dominantes, Saffioti retoma a abordagem de Gayle Rubin para destacar um aspecto importantíssimo desenvolvido em seu texto *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo* (1975), no caso, a importância de considerar que quando falamos de relações de gênero, estamos falando "[...] contra qualquer essencialismo, insistindo no caráter histórico e, portanto, mutável, das atribuições da sociedade às categorias de sexo." (SAFFIOTI, 1992, p. 186).

No entanto, apesar de identificar importantes contribuições na formulação de Rubin, Saffioti tece críticas a necessidade da autora utilizar o termo "sexo" junto ao "gênero", pois segundo ela isso reflete a dicotomização entre natureza e cultura, que segundo ela está presente e constitui a base do conceito sistema sexo-gênero desenvolvido por Rubin. Segundo Saffioti, "Dado o caráter dualista desta concepção, torna-se impossível pensar o gênero como relacional, o que tem sérias consequências ontológicas e epistemológicas." (SAFFIOTI, 1992, p. 187).

Assim, para Heleieth Saffioti, uma abordagem mais adequada seria por meio da formulação do conceito *relações de gênero*, pois

Como o gênero é relacional, quer enquanto categoria analítica, quer enquanto processo social, o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar. (SAFFIOTI, 1992, p. 187).

Saffioti faz a defesa da utilização deste conceito pois, apesar da sociedade e a ideologia dominante se esforçarem para naturalizar processos de caráter social, a constituição da identidade de cada ser humano se funda em um processo extremamente complexo e profundamente não-natural.

Assim, concordando com Butler, Saffioti assinala a importância de reconhecer que o gênero de cada um “[...] não segue uma progressão linear.” (SAFFIOTI, 1992, p. 189), isto é,

[...] o gênero não é subitamente originado num certo momento do tempo depois do qual ele adquire forma fixa. [...] ele próprio é uma atividade criadora ocorrendo incessantemente. Não mais compreendido como um produto de relações culturais e psíquicas transcorridas há tempo, o gênero é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo ativo de viver o corpo no mundo (...) (SAFFIOTI, 1992, p. 189).

Esse entendimento, tanto de Butler, como de Saffioti, se coloca em uma posição de confronto ao o que a ideologia de gênero dominante vem defendendo, no caso, de que o sexo, isto é, o aparato biológico reprodutor, define a identidade e a personalidade de cada um. Ou seja, que, em última instância, a biologia que determinaria como o ser humano se constitui em sua totalidade.

Saffioti confronta essa perspectiva dominante acerca das relações de gênero, pois para ela “[...] as relações de gênero constituem uma totalidade dialética, nas quais suas distintas partes interagem de forma orgânica.” (SAFFIOTI, 1992, p. 192).

Dessa maneira, tais relações vão abarcar diferentes aspectos da vida humana, produzindo uma série de contradições. No entanto, é através da prática política que é possível superar as contradições contidas nessas relações. Isto é, o que Saffioti chama atenção é que as relações de gênero estão inseridas em um complexo social que abarca tanto a classe, quanto a raça/etnia, nesse sentido, é

preciso analisar as relações de gênero de forma integrada, considerando os demais aspectos da vida humana dentro do contexto sociocultural que vivemos, somos formados e formadores.

Para Heleieth Saffioti é necessário considerar a totalidade dos elementos que permeiam as relações sociais, ou seja, as relações de gênero vão ser distintas a depender da classe e da raça/etnia. Por essa razão ela defende a ideia de simbiose entre gênero-racismo-capitalismo que ela materializa através do conceito de *nó*,

O nó (Saffioti, 1985,1996), formado por estas três contradições, apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão. (SAFFIOTI, 2009, p. 19).

Nesse sentido, o conceito de gênero defendido por Heleieth Saffioti estará associado a essa nova dinâmica proporcionada pelo *nó*, pois dessa maneira é possível captar de forma mais qualitativa toda a complexidade da totalidade humana. Ainda, Saffioti salienta a importância do conceito de gênero está associado ao conceito de patriarcado, pois para ela, o gênero se constitui como um elemento que atribui significado às diferenças biológicas dos aparelhos reprodutivos – sexuais –, ou conforme suas palavras:

Constitui-se, assim, o gênero: a diferença sexual, antes apenas existente na esfera ontológica orgânica, passa a ganhar um significado, passa a constituir uma importante referência para a articulação das relações de poder. A vida da natureza (esferas ontológicas inorgânica e orgânica), que, no máximo, se reproduz, é muito distinta do ser social, que cria sempre fenômenos novos. (SAFFIOTI, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva, o conceito de gênero se refere aos significados sociais atribuídos aos elementos sexuais dos seres humanos que também se constituem como construtos sociais. Desse modo, sua utilização está relacionada à compreensão dessas diferenças humanas. Por sua vez, para exprimir as desigualdades geradas a partir da hierarquização das diferenças entre homens e mulheres, faz-se necessário a utilização do conceito de patriarcado, pois, segundo a autora Heleieth Saffioti, “[...] neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias.” (SAFFIOTI, 2009, p. 21). Desse modo, segundo a autora, o gênero

constitui-se como “[...] uma categoria ontológica, enquanto o mesmo não ocorre com a categoria patriarcado ou ordem patriarcal de gênero.” (SAFFIOTI, 2009, p. 34).

A partir da exposição da contribuição das autoras citadas aos estudos de gênero, podemos observar que, desde a segunda metade do século XX, esse conceito vem sendo abordado e trabalhado dentro das Ciências Humanas e Sociais, e, apesar de possuir dadas nuances – devido à corrente teórica de cada autora –, podemos afirmar que há um entendimento em comum de que, tanto as relações de gênero como as identidades de gênero, não são naturais, ou determinadas pela biologia de forma restrita. O ser humano enquanto um ser social, atribui significados tanto para si próprio e seu corpo, quanto para as relações sociais humanas estabelecidas em dados contextos de relações de poder.

Nesse sentido, se tais relações não são determinadas biologicamente, mas construídas por seres humanos ao longo de sua história, as opressões e hierarquias estabelecidas também são. Dessa maneira elas também podem ser superadas a partir de relações equiguais construídas socialmente pelos indivíduos.

Ao confrontar as produções científicas sobre esse tema, com os discursos e ações dos grupos conservadores, podemos notar que, o discurso de crítica à “ideologia de gênero” propagada por eles, nada mais são do que a naturalização das relações de poder e dominação do masculino, pois apesar de existir uma vasta bibliografia científica que desnaturaliza tais relações sociais, esses grupos, alicerçados entre outras coisas, em crenças religiosas, buscam cada vez mais renaturalizar tais relações e legitimar suas crenças religiosas como verdades absolutas, apesar de serem anticientíficas, promovendo uma cruzada contra ativistas feministas, LGBTQIA+, professoras/es e todas as pessoas que buscam a desnaturalização das relações sociais de gênero e suas opressões.

3.2 Ideologia: eu quero uma para viver?

Vimos que um dos estandartes dos grupos conservadores brasileiros nos últimos anos é o combate a denominada “ideologia de gênero”, que segundo eles corromperia a moral das crianças e dos adolescentes pois visaria deturpar a “verdadeira” natureza humana. No entanto, a narrativa imposta pelos conservadores, nos geram a seguinte pergunta: o que é ideologia?

A resposta para tal questão é bem complexa, pois dentro das Ciências Humanas e Sociais houve diferentes explicações para essa pergunta. E esse capítulo buscará demonstrar a complexidade e a polissemia deste conceito, tendo em vista a variedade de significados que ele apresenta. Assim, com o auxílio de Michael Löwy (2015), Marilena Chauí (2008), Leandro Konder (2020) entre outros, buscaremos discorrer sobre a historicidade desse conceito e a definição que cada autor que se propôs ao abordá-lo.

Consideramos essa abordagem metodológica necessária pois como aponta Michael Löwy (2015)

É difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo, tão cheio de significados, quanto o conceito de ideologia. Nele se dá uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de ambiguidades, de equívocos e de mal-entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar seu caminho nesse labirinto (LÖWY, 2015, p. 17).

Assim, ao realizar esse mapeamento poderemos averiguar se a concepção conservadora possui algum alicerce nos paradigmas científicos mais estruturados, como também nos permite compreender de forma minuciosa o pensamento conservador e seu impacto na realidade social. Isto é, buscamos compreender em sua totalidade, como esse discurso conservador acerca da “ideologia de gênero” afeta o conjunto da vida econômica, social e política e, especialmente, as políticas educacionais de produção de livros didáticos. Em outras palavras, podemos verificar qual é o impacto ideológico de tal ofensiva antigênero na produção dos materiais comercializados no PNLD.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos na análise do conceito de ideologia, podemos notar que sua gênese se deu a partir da invenção de “[...] um filósofo francês pouco conhecido, Destutt de Tracy, discípulo de terceira categoria dos enciclopedistas, que publicou em 1801 um livro chamado *Eléments d'idéologie*.” (LÖWY, 2015, p 17).

Segundo Michael Löwy (2015)²⁵, Destutt de Tracy afirma que a ideologia “[...] é o estudo científico das ideias e as ideias são o resultado da interação entre o

25 LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 20. ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2015.

organismo vivo e a natureza, o meio ambiente.” (LÖWY, 2015, p. 18). Isto é, a ideologia para esse autor estaria relacionada com os estudos das ideias, que seriam provenientes da relação e da percepção sensorial dos indivíduos com o meio ambiente.

No entanto, essa definição mudaria drasticamente quando Destutt de Tracy e seu grupo entram em conflito intelectual com Napoleão, pois ao entender que eles dariam sugestões de como se deveria governar a França, Napoleão “[...] acusou os *ideólogos* de cultivarem uma ‘tenebrosa metafísica’ e afirmou – em 1812 – que eles não contribuíam para proporcionar aos homens um ‘melhor conhecimento do coração humano’.” (KONDER, 2020, p. 30)

Dessa forma, quando Napoleão atacou Tracy e seu grupo os chamando de ideólogos ele buscou ofendê-los, pois para Napoleão os ideólogos seriam aqueles “[...] metafísicos, que fazem abstração da realidade, que vivem em um mundo especulativo.” (LÖWY, 2015, p. 18). Assim, apesar de Destutt de Tracy e seu grupo se proporem a fazer uma análise científica e materialista da história, foram rotulados como especuladores metafísicos devido ao maior peso político-ideológico de Napoleão.

Foi com Napoleão, portanto, que o termo *ideologia* – que havia surgido com sentido exaltadamente positivo – passou a ter acepção asperamente negativa. E essa acepção negativa, afinal, prevaleceu nas décadas seguintes. (KONDER, 2020, p. 30).

No entanto, como afirma Marilena Chauí (2008)²⁶, o termo volta a ser empregado “[...] em um sentido próximo ao original por Augusto Comte em seu *Cours de Philosophie Positive. (Curso de Filosofia Positiva)*” (CHAUÍ, 2008, p. 28). Segundo a concepção de comteana, o conceito de ideologia expressaria dois elementos, por um lado, estaria atrelado a “[...] atividade filosófica-científica que estuda a forma das ideias” (CHAUÍ, 2008, p. 28), e por outro, estaria relacionado ao conjunto de ideias de uma determinada época, isto é, expressaria a reflexão científica e filosófica dos pensadores de um dado contexto sócio-histórico, para que se pudesse fazer uma análise positiva dos fenômenos naturais e humanos.

26 CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. – (Coleção primeiros passos; 13).

Nessa medida, ideologia é sinônimo de teoria, esta sendo entendida como a organização sistemática de todos os conhecimentos científicos, desde a formação das idéias mais gerais, na matemática, até as menos gerais, na sociologia, e as mais particulares, na moral. (CHAUÍ, 2008. p. 29).

Uma outra concepção acerca do conceito de ideologia foi dada pelo autor Émile Durkheim, no livro *As regras do método sociológico*²⁷. Durkheim, preocupado com o rigor teórico-metodológico da Sociologia, aponta a necessidade de tratarmos os *atos sociais* como coisas, de modo que o pesquisador se distancie do objeto analisado e não tece interpretações subjetivas em sua análise.

Para Durkheim, uma análise e interpretação subjetiva dos *atos sociais*, isto é, sem a devida neutralidade do cientista, é uma postura que ele vai denominar como ideológica, ou seja, “[...] Durkheim chamará de ideologia todo conhecimento da sociedade que não respeite tais critérios de objetividade.” (CHAUÍ, 2008, p. 32).

Em suas palavras:

[...] a reflexão é anterior a ciência; esta não faz mais do que utilizá-la de maneira mais metódica. O homem não pode viver entre as coisas sem formular idéias a respeito delas, e regula sua conduta de acordo com tais idéias. Mas, devido a estarem as noções mais próximas de nós e mais ao nosso alcance do que as realidades a que correspondem, tendemos naturalmente para substituir por elas estas últimas, transformando-as na própria matéria de nossas especulações. Em lugar de observar as coisas, descrevê-las, compará-las, contentamo-nos então em tomar consciência de nossas idéias, analisá-las, combiná-las. Em lugar de ciência das realidades, nada mais fazemos do que análise ideológica. (DURKHEIM, 1977, p. 13-14).

Para além dos teóricos positivistas – Comte e Durkheim – outros autores dissertaram sobre o conceito de ideologia. Karl Marx e Friedrich Engels debruçaram-se sobre este tema em sua obra *A ideologia Alemã*, e o fizeram dialogando também com a noção napoleônica.

O sentido atribuído por Marx e Engels da ideologia, traz duras críticas ao idealismo, especialmente o de base hegeliana. O debate se estabelece tendo como plano de fundo a concepção de sociedade civil e Estado, e como a partir do idealismo havia noções ideológicas dessas concepções. Não obstante Konder (2020) aponta que “[...] Marx se insurgiu contra o modo de Hegel interpretar a relação do Estado com a sociedade civil.” (p. 37). Isso porque em Hegel, o Estado

27 DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*; tradução de Maria Isaura Pereira Queiroz. 8.ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional [1977].

[...] aparece como a realização do interesse geral (por isso Hegel dizia que o Estado era a universalidade da vida social), mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. (CHAUI, 2008, p. 66).

E é a essa concepção da classe dominante – ou nas palavras de Chauí, da classe de proprietários –, hegemônica como pensamento universalizado, que Marx e Engels vão denominar como ideologia. Pois, tendo em vista que no modo de produção capitalista o processo de alienação e de estranhamento faz com que os trabalhadores não se enxerguem como os verdadeiros sujeitos criadores do mundo, serão as ideias das classes dominantes – ideologia dominante – que irão se impor para explicar como funciona a realidade social.

Por essa razão que Marx e Engels vão afirmar que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. Por exemplo, numa época e num país em que o poder monárquico, a aristocracia e a burguesia lutam entre si pela dominação, onde portanto a dominação está dividida, aparece como ideia dominante a doutrina da separação dos poderes, enunciada então como uma “lei eterna”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 47).

Nesse sentido, para Marx e Engels a ideologia se constitui como uma falsa consciência, ou melhor, como um pensamento parcelar da realidade. Pois, tendo em vista que o pensamento da classe dominante se universaliza para todos os indivíduos como a *verdadeira* forma de explicar e compreender a realidade social,

para a maioria da população, integrantes da classe trabalhadora, a forma de pensar burguesa se constitui como uma falsa consciência do real.

Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. (MARX e ENGELS, 2007, p. 48).

Ao universalizar suas ideias e apresentá-las como a única realidade possível, as classes dominantes jogam um véu sobre a realidade social para que ela se mantenha na sua posição de poder. Nesse sentido, a ideologia é, ao mesmo tempo, produto e produtora da alienação dos trabalhadores, pois, tendo em vista que é a produção da vida material que alicerça os meios de produção espirituais, a ideologia, ao mesmo tempo, legitima este modo de produção, e é alimentada por ele. Assim, a ideologia opera como uma forma de naturalizar o *status quo*, constituindo-se como uma ferramenta de exploração capitalista e de dominação de classe.

No entanto, Marx e Engels não foram os últimos a abordarem sobre o conceito de ideologia. Por mais que a definição construída por eles tenha tido uma das maiores aceitações e usos, outros autores marxistas, e de outras vertentes teóricas, também buscaram desenvolver e definir esse conceito, sendo um deles o marxista Vladimir Ilyich Ulianov – Lenin.

Para Lenin a ideologia é entendida “[...] como qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais.” (LÖWY, 2015, p. 19). Ou seja, haveriam ideologias associadas ao interesse das classes dominantes mas também haveriam ideologias comprometidas com o interesse da classe trabalhadora. Assim, a “Ideologia deixa de ter o sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe.” (LÖWY, 2015, p. 19), seja ela burguesa ou proletária.

Outro importante autor marxista que também discorreu sobre o tema da ideologia foi o filósofo húngaro György Lukács. No livro *Para uma ontologia do ser*

social II (2013).²⁸ Costa (2006) aponta que Lukács compreende que o ser humano é um ser que age tanto sobre a natureza, como também sobre outros seres humanos, isto é, ele é “[...] capaz de agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e também de agir sobre outros homens no sentido de conduzi-los a atingir determinada finalidade.” (p. 03).

Nesse sentido segundo Costa (2006), para o autor a vida social é criada a partir da ação humana por meio de suas posições teleológicas, ou seja, se constitui por meio do trabalho – posição teleológica primária – através do seu metabolismo com a natureza, e também por meio da influência sobre as posições teleológicas de outros seres humanos – posição teleológica secundária – ao objetivar “[...] influenciar a consciência de outra pessoa (ou mais pessoas) num determinado sentido, levá-la a um pôr teleológico desejado.” (LUKÁCS, 2013, p. 261).

E é neste âmbito que o autor aborda a questão da ideologia. Pois, tendo em vista que, na vida social as normas generalizadoras emergem com o intuito de organizar o comportamento humano para a produção e reprodução da vida, surgindo os costumes, as tradições, as teorias científicas, as concepções religiosas etc., é comum que haja entre os indivíduos conflitos que extrapolam a atividade do trabalho *stricto sensu*, tornando-se fundamental a resolução desses conflitos para a manutenção da organização social. E é neste âmbito que a ideologia se encontra presente.

Segundo o pensador húngaro, o que vai caracterizar um dado elemento enquanto ideológico ou não, é a sua capacidade de intervenção na realidade. Ou com suas palavras: “A ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir.” (LUKÁCS, 2013, p. 335). Por sua vez, essa ação tem como intuito solucionar conflitos postos no cotidiano, ou seja, “[...] a ideologia é um meio da luta social, que caracteriza toda sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 336).

Desse modo, concordando com a autora Gilmaísa Macedo da Costa (2006), “[...] a ideologia não é um atributo exclusivo de um determinado pensamento, mas

28 Lukács, György, 1885-1971. **Para uma ontologia do ser social, 2** [recurso eletrônico] / György Lukács; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

uma possibilidade criada pelas circunstâncias histórico-sociais numa determinada sociedade, a partir das necessidades da vida cotidiana.” (COSTA, 2006, p. 07).

Assim, além da ideologia ter suas determinações concretas alicerçadas no cotidiano e servir para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir para a resolução de conflitos, ela também tem que possuir uma função social, ou seja, tal pensamento ou prática social tem que estar conectado com a realidade concreta.

Em Lukács, o critério que determinará se dado elemento é ou não ideológico, é a sua capacidade de estar conectado à realidade e produzir mudanças. Nesse sentido, independe se tal ideia é falsa ou verdadeira, ou se é científica ou dogmática, se ela tem a capacidade de se conectar com a realidade e produzir mudanças sociais ela se constitui enquanto uma ideologia.

Nesse sentido a ideologia vai se constituir enquanto um pôr teleológico que possibilita os meios “[...] de dirimir conflitos sociais, é algo eminentemente direcionado para a práxis e, desse modo, também compartilha, claro que no quadro de sua peculiaridade, a propriedade de toda práxis: o direcionamento para uma realidade a ser modificada [...]” (LUKÁCS, 2013, p 374).

Dessa forma nenhuma

[...] hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se uma ideologia, como vimos. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos. (LUKÁCS, 2013, p. 337).

Como pudemos ver em Lukács a ideologia ganha um caráter notavelmente novo. Para o autor, a ideologia constitui-se como um ato consciente que intenta modificar a realidade e solucionar os conflitos sociais. Nesse sentido, Lukács traz novos contornos para esse conceito, que como vimos, possui uma grande polissemia.

No entanto, outros autores também teceram suas contribuições acerca deste conceito, e, saindo do âmbito do marxismo, daremos espaço para as contribuições do teórico Karl Mannheim. Em seu livro *Ideologia e utopia*²⁹, que teve sua primeira publicação em 1929, Mannheim estava preocupado em refletir

29 MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

[...] sobre o tipo de objetividade que poderia ser alcançado pelas Ciências Humanas e Sociais, desde que elas, reconhecendo a inevitabilidade da presença de *valores* na perspectiva dos cientistas, renunciassem à pretensão de excluir as valorações, preferindo reconhecê-las e controlá-las criticamente. (KONDER, 2020, p. 77).

Além disso, o autor em questão visava, também, “[...] reconstituir a específica conexão entre os efetivos grupos de interesse na sociedade e as ideias e modos de pensamento que eles defendem.” (MANNHEIM, 1968, p. 15); quer dizer, buscou demonstrar que o pensamento, também deve ser compreendido no âmbito sociológico, pois ele está intimamente ligado aos grupos de interesse da sociedade.

Assim, buscando analisar a mentalidade de sua época e como a pluralidade de pensamentos e visões políticas penetraram na mente coletiva, Mannheim dedicou-se ao estudo da *ideologia* e da *utopia*, entendendo que esses conceitos refletem o pensamento contido nas diferentes classes sociais e em sua atuação na sociedade.

Desta maneira para Mannheim:

O conceito de “ideologia” reflete uma das descobertas emergentes do conflito político, que é a de que os grupos dominantes podem, em seu pensar, tornar-se tão intensamente ligados por interesse a uma situação que simplesmente não são mais capazes de ver certos fatos que iriam solapar seu senso de dominação. Está implícita na palavra “ideologia” a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como para os demais, estabilizando-a portanto.

O conceito de pensar utópico reflete a descoberta oposta à primeira, que é a de que certos grupos oprimidos estão intelectualmente tão firmemente interessados na destruição e na transformação de uma dada condição da sociedade que, mesmo involuntariamente, somente veem na situação os elementos que tendem a negá-la. Seu pensamento é incapaz de diagnosticar corretamente uma situação existente da sociedade. Eles não estão absolutamente preocupados com o que realmente existe; antes, em seu pensamento, buscam logo mudar a situação existente. Seu pensamento nunca é um diagnóstico da situação; somente pode ser usado como uma orientação para a ação. Na mentalidade utópica, o inconsciente coletivo, guiado pela representação tendencial e pelo desejo de ação, oculta determinados aspectos da realidade. Volta as costas a tudo o que pudesse abalar sua crença ou paralisar seu desejo de mudar as coisas. (MANNHEIM, 1968, p. 46).

Para Mannheim a ideologia estaria relacionada ao pensamento e a mentalidade das classes dominantes, isto é, ao conjunto de ideias, concepções, valores, teorias e representações próprias do *status quo*, que tem como objetivo a manutenção da ordem estabelecida. De forma contrária à ideologia, a utopia

corresponderia ao pensamento e a mentalidade dos grupos oprimidos, ou seja, consistiria no conjunto de ideias, concepções, valores, teorias e representações que objetivam a transformação da realidade social. As utopias segundo a perspectiva do autor, visariam a quebra da ordem estabelecida e a construção de uma nova sociedade sobre outras bases.

Michael Löwy (2015) ao comentar sobre a perspectiva de Mannheim aponta que a ideologia e a utopia são

[...] duas formas de um mesmo fenômeno, que se manifesta de duas maneiras distintas. Esse fenômeno é a existência de um conjunto estrutural e orgânico de ideias, representações, teorias e doutrinas, que são expressões de interesses sociais vinculados às posições sociais de grupos ou classes, podendo ser, segundo o caso, ideológico ou utópico. (LÖWY, 2015, p. 20).

A concepção de ideologia de Mannheim portanto, leva em consideração a forma como os diferentes grupos compreendem a realidade social, pois o pensamento e cada extrato social emerge a partir de suas “[...] condições de vida e se liga às circunstâncias, à situação concreta daqueles que estão pensando. (KONDER, 2020, p. 79). Desse modo, a ideologia teria um caráter psicológico – chamado por ele de ideologia particular – e um caráter mais generalizado – chamado por ele de ideologia total.

O âmbito da ideologia particular, refletiria a forma como cada indivíduo participa e compreende a realidade social e os antagonismos presentes. A ideologia total por sua vez, refletiria a correspondência entre uma dada forma de pensar com a forma de vida de um dado grupo social, ou nas palavras do autor:

A primeira pretende que este ou aquele interesse seja a causa de uma dada mentira ou ilusão. A última pressupõe simplesmente que existe uma correspondência entre uma dada situação social e uma dada perspectiva, ponto-de-vista ou massa aperceptiva. (MANNHEIM, 1968, p. 57).

Do que podemos observar até aqui é que não há um consenso científico acerca do conceito de ideologia. Cada autor e cada perspectiva teórica atribui um significado diferente para o entendimento do que é ideologia, o que torna ainda mais complexo precisar o que é a “ideologia de gênero”.

No entanto, se pudermos fazer uma aproximação do que esses grupos conservadores afirmam ser ideologia, com as definições que vimos anteriormente, podemos afirmar que a concepção de ideologia que mais se aproxima do discurso desses grupos é a concepção defendida por Napoleão Bonaparte – uma falsificação da realidade.

Para Napoleão, a ideologia teria um caráter pejorativo, pois seria uma forma de abstração falsa da realidade, algo que estaria no âmbito da metafísica. Por sua vez, para os grupos conservadores que discursam contra a suposta “ideologia de gênero”, a ideologia também estaria neste âmbito, pois para eles, a “ideologia de gênero” é uma deturpação da realidade, é uma forma de destruir e deturpar a *verdadeira* natureza humana.

Por outro lado, se analisarmos o papel político-ideológico dos conservadores ao realizarem a investida contra a denominada “ideologia de gênero”, podemos compreendê-los através do conceito marxiano de ideologia – um pensamento da classe dominante. Isso porque, tal ofensiva antigênero reflete as ideias da classe dominante, ou melhor, reflete as ideias de uma fração das classes dominantes atuais. Uma fração conservadora, que, objetivando manter o *status quo* referente às relações de gênero e sexualidade, busca reafirmar noções contestadas pela ciência, ignorando os avanços obtidos nas Ciências Humanas e Sociais, mesmo não havendo consensos sobre essas concepções. Nesse sentido, podemos afirmar que tais grupos atuam como os verdadeiros ideólogos, pois buscam fazer de suas ideias “[...] as únicas racionais e universalmente válidas” (MARX E ENGELS, 2007, p. 48), negando as manifestações postas na realidade social e ignorando as evidências apontadas pela ciência.

4. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

4.1 – Contextualização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Neste capítulo, contextualizaremos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o intuito de apresentar seus aspectos mais gerais: 1) no que consiste esse programa; 2) como ele foi sendo implementado ao longo dos anos; 3) e como foram realizadas mudanças nos editais visando adequá-lo à implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Devido à sua abrangência e sua longa duração, é importante compreender do trata o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Instituído em 1985 por meio do Decreto-Lei nº 91.542, o PNLD surge com o intuito de atender os

[...] propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º Grau [...] [além de] promover a valorização do magistério [...] [e] reduzir os gastos da família com educação [como também] [...] a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas do 1º Grau. (BRASIL, 1985).

No entanto, é importante salientar que o PNLD não inaugura essa política de aquisição e distribuição de livros didáticos no Brasil. Ele faz parte de uma trajetória que se origina em meados da década de 1930. Segundo Eloisa Höfling (2000)³⁰ e Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2013) é quando se estabelece a relação entre Estado e livro didático, sendo instituída por meio da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) através do Decreto-Lei nº 93, de dezembro de 1937 e posteriormente, por meio do Decreto-Lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938 com o estabelecimento da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

Nesse sentido, o PNLD é fruto de uma longa trajetória de programas que visaram responder a distintas necessidades avaliadas em cada governo e de pressão da população pelo acesso ao conhecimento. O próprio PNLD, instituído através do Decreto-Lei nº 91.542 de agosto de 1985, respondia a ânsias patentes do

30 Höfling, Eloisa de Mattos **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático**. Educação & Sociedade [online]. 2000, v. 21, n. 70 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

contexto histórico nacional de redemocratização, que se juntou com a demanda popular de universalização da Educação Básica pública.

Segundo Gabriela Oliveira e Rafael Gonçalves (2020)³¹, o PNLD surge para reformular os programas anteriores (iniciado na década de 30 para um grupo restrito) e atender as demandas do período de redemocratização do país. Cabendo lembrar que quando se fala em democratização da sociedade e política típica da década de 80, a universalização das escolas e elevação dos índices de qualidade da educação brasileira, é uma demanda impulsionada por diferentes segmentos. As elites precisavam de força de trabalho com maiores qualificações para superarem as crises econômicas de então e a classe trabalhadora exigia acesso à educação formal negada-lhes até então.

No entanto, por mais que o PNLD surja reformulando programas anteriores, Cassiano (2013) aponta que Höfling (1993) indica que houve um apagamento dessa absorção que o PNLD fez destes programas. Segundo a autora, Höfling demonstra que em nenhum momento o Decreto-Lei que institui o PNLD cita os programas que desde a década de 1930 abordam a questão dos materiais didáticos. Ela afirma que esse ocultamento foi realizado pois buscava-se agregar valor positivo ao novo governo e desvinculá-lo dos antigos governos.

Assim, apesar de absorver programas executados anteriormente, o PNLD se institui sendo norteado por diretrizes contidos em dois documentos-chave, o primeiro deles é

[...] a proposta intitulada *Educação para Todos: caminho para a mudança* de 31 de maio de 1985 [...] [e o segundo documento é] o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993), resultado de compromisso assumido internacionalmente pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990. (CASSIANO, 2013, p. 54).

Segundo Célia Cristina Figueiredo Cassiano (2013) o primeiro deles delinea os princípios para a instauração do PNLD, e o segundo estabelece mudanças

31 SOUZA OLIVEIRA, G.; MARQUES GONÇALVES, R. **LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: um panorama do Programa Nacional do Livro e Material Didático**. *Communitas*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 393–401, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5511>. Acesso em: 29 nov. 2022.

significativas no programa, sendo implementadas posteriormente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) no ano de 1995.

Entre os princípios estabelecidos no documento *Educação para Todos: caminho para mudança*³² está o compromisso com a construção da cidadania e da democracia, um compromisso que refletia os anseios sociais daquele contexto histórico, tendo em vista o longo período ditatorial que existiu no Brasil. Além disso, o documento ressalta a importância de se promover o desenvolvimento social e a justiça, levando em consideração a conjuntura de imensa desigualdade, de “[...] baixos níveis de renda, e notórias carências alimentares e da saúde em grande parte da população”. (MACIEL, 1985, p. 04).

Desse modo, é ressaltado neste documento a importância de se tratar os problemas sociais de forma paralela ao problema educacional, tendo em vista que essas questões afetam diretamente a produtividade do ensino – um dos problemas a serem enfrentados segundo a avaliação feita no documento. Além deste problema, o documento destaca também a necessidade da universalização do ensino, bem como a criação de uma consciência nacional sobre a importância política social da educação, e com isso a necessidade de se valorizar a carreira do magistério, bem como ampliar os recursos destinados à educação, estabelecendo “[...] recursos orçamentários compatíveis com os requisitos mínimos indispensáveis à manutenção e expansão dos serviços da educação básica.” (MACIEL, 1985, p. 08).

Nesse momento de implementação do PNLD, estava em voga a defesa dos valores democráticos, a promoção de políticas sociais de combate à desigualdade, e a construção de uma educação universal que possibilitasse o pensamento crítico e a cidadania para os cidadãos brasileiros. Ou seja, estava-se realinhando a discussão de que país estávamos dispostos a construir.

É importante destacar que, tanto Cassiano (2013) como Höfling (1993), evidenciam que o PNLD surge como uma política pública voltada prioritariamente para a assistência social – já que a grande maioria da classe trabalhadora não tinha e tem condições de acesso a livros no Brasil –, constituindo-se como uma política

32 Maciel, Marco. **Proposta Educação para Todos: caminho para a mudança**, de 31 de maio de 1985. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparato dos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 de jan. de 2023.

estudantil de assistência ao estudante atendendo as orientações dadas pelo Banco Mundial (BM). Cassiano (2013) destaca que

[...] sua incorporação nas políticas educacionais se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente – portanto, havia o caráter assistencial agregado à finalidade educacional. (CASSIANO, 2013, p. 58).

A partir da década de 1990, algumas mudanças ocorrem no PNLD, e novas medidas passam a ser implementadas.

Uma dessas medidas é o estabelecimento, em 1993, de um fluxo de financiamento regular para a aquisição e distribuição dos livros didáticos, podendo de forma gradativa, efetivar a distribuição universal dos livros. São também definidos, critérios para avaliação dos livros didáticos, sendo implementado em 1996, o primeiro “Guia de Livros Didáticos”.

Em 1997, há uma mudança na forma de financiamento do PNLD, o seu órgão financiador – Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – é extinto, e o programa passa a ser de integral responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), possibilitando a ampliação do programa para outros componentes curriculares do Ensino Fundamental³³.

É importante salientar que essas mudanças ocorreram também visando atender os interesses de organismos internacionais como a ONU e o Banco Mundial, que viabilizaram os “[...] financiamentos e assessoria técnica em áreas da educação por exemplo, com condicionantes que privilegiam leis de mercado [...]” (CASSIANO, 2013, p. 77). E não obstante, atendeu a empresas educacionais que passaram a disputar um fluxo de recursos bilionários. Atendendo a população, mas a uma série de empresas também.

Pensando nessa relação das agências internacionais e o PNLD Cassiano (2013) destaca que na Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990 na Tailândia, foi decidido que cada Estado-Nação iria “[...] criar um plano que atendesse às necessidades específicas da educação básica em cada país.” (CASSIANO, 2013, p. 75). Assim, visando atender essas demandas internacionais e nacionais, o governo

33 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>>. Acesso em: 09 de jan. de 2023.

brasileiro publicou o *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*³⁴. Este documento “[...] delimitava em quais esferas deveriam se concentrar os esforços e recursos, assim como quais estratégias deveriam ser adotadas para se alcançar a universalização da Educação Básica no Brasil, assegurando padrões de qualidade básicos.” (CASSIANO, 2013, p. 78).

As mudanças ocorridas na década de 1990, foram implementadas como o resultado do acordo entre o Estado brasileiro e esses organismos internacionais – abertura do Brasil para a concretização de políticas neoliberais –, que, apesar de darem incentivos para educação, também determinaram condicionantes, que segundo a autora, privilegiavam as “leis de mercado” favorecendo os mercados editoriais de livros didáticos³⁵, bem como os sistemas educacionais privados. Um aspecto interessante a ser notado no contexto brasileiro é que a medida em que a educação pública básica foi sendo universalizada, sua qualidade e valorização de seus profissionais foi sendo degradingolada, criando um nicho de mercado para o ensino privado no atendimento das elites que migraram seus filhos para essas escolas.

Além das mudanças ocorridas no PNLD, a década de 1990 foi marcada por grandes transformações nas políticas educacionais. A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram algumas dessas mudanças, no entanto, neste texto, não teremos como abordar as especificidades de todas as políticas educacionais elaboradas nesse período, por mais que entendamos a sua importância e necessidade. O que queremos ressaltar é que, tal como expõe Cassiano (2013), a reformulação do PNLD foi “[...] somente parte de uma ampla reforma que ocorreu na educação brasileira” (p. 85), uma reforma que teve forte influência das políticas econômicas neoliberais implementadas pelo governo FHC.

A partir dessa reestruturação, o PNLD se constituiu como uma política educacional de Estado com organização cíclica sistematizada, tendo os seus livros

34 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 09 de jan. de 2023.

35 Célia Cristina de Figueiredo Cassiano no livro: **O mercado do Livro Didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação Nacional (2013) aborda profundamente essa questão.

uma vigência de três anos consecutivos – ou seja, a cada três anos abre-se novos editais para a troca dos materiais e novas transferências de dinheiro público para essas empresas privadas ligadas à educação são realizadas. Além disso, o programa teve seu alcance ampliado nos componentes curriculares do núcleo comum do Ensino Fundamental e também em outras etapas de escolarização, como o Ensino Médio – iniciando sua implementação em 2004; e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – iniciando sua implementação com o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) em 2007 e em 2010 com o Programa Nacional do Livro Didático Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)³⁶.

Cassiano (2013) sintetiza esse processo apontando que

[...] na gestão FHC, a ampliação do PNLD se deu pela universalização da aquisição e da distribuição dos livros para os alunos do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e na extensão do atendimento para todas as disciplinas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências). Além disso, foi prevista a doação dos livros de alfabetização para os alunos da 1ª série. Ainda, nessa gestão, gradativamente, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) aumentou sua área de atuação e passou a distribuir, também, dicionários de Língua Portuguesa e obras em braile.

[E] Coube ao governo Lula manter o que já fora instituído no PNLD e criar dois novos programas: o Programa de Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, em 2003, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007 – que, em 2009, passa a compor o PNLD EJA. Também houve ampliação da distribuição de dicionários. (CASSIANO, 2013, p. 149).

A partir dessas mudanças o PNLD passa a abarcar todos os níveis da educação básica, constituindo-se como um dos principais recursos didático-pedagógicos presente em sala de aula. Atendendo os anseios da classe trabalhadora e de segmentos da burguesia que faturam bilhões com esse programa.

Em relação ao PNLEM, programa voltado ao atendimento dos estudantes do Ensino Médio, e foco desta pesquisa, sua criação foi realizada no ano de 2003, mas sua implementação se deu de forma progressiva. Iniciou-se em 2004 atendendo especificamente os estados do Norte e do Nordeste com livros de Português e Matemática. A Sociologia, só passa a entrar no programa a partir do momento em

36Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>>. Acesso em: 09 de jan. de 2023.

que sua obrigatoriedade no Ensino Médio é aprovada, ou seja, após vigorar a Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008.

Assim, a partir do edital de 2009, que se estabelece os critérios para elaboração do PNLD de 2012 (2 livros aprovados), 2015 (6 livros aprovados) e 2018 (5 livros aprovados).

No entanto, com a implementação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) – reforma que se deu de maneira impositiva por meio de uma medida provisória (MP nº 746/2016), e com um parco diálogo com a sociedade – várias mudanças foram realizadas, tanto na grade curricular como na carga horária, visando, segundo os implementadores da reforma, “[...] substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BRASIL 2018a, p. 468), fomentando muitas críticas de diversos especialistas da área da educação³⁷.

Entre as mudanças feitas no currículo está a “dissolução” dos componentes curriculares, ou seja, das disciplinas. Neste Novo Ensino Médio (NEM) os componentes curriculares são substituídos por *estudos e práticas* – com exceção da Língua Portuguesa e da Matemática –, e devem desenvolver as *competências e habilidades*³⁸ das grandes áreas de conhecimento – linguagens e suas tecnologias,

37 Entre os autores que teceram críticas a reforma do ensino médio destaco:

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. Educação & Sociedade, v. 38, p. 355-372, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação & Sociedade, v. 38, p. 331. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes-354, 2017.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 17 jan. 2023.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 16 jan. 2023.

38 O texto de SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Revista Cronos, v. 8, n. 2, 2007. Tece críticas pertinentes em relação a esse modelo de currículo pautado no desenvolvimento de competências. Segundo a autora: “Essa ‘pedagogização’ dos conhecimentos foi apontada por Bernstein (2003) como uma tendência dominante na Europa dos anos de 1990. Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência.” (SILVA, 2007, p. 415). Além disso, ela aponta como “Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma

matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas – e/ou da formação técnica e profissional. Dito de outra maneira, coloca-se de lado os componentes individualizados em detrimento do foco na interdisciplinariedade das grandes áreas de conhecimentos.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) citar o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2009 que afirma que essa organização curricular “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos” (BRASIL, 2018a, p. 470), ela exclui na prática (principalmente na construção dos Livros Didáticos), pois dissolve a estrutura das disciplinas – que possui sua particularidade teórico-conceitual, metodológica e didático-pedagógica – nas grandes áreas de conhecimento, e com exceção da Língua Portuguesa da Matemática e da Língua Inglesa, que tem seu estudo obrigatório assegurado nos três anos do Ensino Médio, as demais disciplinas não permanência garantida.

Assim concordando com Michael Young (2014)³⁹, é por meio da força da disciplina que podemos “[...] realmente ver como os alunos progridem de um conceito para o outro. Se não houver disciplina, você não tem como saber se o aluno aprendeu ou não.” (GALIAN E LOUZANO, 2014, p. 1119). E mais, a BNCC acaba negando “[...] os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017 p. 369).

Além dessas mudanças, nessa nova reestruturação os currículos deverão conter a formação geral básica, ou seja, deverão desenvolver as competências e habilidades de todos os componentes curriculares das áreas de conhecimento, e deverão conter também os itinerários formativos, que se constituem enquanto uma unidade curricular que “[...] possibilitam ao estudante aprofundar seus

coisa para alguém. [...] As disciplinas de maneira geral são desvalorizadas. Mas, algumas são mais prejudicadas. As ciências sociais, mais uma vez, são ‘ideologizadas’ ou psicologizadas. Artes e Educação Física são descartadas dos currículos, porque a idéia das Diretrizes era a de que essas disciplinas se transformariam em projetos e não precisariam constar no rol de disciplinas.” (SILVA, 2007, p. 416). Um processo que podemos perceber que se retoma com a nova BNCC.

39 GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young and the curriculum field: from the emphasis on the "knowledge of the powerful" to the defense of "powerful knowledge". Educação e Pesquisa, v. 40, p. 1109-1124, 2014.

conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 02)⁴⁰.

Para que esse novo arranjo curricular se efetivasse, a reforma do Ensino Médio ampliou sua carga horária – devendo chegar progressivamente a 1.000 horas anuais – lembrando que a carga horária era de 800 horas. No entanto, apesar de a reforma ter ampliado a carga horária do Ensino Médio para abarcar essas mudanças, o espaço destinado para a formação geral básica foi reduzido significativamente para dar lugar a componentes curriculares como “Projeto de Vida” e abarcar os itinerários formativos, que apesar de ter a função de aprofundar os conhecimentos, e segundo a BNCC possibilitar “[...] opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 477), não está previsto na nova legislação a obrigatoriedade das escolas ofertarem todos os itinerários para que efetivamente os estudantes tenham opção de escolha, e os itinerários feitos pelos estados, só esvaziaram a formação. Aqui se vê uma contradição latente: amplia-se a carga horária em que o estudante permanece na escola mas esvazia os conteúdos (habilidades e competências) aprendidos.

Em todo momento os documentos afirmam que a oferta dos itinerários será de acordo com “[...] os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (BRASIL, 2018a, p. 478). Ou seja, isso acaba desobrigando o Estado de fazer novos concursos públicos para professores, melhorar a infraestrutura das escolas, adquirir novos materiais entre outros investimentos estruturais; nota-se que o discurso de levar em conta a necessidade dos estudantes cai por terra outra vez. Basta readequar os itinerários formativos de acordo a infraestrutura disponível em cada escola – algo que vai ao encontro com a PEC 241/2016 do Teto de Gastos Públicos, aprovada no mesmo período.

Ou seja, o Novo Ensino Médio promoveu mudanças e fez promessas que não necessariamente foram benéficas aos estudantes, pelo contrário, Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017) afirmam que a

[...] redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo

40 BRASIL Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. (KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J., 2017, p. 37-38).

Nesse bojo, a produção de materiais didáticos também deve ser analisada, para que possamos compreender como esse recurso pedagógico foi delineado após a reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, antes de analisarmos os conteúdos dos livros didáticos, é importante darmos um panorama de como se estruturou o PNLD para o Ensino Médio após essas transformações.

4.2 O contexto do PNLD após a reforma do Ensino Médio.

Como apontamos, diversas transformações foram implementadas na educação com a publicação do Decreto-Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio. Essa nova lei reconfigura profundamente o currículo da etapa final da educação básica afetando também a produção de materiais didáticos para essa etapa da escolarização.

Ao analisarmos o Decreto-Lei 9.099/2017 que implementam essas mudanças no PNLD adequando-o ao NEM, podemos identificar algumas alterações em relação ao decreto anterior, no caso, o Decreto-Lei 7.084/2010. Segundo Flávia Eloisa Caimi (2018)⁴¹ essas mudanças “[...] devem ser cuidadosamente avaliadas, por conterem potenciais danos aos princípios de democracia, equalização de direitos, cidadania e justiça social.” (CAIMI, 2018, p. 26). Vejamos.

Ao nos debruçarmos no Art. 1º do Decreto-Lei nº 9.099/2017, já podemos identificar algumas dessas mudanças.

⁴¹ CAIMI, Flávia Eloisa. **Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes**. Revista História Hoje, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017, p. 01. Destaques nossos).

A primeira mudança que podemos observar é a junção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Em 2010 os programas estavam previstos separadamente, agora, com o decreto de 2017, eles constituem um único programa, devendo ofertar tanto obras didáticas, como pedagógicas, literárias entre outros materiais de apoio à prática educativa, modificando desse modo, sua nomenclatura, que agora passa a se chamar *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*.

Caimi (2018) chama atenção para o fato de que com essas mudanças, o programa pode passar a adquirir também “[...] os chamados sistemas estruturados de ensino (ou sistemas apostilados, como usualmente se diz), numa associação estreita com os grandes grupos privados, conhecidos pelas práticas de mercantilização da educação.” (p. 27). Além disso, uma outra modificação elencada no novo decreto é a possibilidade da distribuição de livros não só para as redes públicas de ensino, mas também para “às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Elementos que podem ampliar a transferência de verba pública para instituições privadas.

No Art. 2º que trata dos objetivos do PNLD, foi incluído no decreto de 2017 o apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular. Ou seja, podemos inferir que esse novo PNLD estará fortemente associado a BNCC, e

Ao exigir, por decreto, que o livro didático contemple as proposições da BNCC, retira-se a prerrogativa de oferecer abordagens de diferentes matrizes do conhecimento, atrelando-o a um desenho curricular preestabelecido. [...] [De modo que] tenderemos a uma homogeneização sem precedentes, transformando o livro didático não só no currículo editado (Escolano, Benito, 2006), mas no currículo prescrito, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados e, conseqüentemente, os *rankings* de rendimento dos estudantes. (CAIMI, 2018, p. 27-28).

A autora Ileizi Luciana Fiorelli Silva aponta que “Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade.” (SILVA, 2007, p. 408). Nesse sentido, quando observamos o processo de homogeneização dos currículos e dos materiais didáticos, vemos que o tipo de formação básica que está sendo ofertada a classe trabalhadora é um modelo construído pelas classes dominantes – esvaziam-se os conteúdos e conhecimentos científicos que serão ofertados aos filhos da classe trabalhadora, em prol de estruturarem uma formação rasa e flexível adequando-os à exploração capitalista contemporânea.

Retomando a análise das mudanças do PNLD por meio do Decreto-Lei nº 9.099 de 2017, Caimi (2018) chama a atenção para a alteração do ciclo de atendimento – e conseqüentemente de avaliação e escolha – dos materiais didáticos. Anteriormente, os livros eram trocados a cada 3 anos, no entanto, a autora aponta que no Edital PNLD de 2019, “[...] destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, o primeiro sob a vigência do novo decreto, o ciclo foi determinado em 4 anos, podendo ser alterado para 6 anos em outros editais.” (CAIMI, 2018, p. 28). Ou seja, com esse aumento no prazo para as trocas dos materiais didáticos, é bem provável que os estudantes passarão a ter livros mais defasados e desatualizados, favorecendo a lógica de mercado e não a qualidade da educação.

Outro ponto importante que chama atenção nessas mudanças, estão descritas no Capítulo II que trata das etapas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, especificamente, sobre o processo de avaliação pedagógica dessas obras.

Anteriormente, essa avaliação era feita a partir de uma comissão técnica na qual os integrantes eram especialistas das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, os avaliadores de cada componente curricular eram formados na área daquele componente. A avaliação era feita por meio de instituições de educação superior públicas, seguindo devidamente as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

No entanto, a partir do decreto de 2017, essa estrutura de avaliação se modifica, e a comissão técnica específica, que antes era organizada por meio das instituições de educação superior públicas, passa a ser “integrada por especialistas

das diferentes áreas do conhecimento correlatas” (BRASIL, 2017), e por meio da coordenação do MEC, a escolha dos integrantes passa a ser feita

[...] pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:

- I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
- II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
- III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
- V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
- VI - Conselho Nacional de Educação;
- VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e
- IX - entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999. (BRASIL, 2017, p. 04-05).

Com essas mudanças na estrutura de avaliação dos materiais didáticos, podemos ver um enfraquecimento da participação das instituições de educação superior públicas nesse processo, pois ela deixa de ser a instituição que indica e compõe a comissão. Nesse novo formato, as instituições de educação superior públicas podem até compor, mas os integrantes serão aqueles indicados pelas entidades destacadas e serão escolhidos pelo ministro da educação. Caimi (2018) aponta que esse processo além de destituir o papel da universidade pública, também contribui para

A centralização do processo avaliativo no Ministério da Educação, [que] coordenado por agentes técnicos, tende a fragmentar a avaliação do conjunto da produção didática, instituindo uma avaliação isolada de cada obra, de modo a desfavorecer possibilidades de análises mais amplas do cenário editorial e educacional, nas diversas áreas do saber. Ademais, faz incidir mais fortemente sobre o PNLD as demandas imediatistas e as pressões mercadológicas pela disputa em torno dos recursos públicos, o que pode levar à maior flexibilização de critérios quanto à qualidade do livro e do material didático. (CAIMI, 2018, p. 30).

Novamente, podemos ver que o PNLD nesse contexto de mudanças das políticas educacionais, está cada vez mais alinhado com as demandas de mercado e não com a qualidade dos materiais, pois, ao fazer essas alterações, a avaliação do PNLD fica mais suscetível a interesses políticos e pressões mercadológicas, o que pode corroborar para a queda da qualidade dos materiais.

Outro ponto importante para destacarmos no Decreto-Lei nº 9.099 de 2017 é o que vem descrito no Art. 18º, que trata sobre a adoção dos materiais pelas escolas e redes de ensino. Segundo o artigo a

[...] opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I - para cada escola;

II - para cada grupo de escolas; ou

III - para todas as escolas da rede.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso I do caput, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.

§ 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do caput, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado. (BRASIL, 2017, p. 06)

Esse artigo nos chama a atenção pois mostra que a autonomia da escolha dos materiais didáticos pelo professor é também fragilizada nessas novas diretrizes do PNLD. Assim como destacado por Caimi (2018) ao abrir a possibilidade da escolha ser única para toda a rede de ensino, e não feita unicamente pelo professor de cada escola, a partir das necessidades observadas por eles, podemos ver um mecanismo que contribui com o cerceamento da autonomia didático-pedagógica do professor além de corroborar com um processo de homogeneização dos materiais didáticos utilizados pelas escolas dentro de uma dada região, ou mesmo estado.

Outro aspecto é que as mudanças ocorridas a partir desse novo marco legal do Ensino Médio afetou também a estrutura do PNLD. A partir do Decreto-Lei 9.099/2017 e das contribuições da autora Flávia Eloisa Caimi (2018) podemos ver que o programa abriu mais espaço para a atuação das instituições privadas, limitou a atuação das instituições de educação superiores públicas na verificação da qualidade de cada edição do PNLD e do programa como um todo, restringiu a liberdade do professor na escolha do livro didático, como também ampliou o ciclo de uso do livro nas escolas.

Dos aspectos mais gerais, buscaremos agora analisar como essas mudanças afetaram o Edital de Convocação para o processo de produção das obras voltadas para o Ensino Médio – foco da nossa análise nessa dissertação. Para isso, analisaremos o Edital de Convocação nº 03/2019 para o processo de inscrição e

avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021⁴².

O objetivo da análise deste edital é verificar como essas mudanças foram acomodadas para a seleção das obras didáticas das áreas de conhecimento – especialmente da área de ciências humanas e sociais aplicadas – denominadas de objeto 2. Fazemos esse destaque pois o edital em questão convoca os cinco objetos a serem elaborados no PNLD 2021, são eles: Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projetos de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 1); Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 2); Obras de Formação Continuada, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio (Objeto 3); Recursos Digitais (Objeto 4) e Obras Literárias (Objeto 5).

Assim, ao iniciar a análise do edital, uma das primeiras informações encontradas acerca do objeto 2, é que ele será avaliado por área de conhecimento, segundo o item 2.3.1.1, “Serão avaliadas obras didáticas por áreas do conhecimento e organizadas conforme o Quadro 3 e o Anexo II, III e V, observadas as condições e demais especificações constantes neste edital e seus anexos”. (BRASIL, 2019, p. 04).

Assim, de acordo com os critérios de aprovação das obras elencados no Quadro 3, vemos que os livros didáticos de todas as áreas de conhecimento devem ser organizados em seis volumes, contendo, cada um deles, o máximo de 160 páginas. O manual do professor, por sua vez, deve conter o máximo de 288 páginas em um único volume. O edital menciona ainda que, os seis volumes destinados aos estudantes devem abordar de forma equânime todas as competências gerais e específicas de cada área do conhecimento, devendo articular as habilidades e

42 BRASIL. Edital De Convocação Nº 03/2019 – Cgpli Edital De Convocação Para O Processo De Inscrição E Avaliação De Obras Didáticas, Literárias E Recursos Digitais Para O Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático Pnld 2021. [Aquisição De Livros Didáticos], Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf> Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

competências específicas de cada área, com as competências gerais, com os temas contemporâneos e as culturas juvenis, tal como determina a BNCC.

Outro ponto importante que destacamos no edital é que, apesar dos materiais didáticos terem agora um número maior de volumes – 6 volumes para cada área do conhecimento –, a quantidade total de páginas é muito inferior se comparadas com as edições anteriores do PNLD. No edital do PNLD de 2018 por exemplo, a área de Ciências Humanas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – reuniam juntas em torno de 1.376 páginas, agora, o total de páginas para se trabalhar os conteúdos dessa área de conhecimento não ultrapassa 960 páginas, uma redução de 416 páginas nos materiais didáticos, ou seja, uma redução de cerca de 43% dos materiais didáticos desta área conhecimento, reduzindo a gama de conteúdos que poderiam ser trabalhados nesta etapa de escolarização.

Chamamos atenção para essas informações pois, tal como aponta o edital, um dos primeiros critérios para a aprovação das obras do PNLD para o Ensino Médio, é o estabelecimento de um estreito diálogo com a nova BNCC. Isto é, para que a obra seja aprovada o material deve contemplar as diretrizes estabelecidas neste documento, pois ele se constitui como um dos documentos basilares para a elaboração desses materiais.

No entanto, é importante compreendermos que a BNCC, como o próprio nome diz, é a base, ou seja, o que está previsto neste documento é o mínimo que esses materiais deveriam oferecer aos estudantes. Nesse sentido, quando vemos que houve uma redução na quantidade de páginas dos materiais didáticos para se trabalhar os conteúdos das áreas de conhecimento é importante verificarmos, quando nos direcionarmos propriamente para a análise dos conteúdos dos materiais didáticos – especificamente a abordagem do conceito de gênero –, se os materiais se propuseram outras abordagens pedagógicas visando extrapolar aquilo que está contido na base ou se os materiais inscritos no PNLD, se restringiram a abordar apenas aquilo que foi determinado pela BNCC. Isso porque, como já apontou Caimi (2018), essa limitação resultaria em um processo de homogeneização e de certo modo, de empobrecimento desses materiais.

Um ponto positivo que observamos na análise deste edital e que diverge dos direcionamentos presentes no Edital do Ensino Fundamental analisado pela autora

Flávia Eloisa Caimi (2018), é que neste edital do PNLD 2021 voltado para o Ensino Médio, o item 2.3.2.17 deixa claro que “As obras didáticas por área de conhecimento e as obras didáticas específicas serão compostas por livros reutilizáveis e terão ciclo de três anos.” (BRASIL, 2019, p. 09). Ou seja, de acordo com este edital, os estudantes têm assegurado a atualização do material e a garantia de que ele não se tornará obsoleto, algo muito importante tendo em vista que os livros didáticos são um dos recursos mais utilizados em sala de aula. Nesse sentido, ter a garantia da atualização desse material é fundamental para a qualidade das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas.

Ao nos dirigirmos para análise dos anexos estabelecidos neste edital, podemos identificar que cada um deles aborda sobre critérios específicos para a avaliação dos materiais. O anexo II aborda especificamente sobre os critérios de envio dos materiais, formato, descrição, tamanho dos arquivos, características das obras impressas, entre outros elementos referente a essas questões.

O anexo III, por sua vez, estabelece as considerações gerais e as características e objetivos do novo Ensino Médio. Podemos notar que ele retoma os elementos contidos na nova legislação que trata sobre essa etapa da escolarização, e destaca que ele vai tratar apenas dos cinco objetos que compõem a Formação Geral Básica prevista na BNCC. Ou seja, os materiais didáticos destinados para os Itinerários Formativos serão objeto de um edital posterior – ou seja, o NEM é implementado e dá início aos itinerários, com cada ente da federação podendo estruturá-los, mas não fornece nem treinamento e nem materiais para o trabalho docente. Nesse sentido, as orientações e parâmetros deste edital, não necessariamente serão os mesmos para a elaboração dos materiais didáticos dos Itinerários Formativos, cabendo posteriormente, pesquisas e análises sobre eles.

Ainda sobre o anexo III, é importante destacarmos que um dos critérios de eliminação desses materiais é eles não estarem alinhados com a *Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*, que segundo o edital consiste em:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de

linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.

c. Promover, ao longo da obra, pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação.

d. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.

e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.

f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social.

g. Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira.

h. Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo.

i. Promover, ao longo da obra, práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

j. Estar isenta de imagens e textos que contenham violência sem a devida justificativa pedagógica (de forma homóloga à isenção de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, sem a devida justificativa pedagógica, conforme disposto no parecer supracitado, CEB no 15/2000). (BRASIL, 2019, p. 52-53).

Tendo em vista o contexto político e ideológico estabelecido no Brasil ao longo dos últimos anos, consideramos importante que esses princípios estejam presentes nas diretrizes de elaboração do PNL 2021. Como citamos em outros momentos neste texto, diversas foram as iniciativas para cercear o debate de gênero e sexualidade nas escolas e, estar contido neste edital a observância de ser proibido fomentar qualquer tipo de estereótipo e preconceito de gênero e orientação sexual, é de extrema importância para que essas abordagens existam nos materiais didáticos e sejam feitas de forma adequada.

Convergindo com esse debate, está também previsto no edital, no item 2.1.8 *Qualidade do texto e adequação temática* a necessidade das obras garantirem o

[...] confronto sistemático de diferentes concepções (pluralismo de ideias), por meio de método científico, com o intuito explícito de desenvolver, em

estudantes de diferentes perfis, a autonomia de pensamento e a capacidade de produzir análises, embasadas pela ciência, que sejam críticas, criativas e propositivas. (BRASIL, 2019, p. 56).

Consideramos a presença desse critério importante pois, tendo em vista que a Sociologia e, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de modo geral, trabalham com questões sociais, culturais, históricas, políticas e religiosas, é de extrema importância que a abordagem dessas diferentes temáticas sejam pautadas pelo conhecimento e pelo método científico, bem como a pluralidade de teses reconhecidas.

Tendo em vista que nos últimos anos pudemos observar a forte atuação de grupos conservadores e fundamentalistas na educação, objetivando interferir nos conteúdos ministrados nas escolas sob a alegação de que se promoveriam uma doutrinação ideológica dos estudantes, é fundamental que tais critérios estejam previstos para a elaboração dos materiais didáticos. Tais critérios asseguram que, os conteúdos previstos nos materiais e abordados posteriormente em sala de aula, estão sob a égide do conhecimento e do método científico, e não de posições dogmáticas ou doutrinárias, constituindo-se, de certo modo, enquanto um mecanismo de proteção a essas acusações feitas por esses segmentos da sociedade. Dessa forma, entende-se que essa forma de conhecer é a única que progride, avança a partir da crítica que faz a si mesma, e conseqüentemente as verdades científicas são históricas e não absolutas.

A partir da análise deste Edital de Convocação, e dos outros documentos que estabeleceram os novos marcos legais para o novo Ensino Médio, pudemos observar algumas das transformações contidas na produção de materiais didáticos desta etapa de escolarização.

Pudemos ver que essas mudanças abriram mais espaço para a atuação das instituições privadas no âmbito da educação e do PNL, limitou a atuação das instituições de educação superiores públicas na verificação da qualidade de cada edição do PNL, bem como do programa como um todo, restringiu a liberdade do professor na escolha do livro didático, diminuiu a quantidade de páginas dos materiais didáticos das áreas de conhecimento – em particular, da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, assegurou a atualização dos materiais no período de ciclo de três anos, como se alicerçou em princípios e critérios alinhados

com o método e o conhecimento científico, bem como o respeito aos direitos humanos.

5. “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD 2021

No bojo dessas transformações, cabe agora analisarmos como os conteúdos de Sociologia – especificamente a discussão de gênero – aparecem nos materiais didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sob a égide do novo Ensino Médio.

Para tal análise, iremos inicialmente elencar quais foram as coleções aprovadas neste PNLD – tendo em vista que das 15 coleções da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que disputaram o edital, 14 foram aprovadas⁴³ –, qual editora a coleção pertence, o título da coleção, os títulos dos volumes e o código da coleção.

TABELA 1 – COLEÇÕES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS APROVADAS NO PNLD (2023)

EDITORA	TÍTULO DA COLEÇÃO	TÍTULO DO VOLUME	CÓDIGO DA COLEÇÃO
Palavras e Projetos Editoriais LTDA	Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>1– Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: O mundo em que vivemos: Origens, trabalho e a invenção da liberdade.</p> <p>2– Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Mundo Contemporâneo: Tensões, Conflitos e Cooperação.</p> <p>3– Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Brasil diverso: povos e paisagens.</p> <p>4– Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Brasil em formação: entre o rural e o urbano.</p> <p>5– Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Mundo em rede: Democracia, cidadania e direitos.</p>	0240P2120 4

43 BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PORTARIA Nº68, DE 2 DE JUNHO DE 2021. Divulga o resultado final da avaliação pedagógica das obras didáticas inscritas e validadas no âmbito do Edital de Convocação CGPLI nº 3/2019 - PNLD 2021 -Objeto 2 - Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas. Disponível em<<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/Portaria68resultadofinalavaliapedagogicaPNLD2021.pdf>>. Acesso em: 27/02/2023.

		6– Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Estado, população e meio ambiente: discussões necessárias.	
Edições SM LTDA	Ser protagonista a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>1– Ser protagonista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Cidadania e Ética.</p> <p>2– Ser protagonista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Economia e Trabalho.</p> <p>3– Ser protagonista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Política e Relações de Poder.</p> <p>4– Ser protagonista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Território e Fronteira.</p> <p>5– Ser protagonista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Sociedade e Cultura.</p> <p>6– Ser protagonista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Conhecimento Científico e Tecnologias.</p>	0202P21204
Editora AJS LTDA.	Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>1– Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Indivíduo, Natureza e Sociedade.</p> <p>2– Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Os Tempos e Espaços das Cidades.</p> <p>3– Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Territórios e Fronteiras.</p> <p>4– Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ética, Política e Trabalho.</p> <p>5– Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Relações de Poder e Conflitos.</p> <p>6– Módulos para o Novo Ensino Médio – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Culturas e Diferenças.</p>	0229P21204
Editora SCIPIONE S.A.	Contexto e Ação	<p>1– Contexto e Ação – Grandes Transformações.</p> <p>2– Contexto e Ação – Territórios, Paisagens e Relações Sociais.</p>	0183P21204

		<p>3– Contexto e Ação – Sociedade e Natureza.</p> <p>4– Contexto e Ação – Trabalho e Sociedade.</p> <p>5– Contexto e Ação – Desigualdade e Poder.</p> <p>6– Contexto e Ação – Cultura, Ciência e Tecnologia.</p>	
<p>Editora Saraiva Educação S.A.</p>	<p>Humanitas.Doc</p>	<p>1– Humanitas.Doc – Tempo e Espaço.</p> <p>2– Humanitas.Doc – Territórios, Territorialidades e Fronteiras.</p> <p>3– Humanitas.Doc – Indivíduo, Sociedade e Natureza.</p> <p>4– Humanitas.Doc – Política e Mundo do Trabalho.</p> <p>5– Humanitas.Doc – Sociedade, Cultura e Políticas.</p> <p>6– Humanitas.Doc – Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos.</p>	<p>0188P21204</p>
<p>Editora do Brasil SA</p>	<p>Interação Humanas</p>	<p>1– Interação Humanas – A Formação das Sociedades e das Civilizações no Brasil e no Mundo.</p> <p>2– Interação Humanas – O Trabalho e a Transformação da Vida Humana.</p> <p>3– Interação Humanas – O Poder Econômico e a Construção da Autonomia dos Povos e Países.</p> <p>4– Interação Humanas – Sociedade Brasileira: Conflitos, Tensões e a Juventude.</p> <p>5– Interação Humanas – O Brasil e o Mundo na Atualidade.</p> <p>6– Interação Humanas – As Sociedades Humanas e Seus Desafios e Percursos.</p>	<p>0151P21204</p>
<p>Editora do Brasil SA</p>	<p>Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p>	<p>1– Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Liberdade e Vida Social.</p> <p>2– Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Fronteiras Físicas e Culturais.</p> <p>3– Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Sociedade e Natureza.</p>	<p>0212P21204</p>

		<p>4– Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –Trabalho e Sociedade.</p> <p>5– Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Convivências e Conflitos.</p> <p>6– Conexão Mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Política e Cidadania.</p>	
<p>Editora FTD S A</p>	<p>Multiversos: Ciências Humanas</p>	<p>1– Multiversos: Ciências Humanas: globalização, tempo e espaço.</p> <p>2– Multiversos: Ciências Humanas: populações, territórios e fronteiras.</p> <p>3– Multiversos: Ciências Humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade.</p> <p>4– Multiversos: Ciências Humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade.</p> <p>5– Multiversos: Ciências Humanas: ética, cultura e direitos.</p> <p>6– Multiversos: Ciências Humanas: política, conflitos e cidadania.</p>	<p>0214P2120 4</p>
<p>Editora FTD S A</p>	<p>Prisma: Ciências Humanas</p>	<p>1– Prisma: Ciências Humanas: Mundo do Trabalho: Indivíduo e Sociedade.</p> <p>2– Prisma: Ciências Humanas: Política e Ética em Ação: Cidadania e Democracia.</p> <p>3– Prisma: Ciências Humanas: Brasil da Diversidade: Sociedade e Direitos.</p> <p>4– Prisma: Ciências Humanas: Espaço em Transformação: Desigualdades e Conflitos.</p> <p>5– Prisma: Ciências Humanas: Sustentabilidade em Ação: Sociedade e Natureza.</p> <p>6– Prisma: Ciências Humanas: Mundo em Movimento: Globalização, Conflitos e Pandemia.</p>	<p>0215P2120 4</p>
<p>Editora Ática S.A</p>	<p>Diálogos em Ciências Humanas</p>	<p>1– Diálogos em Ciências Humanas – Compreender o Mundo.</p> <p>2– Diálogos em Ciências Humanas – Mundo em Movimento.</p> <p>3– Diálogos em Ciências Humanas –</p>	<p>0152P2120 4</p>

		<p>Consciência Ambiental.</p> <p>4– Diálogos em Ciências Humanas – Importância do Trabalho.</p> <p>5– Diálogos em Ciências Humanas – Convívio Democrático.</p> <p>6– Diálogos em Ciências Humanas – Construção da Cidadania.</p>	
<p>Editora Moderna LTDA</p>	<p>Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p>	<p>1– Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Natureza em Transformação.</p> <p>2– Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Globalização, Emancipação e Cidadania.</p> <p>3– Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Trabalho, Ciência e Tecnologia.</p> <p>4– Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Poder e Políticas.</p> <p>5– Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade, Política e Cultura.</p> <p>6– Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Conflitos e Desigualdades.</p>	<p>0184P21204</p>
<p>Editora Moderna LTDA</p>	<p>Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p>	<p>1– Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Indivíduo, Sociedade e Cultura.</p> <p>2– Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Trabalho e Tecnologia.</p> <p>3– Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Transformações da Natureza e Impactos Socioambientais.</p> <p>4– Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Política e Territórios.</p> <p>5– Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Dinâmica e Fluxos.</p> <p>6– Identidade em Ação – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ética, Cidadania e Direitos</p>	<p>0190P21204</p>

		Humanos.	
Editora Moderna LTDA	Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>1– Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ciência, Cultura e Sociedade.</p> <p>2– Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Populações, Territórios e Fronteiras.</p> <p>3– Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade e Meio Ambiente.</p> <p>4– Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ética e Cidadania.</p> <p>5– Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Estado, Poder e Democracia.</p> <p>6– Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Trabalho e Transformação Social.</p>	0192P21204
Editora Moderna LTDA	Diálogo – Ciências Humanas	<p>1– Diálogo – Ciências Humanas: Ser Humano, Cultura e Sociedade.</p> <p>2– Diálogo – Ciências Humanas: Trabalho, Tecnologia e Natureza.</p> <p>3– Diálogo – Ciências Humanas: Relações de Poder: Território, Estado e Nação.</p> <p>4– Diálogo – Ciências Humanas: Lutas Sociais e Reflexões Sobre a Existência.</p> <p>5– Diálogo – Ciências Humanas: América: Povos, Territórios e Dominação Colonial.</p> <p>6– Diálogo – Ciências Humanas: Dilemas das Repúblicas Latino-Americanas.</p>	0200P21204

Como pudemos observar na tabela, foram catorze as coleções aprovadas no Edital De Convocação Nº 03/2019. Das catorze coleções aprovadas, quatro são da editora Moderna LTDA, duas são da editora FTD S.A, duas são da editora do Brasil S.A, uma é da editora Ática S.A, uma é da editora Saraiva Educação S.A, uma e da editora Scipione S.A, uma é da editora AJS LTDA, uma é das edições SM LTDA e uma é da Palavras e Projetos Editoriais.

Entre as coleções aprovadas, as coleções da editora Moderna LTDA, da editora FTD S.A e da Editora AJS, foram aquelas de mais fácil acesso, pois

encontram-se disponíveis na íntegra em seus sites⁴⁴ havendo a possibilidade de download pelo leitor. As demais obras, por sua vez, demandaram uma maior dificuldade de localização, pois ou o site da editora não disponibiliza o acesso – como é o caso da editora do Brasil, da editora Ática, editora Scipione, da editora Saraiva e editora SM – ou disponibiliza apenas para consulta, como é o caso da editora Palavras e Projetos Editoriais⁴⁵. Essas questões relativas à disponibilidade das obras afetaram o desenvolvimento da pesquisa, pois das catorze coleções aprovadas no PNLD 2021 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, duas não entraram na análise devido a falta de acesso, no caso, as obras da Editora do Brasil⁴⁶.

Assim, a fim de respondermos a questão principal desta pesquisa, ou seja, se “Há ideologia de gênero nos materiais didáticos de Sociologia?” iremos agora nos debruçarmos na análise dos materiais didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovadas pelo PNLD de 2021 com o intuito de verificar como o conceito de gênero e a abordagem desta temática se situa nos materiais.

Nesta etapa da pesquisa verificaremos se os materiais didáticos da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovados no PNLD 2021, abordam a temática gênero ao trabalhar os conteúdos voltados para os estudantes do Ensino Médio.

44 Obras da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora Moderna. Disponível em: <<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas-area-de-conhecimento-ciencias-humanas-e-sociais/>>. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

Obras da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora FTD. Disponível em: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>> e <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/prisma-ciencias-humanas/>>. Acesso em 23 de jan. de 2023.

Obras da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora AJS. Disponível em: <<https://editoraajs.com.br/>>. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

45 Obras da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora Palavras e Projetos Editoriais. Disponível em: <https://www.palavraseducacao.com.br/shop/colecao-palavras-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas?utm_medium=more-button&utm_source=website&utm_campaign=default&utm_term=didaticos-ch&utm_content=shop_palavras-para-integrar-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas#product-details>. Acesso em: 23 jan. de 2023.

46 Fizemos a busca das obras no site da editora porém elas não foram encontradas. Enviamos um e-mail para a editora solicitando o acesso às obras para o desenvolvimento da pesquisa e em resposta a editora mencionou que após a aprovação das obras no PNLD é o MEC que deveria fornecê-las. Entramos em contato com o MEC, mas não obtivemos resposta a tempo suficiente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta análise, consistirá na exposição de um panorama do que os materiais apresentam em relação a esse tema, e na sequência, uma análise mais detida em cada um dos materiais que fazem a abordagem desse conteúdo.

Para a análise, adotamos cinco critérios: a busca por palavras-chave, isto é, em cada obra das 12 coleções analisadas, buscamos pela palavra *gênero*; a partir dos resultados dessa busca, analisamos o significado por trás de cada uma das menções (gênero textual, animal, humano etc.); em seguida, a partir das menções a palavra gênero, a verificação do número de vezes que a palavra está relacionada com o *conceito de gênero*; posteriormente será feita a verificação dos temas dos capítulos que fazem alguma abordagem em relação a temática de gênero; e, por fim, a análise de qual abordagem foi feita no desenvolvimento desse tema.

Ao analisar os materiais, verificamos que das doze coleções aprovadas no PNLD, em todas as coleções e em todos os volumes, há menções a palavra gênero, no entanto como podemos observar nos gráficos, não são todas as menções que tratam especificamente sobre o conceito de gênero.

GRÁFICO 1 – COLEÇÃO CONEXÕES EDITORA MODERNA

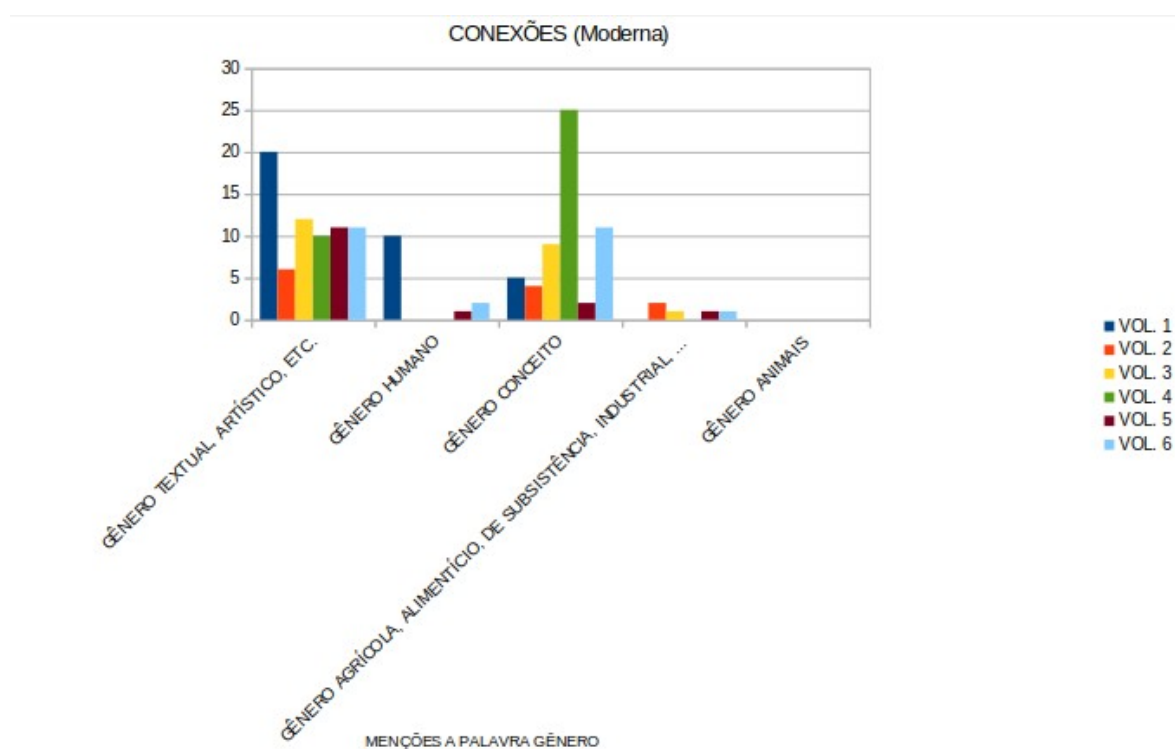


GRÁFICO 2 – COLEÇÃO CONTEXTO E AÇÃO EDITORA SCIPIONE

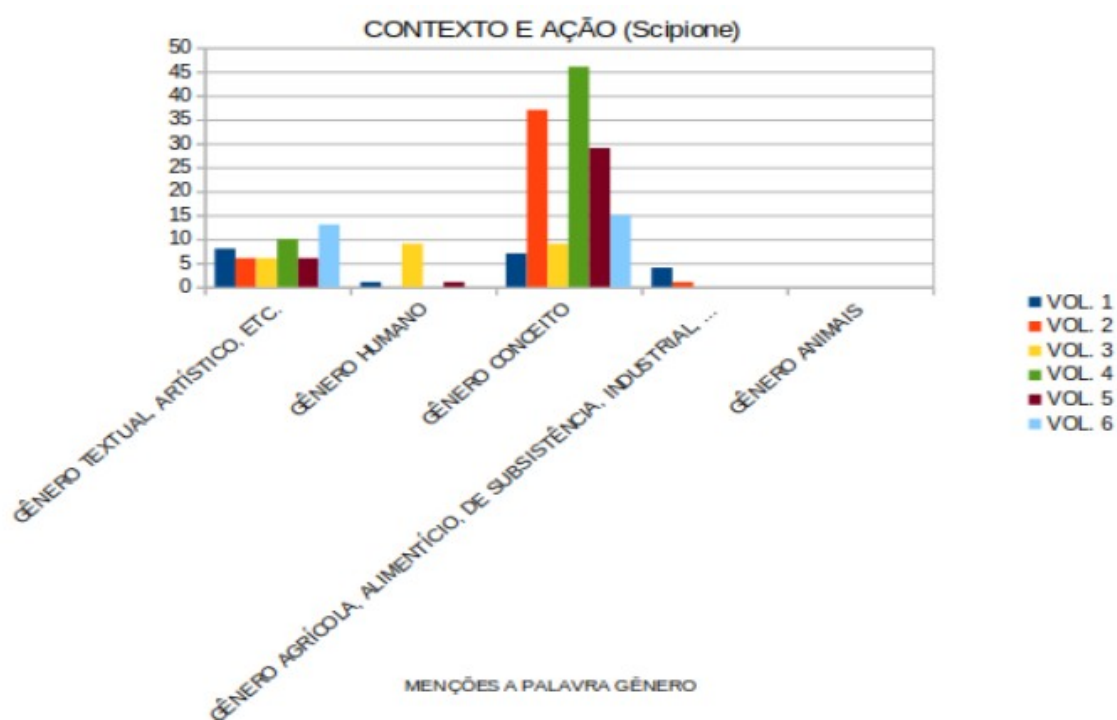


GRÁFICO 3 – COLEÇÃO DIÁLOGO EDITORA MODERNA

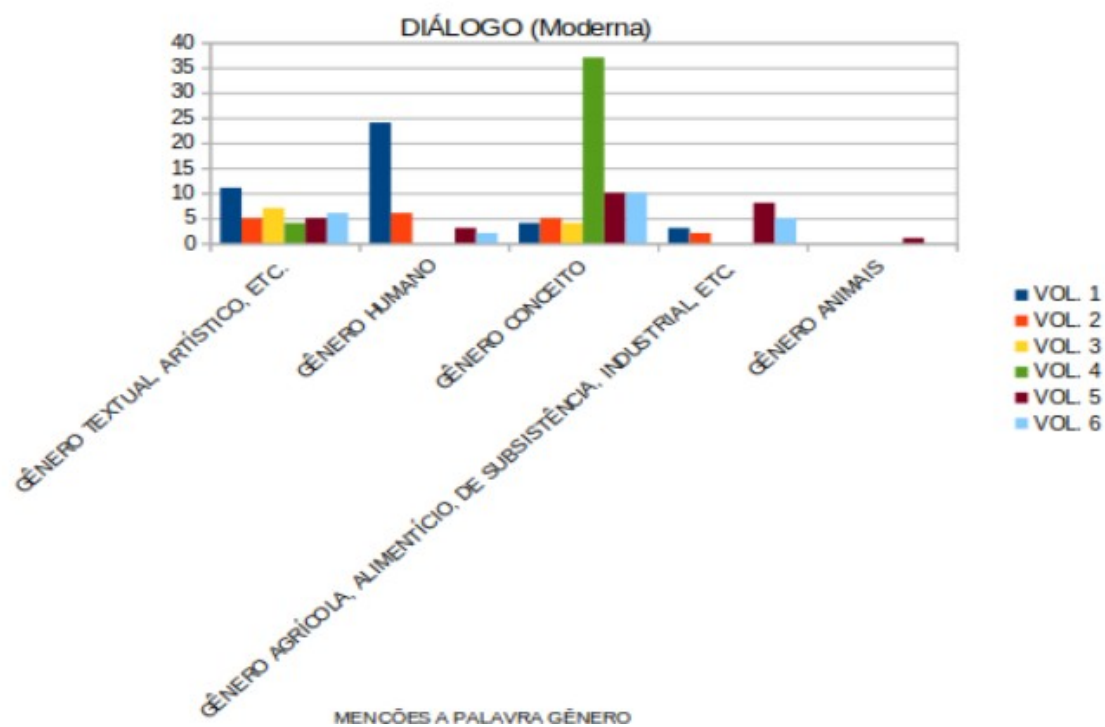


GRÁFICO 4 – COLEÇÃO DIÁLOGOS EDITORA ÁTICA

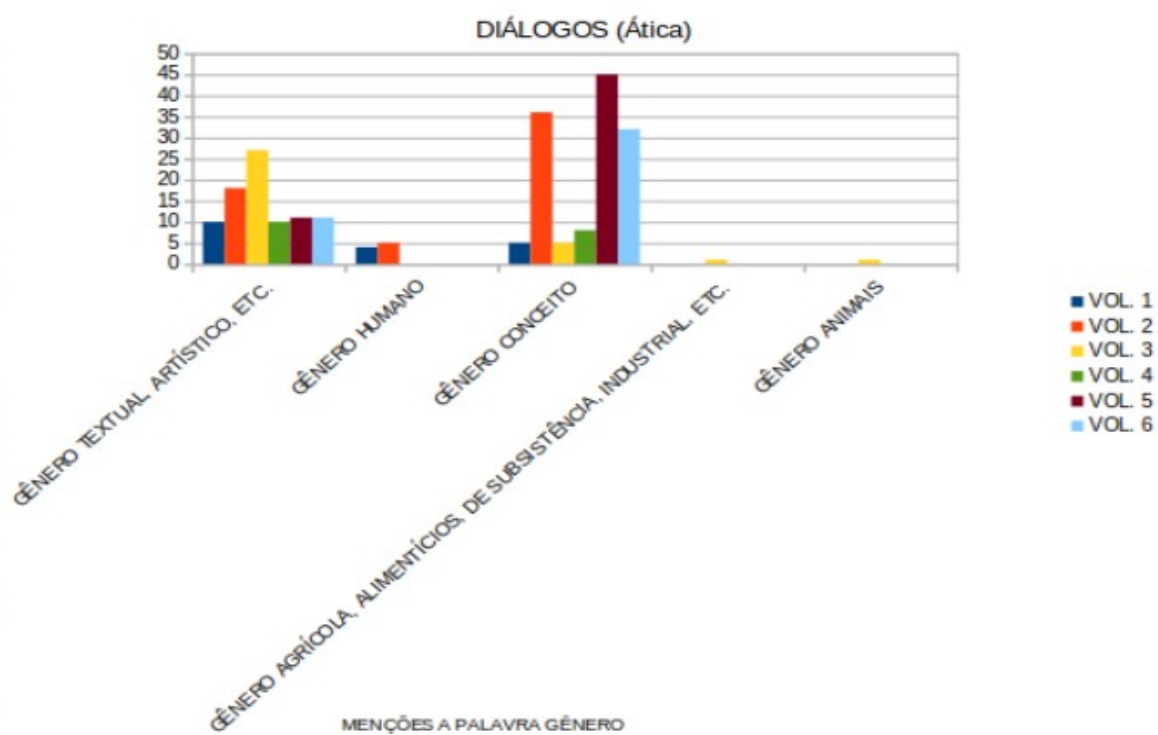


GRÁFICO 5 – COLEÇÃO HUMANITAS.DOC EDITORA SARAIVA

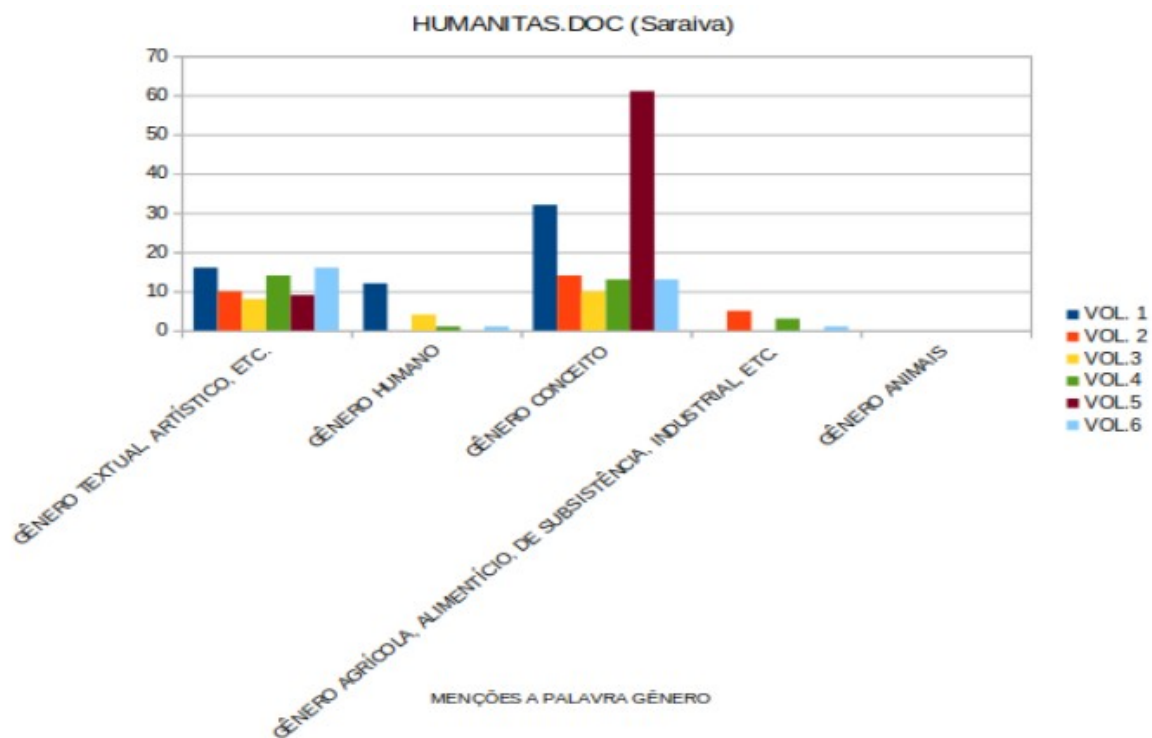


GRÁFICO 6 – COLEÇÃO IDENTIDADE EM AÇÃO EDITORA MODERNA

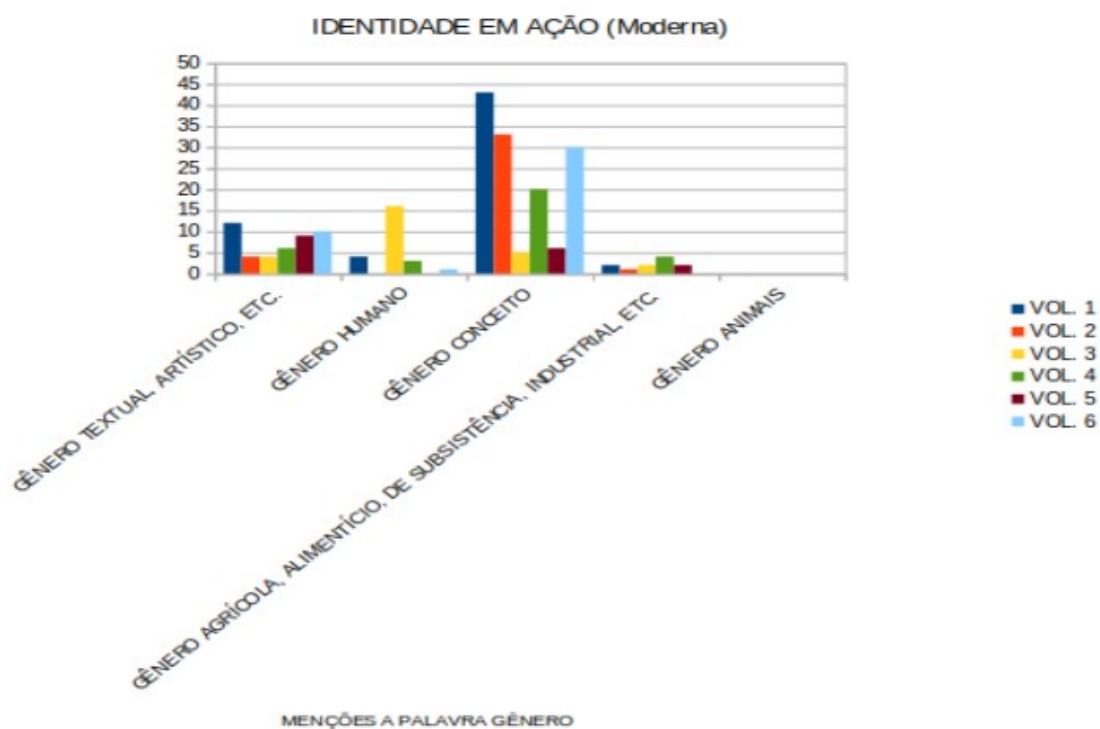
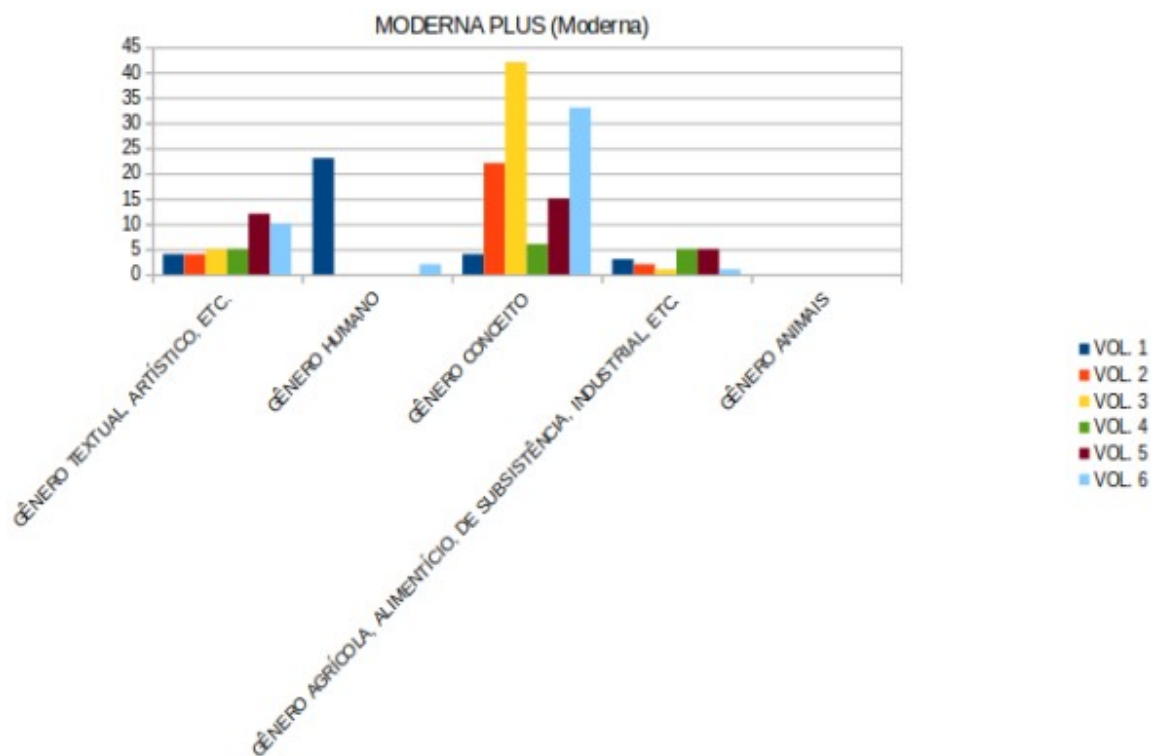
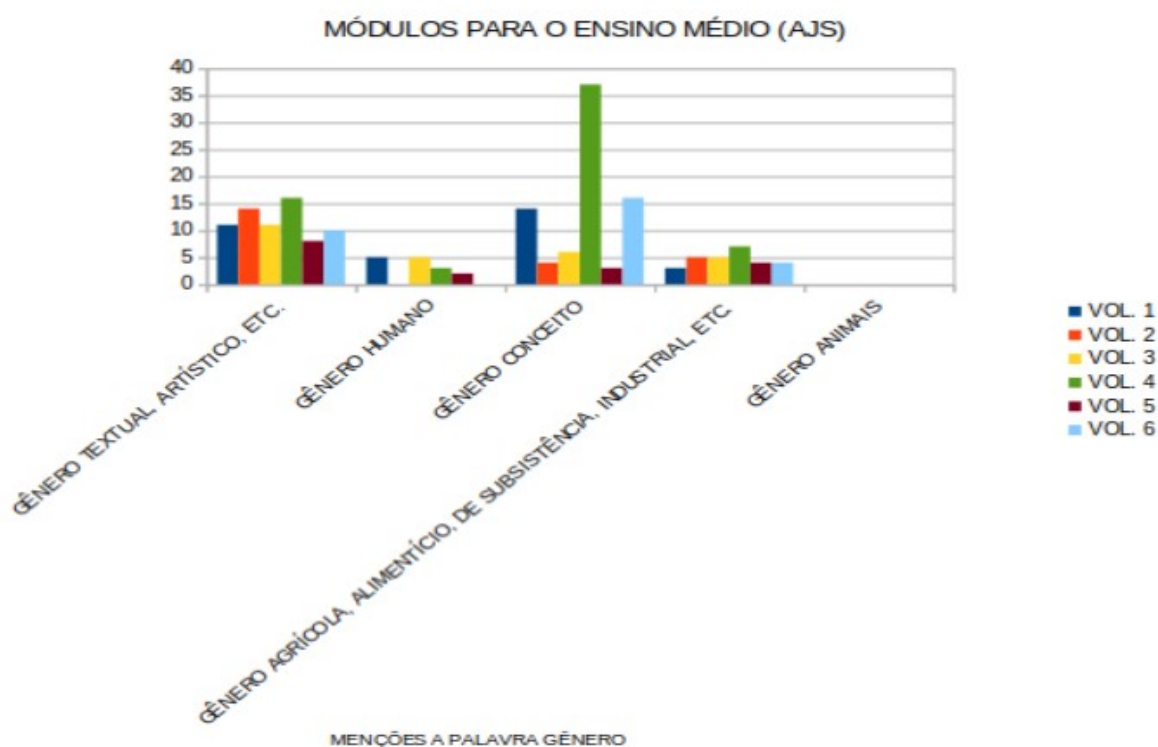


GRÁFICO 7 – COLEÇÃO MODERNA PLUS EDITORA MODERNA



MENÇÕES A PALAVRA GÊNERO

GRÁFICO 8 – COLEÇÃO MÓDULOS PARA O ENSINO MÉDIO EDITORA AJS



MENÇÕES A PALAVRA GÊNERO

GRÁFICO 9 – COLEÇÃO MULTIVERSOS EDITORA FTD

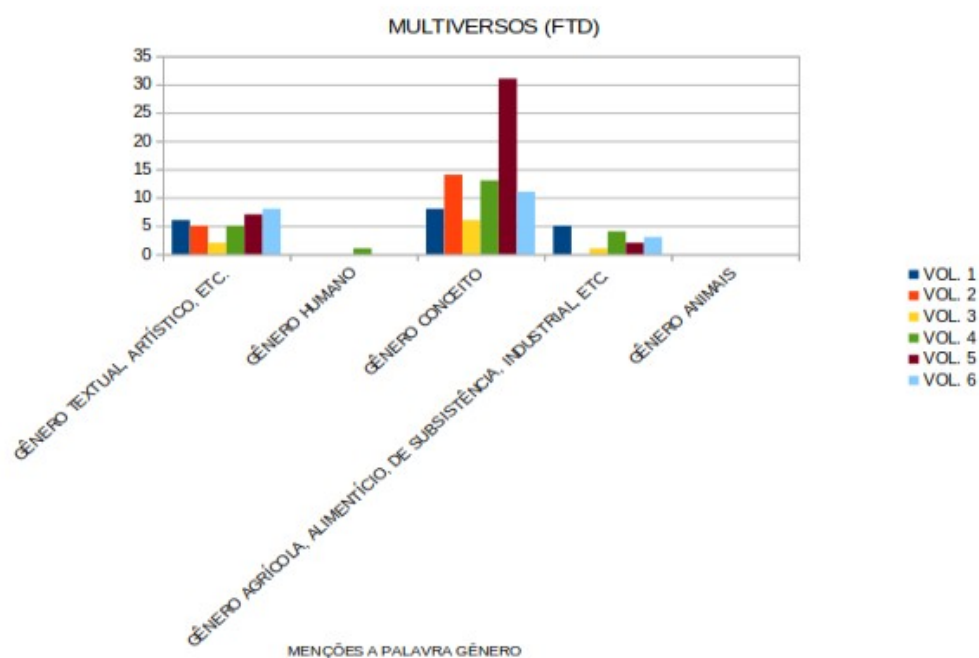


GRÁFICO 10 – COLEÇÃO PALAVRAS DE CIÊNCIAS HUMANAS EDITORA PALAVRAS

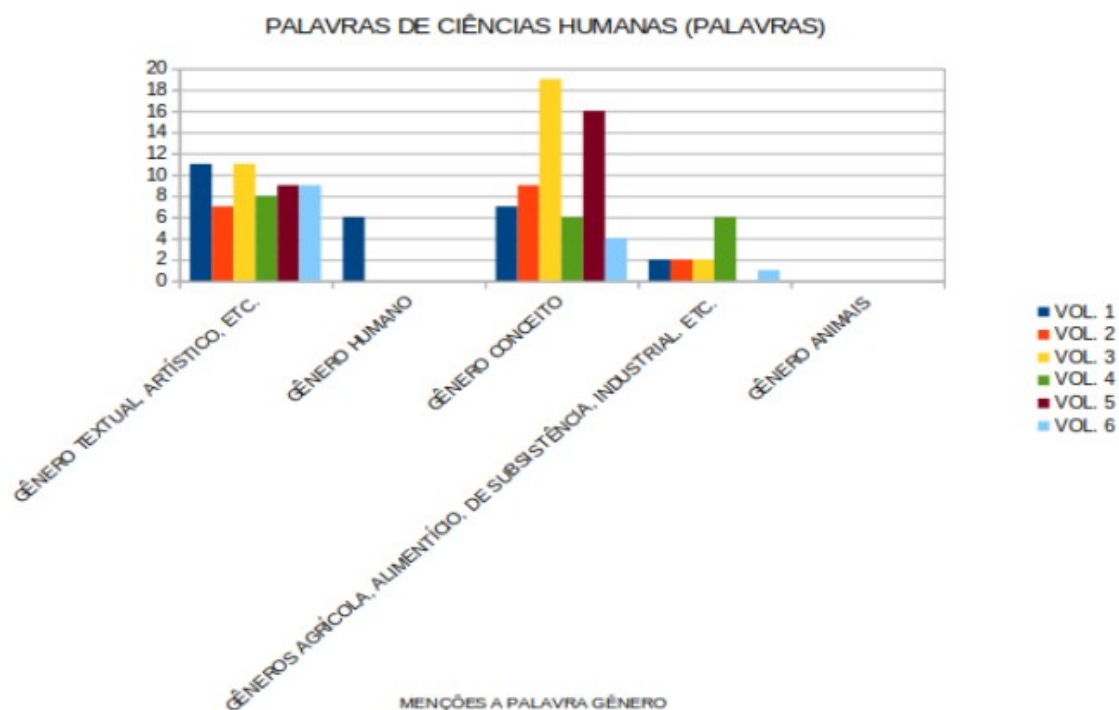


GRÁFICO 11 – COLEÇÃO PRISMA EDITORA FTD

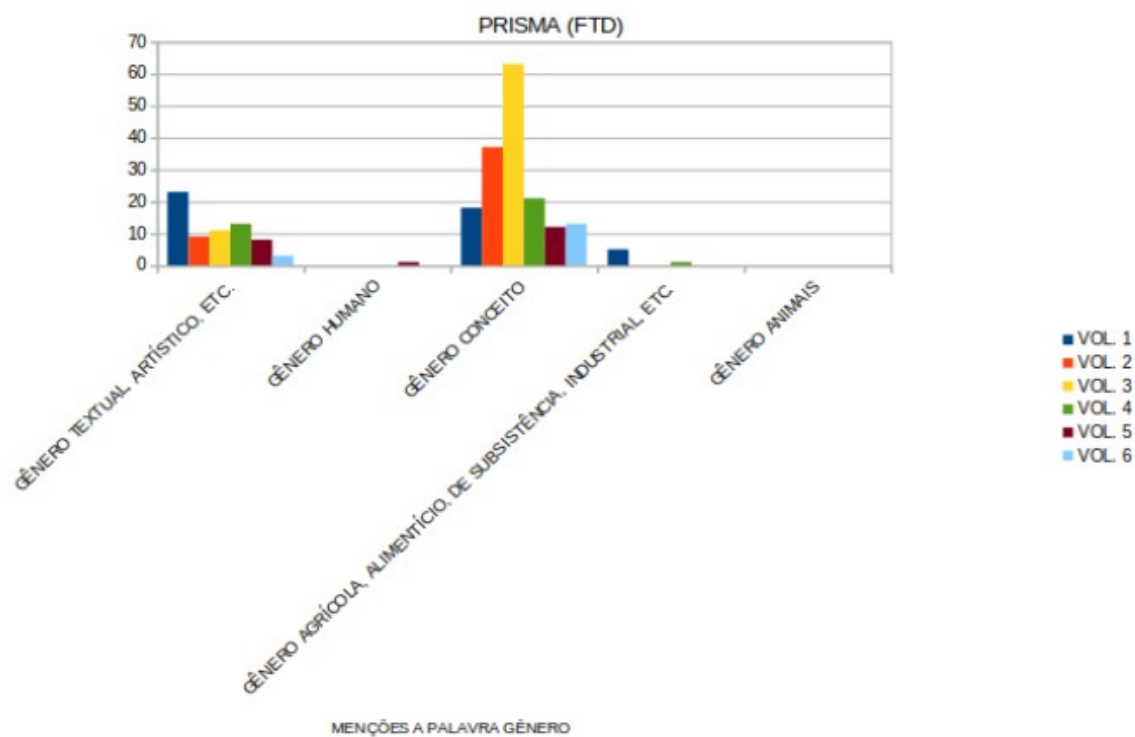
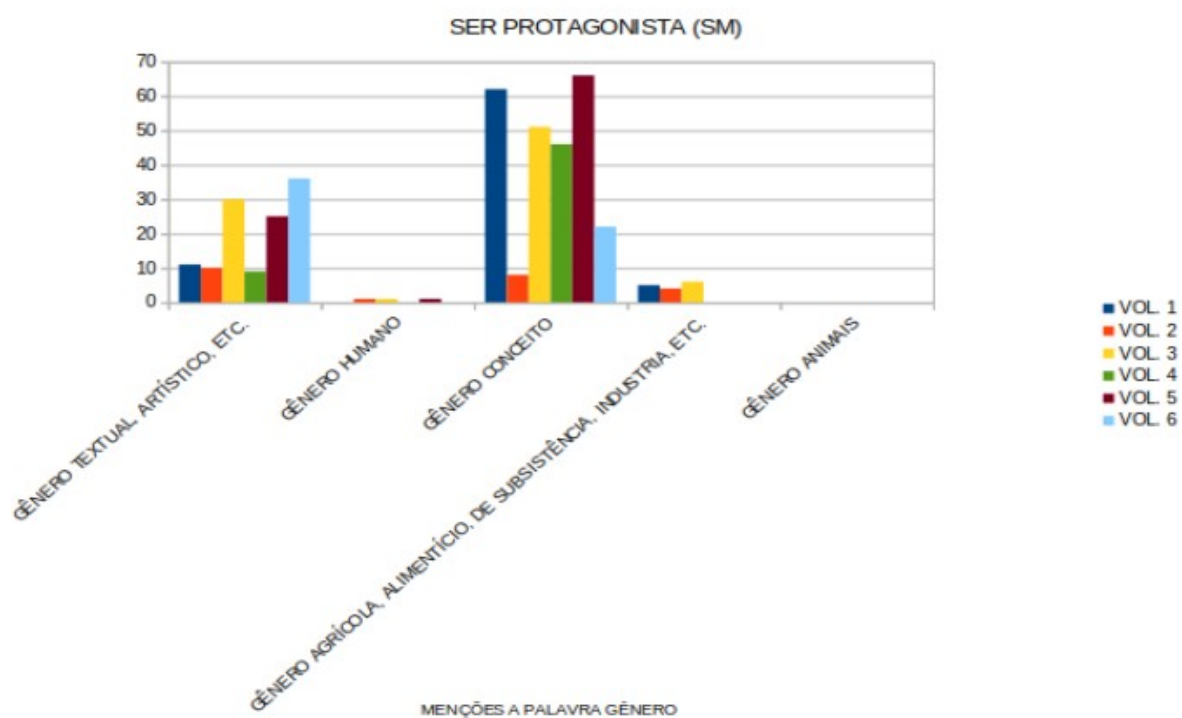


GRÁFICO 12 – COLEÇÃO SER PROTAGONISTA EDITORA SM



Quando identificamos essas menções nos materiais didáticos, e analisamos o significado da sua utilização, vemos que boa parte está fazendo referência a alguma forma de classificação, (como gênero literário, textual, teatral, musical, agrícola etc.), e, quando a menção está relacionada ao conceito de gênero, na maioria das vezes, não é desenvolvendo uma discussão sobre o tema. Faz referência ao gênero como um marcador social da diferença na abordagem de algum conteúdo no interior do material, dito de outra forma, a maioria das vezes em que o conceito de gênero é utilizado nos materiais, faz alusão às diferenças de gênero dos os indivíduos mas não necessariamente problematiza essas diferenças expressas na realidade social.

Desse modo o que pudemos perceber nesta análise mais abrangente das coleções aprovadas no PNLD, é que todos os materiais há menções a questão de gênero, no entanto, na maioria das coleções não há uma abordagem de caráter teórico conceitual – tal como realizamos no segundo capítulo – sobre esse tema.

A fim de aprofundarmos a compreensão de como as discussões estão apresentadas em cada material, iremos agora analisar como cada uma das coleções aborda a discussão científica de gênero. Como apontamos, nesta edição do PNLD 2021 as coleções devem ser compostas por seis volumes independentes e eles devem contemplar os conteúdos referentes a toda área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou seja, devem conter os conteúdos do componente de Geografia, História, Filosofia e Sociologia adotando uma perspectiva interdisciplinar na abordagem, iremos agora para análise das coleções.

5.1 – Coleção Diálogo Editora Moderna

A coleção *Diálogo* foi escrita por quatro autores, Julieta Romeiro (Ciências Sociais), Maria Raquel Apolinário (História), Ricardo Melani (Filosofia) e Silas Martins Junqueira (Geografia), todos os autores atuaram como docentes, e a maioria atuou como docente da educação básica. Como expresso na tabela 1, a coleção é dividida em seis volumes, e cada volume desenvolve uma temática: *ser humano, cultura e sociedade* – que chamaremos de volume 1; *Trabalho, tecnologia e natureza* – que chamaremos de volume 2; *Relações de poder: território, estado e nação* – que chamaremos de volume 3; *Lutas sociais e reflexões sobre a existência*

– que chamaremos de volume 4; *América: povos, territórios e dominação colonial* – que chamaremos de volume 5; e, *Dilemas das repúblicas latino-americanas* – que chamaremos de volume 6.

Ao analisar a estrutura da coleção vemos que cada volume inicia seus conteúdos a partir de uma apresentação geral da obra. Nesta apresentação, o livro didático menciona as mudanças no Ensino Médio e como essas mudanças promoveram um novo marco legal para essa etapa da escolarização. Em seguida, a apresentação da obra destaca o papel da BNCC na definição dos conhecimentos que deverão ser socializados para os jovens, além de mencionar também os pressupostos metodológicos e a estrutura da obra.

Ao esmiuçar a estrutura vemos que cada livro didático da coleção contém 16 capítulos agrupados em 4 unidades. Cada livro é independente entre si e a ordem de utilização fica a critério do professor e de cada realidade escolar, como apontados pelos autores desses e dos demais livros, já que foi uma orientação posta no edital. Cada unidade do livro didático possui um tema e apresenta ao longo dos capítulos diferentes abordagens sobre esse mesmo tema, assim, todos os capítulos aprofundam uma parte da discussão do tema apresentado no volume em questão.

Ainda, o material possui itens como:

- A) *Questões-chave* que sintetizam as ideias dos capítulos;
- B) *Questões*, que visam a consolidação do conhecimento;
- C) *De olho no presente*, que se trata de um *box* que apresenta uma situação atual relacionada ao tema;
- D) *Imagine...*; que se trata de um *box* que sugere que o estudante se coloque na situação apresentada pelo material;
- E) *Sala de bate-papo*, que é um *box* que solicita que o estudante se comunique com os colegas via aplicativo de mensagens instantâneas para desenvolver a atividade proposta;
- F) *Aprendendo a argumentar*, que propõe que os estudantes mobilizem ações para essa finalidade;
- G) *Para assistir; para navegar; e para ler*, que são *boxes* de sugestões de materiais complementares;

- H) *Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas*, que visa exercitar no estudante o fazer o científico, relacionando o tema abordado no material com a proposta sugerida;
- I) *Atividades*, que busca consolidar e sintetizar o aprendizado;
- J) *Aprofundar o conhecimento*, que busca aprofundar os elementos trabalhados na unidade.

Outro aspecto importante é que o livro didático se dedica a explicar a sua proposta em cada uma das unidades, e das sugestões de como isso pode ser realizado em sala de aula, mencionando quais componentes curriculares eles pensaram na abordagem dos capítulos.

Nesse conjunto de materiais didáticos, percebemos que apesar da interdisciplinaridade proposta nesse novo PNLD, nesta coleção houve um esforço para que cada capítulo correspondesse a um componente curricular (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Desse modo, de maneira geral, cada unidade explora com mais ênfase um dos quatro componentes curriculares da área das ciências humanas e sociais aplicadas.

Quanto à organização dos conteúdos que correspondem ao componente de Sociologia, é perceptível que a coleção os apresenta por meio de temáticas, tal como sugere uma das formas de trabalho apresentadas nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Os temas aparecem nas unidades de forma mais ampla – contemplando toda a área de ciências humanas e sociais aplicadas – e os capítulos esmiúçam o tema proposto, de modo que, no desenvolvimento dos tópicos, podemos perceber o desdobramento dos conceitos e das teorias objetivando explicar os problemas da realidade social problematizado no capítulo.

Tendo em vista que nessa nova proposta do PNLD os livros didáticos são por área de conhecimento e não por componentes curriculares, e, que como mencionamos, houve uma diminuição no número de páginas, é possível perceber a ausência de determinados temas, conceitos e teorias.

Nesta coleção, no que se refere aos conteúdos de Sociologia, vemos que ele explora tanto a Sociologia, a Antropologia como a Ciência Política, no entanto, é perceptível que os conteúdos relativos à Antropologia, como os estudos de cultura, são minorizados no material, estando ausentes diferentes perspectivas teóricas. Em

relação ao próprio conceito de cultura, por exemplo, o material traz apenas a definição de Edward Burnett Tylor no volume 1, e de forma recontextualizada (ILEIZI, 2007), algo que ocorre também com outros temas, como o próprio debate relacionado às questões de gênero.

Sobre a temática de gênero, objeto da nossa análise, podemos perceber que nesta coleção não há a presença de um capítulo ou tópico dedicado a esse tema, de modo que o debate aparece apenas como um elemento transversal ao longo do material. Um exemplo disso é visto quando observamos o volume 4, onde dentro da temática movimentos sociais, há um item para os movimentos feministas e LGBTQIA+; outro exemplo é quando observamos o volume 2 que sugere na parte de apresentação geral da obra, que o professor utilize o texto complementar *Desenvolvimento do capitalismo e as mulheres*. No entanto, para além dessas abordagens, não há nenhum capítulo ou tópico voltado para o desenvolvimento da temática de gênero, para explicação do conceito de gênero, muito menos abordagens e referências relacionadas à questão da sexualidade.

Nesse sentido, podemos notar que o processo de desnaturalização e estranhamento, previstos na OCNs, das relações sociais de gênero ficam ausentes nesse conjunto de materiais didáticos. Os autores não contemplam esse aspecto da realidade social na abordagem dos conteúdos apresentados e acabam limitando o acesso dos estudantes a esse conjunto de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Conseqüentemente, tendo em vista que o livro didático se constitui como um elemento do capital cultural do conjunto de grande parte dos jovens brasileiros, a ausência dessas discussões retira, quando da escolha desse material, de muitos jovens a possibilidade de ter acesso a esse debate.

5.2 – Coleção Conexões Editora Moderna

Esta coleção foi escrita por seis autores: Gilberto Cotrim (História), Angela Corrêa da Silva (Ciências Sociais), Ruy Lozano (Ciências Sociais), Alexandre Alves (História), Letícia Fagundes Oliveira (História) e Marília Moschkovich (Ciências Sociais). Todos os autores se denominam enquanto autores de livros didáticos ou

escritores, e a maioria deles apontam que atuaram ou atuam como docentes, no entanto apenas um afirma atuar na educação básica.

Os seis volumes dessa coleção são: *Ciências, cultura e sociedade* – que chamaremos de volume 1; *População, territórios e fronteiras* – que chamaremos de volume 2; *Sociedade e meio ambiente* – que chamaremos de volume 3; *Ética e cidadania* – que chamaremos de volume 4; *Estado, poder e democracia* – que chamaremos de volume 5; e, *Trabalho e transformação social* – que chamaremos de volume 6. Assim como a coleção anterior, nesta coleção os volumes também possuem 4 unidades temáticas, no entanto, nesta coleção, todas as unidades são compostas por 4 capítulos, com exceção da unidade 2 do volume 5, que possui 6 capítulos.

A abertura dos livros desta coleção inicia com uma apresentação aos professores, nela, os autores contextualizam as mudanças e os desafios do novo Ensino Médio e apontam que os objetivos desta coleção é trabalhar os conceitos a partir de situações-problema, fornecendo informações, conceitos e problematizações a fim de dar subsídios teóricos para as atividades que os estudantes desenvolverão.

Em seguida, o livro apresenta o sumário e fornece orientações gerais para o uso do material. Nessas orientações, há um espaço dedicado à contextualização das mudanças legais no Ensino Médio e os princípios que passaram a nortear essa etapa da escolarização. Os fundamentos teórico-metodológicos, assim como a proposta didático-pedagógica, são apresentados nesse espaço do livro didático, e em seguida é pontuada a estrutura de cada livro.

Sobre a estrutura de cada livro, a coleção se organiza a partir de 4 unidades. Havendo no início de cada unidade uma *abertura* – com a síntese dos principais conteúdos trabalhados nas unidades. Na abertura os autores apresentam os itens presentes na coleção:

- A) *situação-problema* – que visa trazer um elemento relacionado ao universo do estudante para integrar esse universo com os conteúdos que serão trabalhados;
- B) *objetivos* – que se traduzem nos objetivos a serem desenvolvidos;
- C) *justificativas e competências e habilidades* que serão abordadas dentro da unidade.

Além disso as unidades temáticas são compostas por *seções*, como:

- a) *Entre saberes* – que serão trabalhadas aproximações com outras áreas do conhecimento;
- b) *Contraponto* – que apresenta diferentes interpretações sobre o tema;
- c) *Oficina* – contida sempre ao final de cada parte do livro contendo as atividades propostas;
- d) *Pesquisa em foco* – que trabalhará a sistematização e a ampliação dos conteúdos estudados.

Existe também *boxes* com funções diversas como o *Texto / Foco na imagem* – que são *boxes* que buscam ampliar a compreensão do tema através de um texto ou imagem complementar; os *boxes simples*, que apresentarão informações complementares ou paralelas; o *box Explorando outras fontes*, que tem como objetivo dar sugestões de outros materiais e por fim a presença de um *Glossário* que tem como finalidade explicar termos, conceitos e expressões. Há ainda um espaço dedicado a orientações específicas para o livro e, na sequência, sugestões de como trabalhar com os mesmos. E aqui se encerra a parte dedicada ao professor.

Depois dessas orientações gerais, o livro traz uma apresentação para o estudante, e nela os autores mencionam os instrumentos que as ciências humanas e sociais aplicadas fornecem para a compreensão da realidade social. Há ainda a menção às referências bibliográficas utilizadas, com os comentários sobre cada uma das obras.

Ao analisarmos os conteúdos dessa coleção, vemos que a abordagem dos três principais eixos da Sociologia escolar – Trabalho, Cultura e Estado – são desenvolvidos dentro dos 6 volumes. No entanto, é perceptível que a temática do Trabalho – principalmente ao que se refere ao desenvolvimento do capitalismo e as formas de produção dentro do capitalismo (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo) – está colocada de forma superficial, não fornecendo os devidos subsídios teóricos e conceituais para a compreensão desses elementos da realidade.

Sobre a temática de gênero, o debate está totalmente ausente do material. As poucas referências a esse tema, são feitas em três volumes – volume 3, 4 e 6. No volume 3, na unidade *Consumo, economia e sustentabilidade* a menção à questão de gênero aparece no item *Além do trabalho e da renda*, fazendo referência às

diferenças salariais de homens e mulheres. No volume 4, a menção a questão de gênero está contida na unidade 3, *a Luta Pela Cidadania e Por Direitos*, fazendo referência à desigualdade de gênero no mercado de trabalho, e na unidade 4, *Exclusão e Inclusão*, no *box Entre saberes*, é mencionado o papel das mulheres na ciência e a desigualdade de gênero na área das exatas.

No volume 6, a menção da questão de gênero está contida na unidade 2, *O Trabalho Nas Sociedades Pré-Industriais*, abordando também sobre a desigualdade salarial entre homens e mulheres. Ainda no volume 6, está presente também uma discussão sobre *Família, Escola, Trabalho Doméstico e Reprodução*, abordando sobre as diferentes estruturas familiares, sistemas de parentesco e desigualdade de gênero no trabalho doméstico. Nesse tópico é feita a referência à existência de normas de gênero, no entanto, não é desenvolvida nenhuma discussão sobre isso, nem mesmo se faz sugestões de materiais sobre esse tema.

Nesse sentido, podemos notar que também nesta coleção não há a preocupação em problematizar o debate de gênero, para além de apontamentos sobre a desigualdade de gênero existente do mercado de trabalho e em relação aos salários, ou seja, para além de uma abordagem transversal, não há o desenvolvimento de nenhum subsídio teórico para tratar das questões de gênero.

5.3 – Coleção Identidade em Ação Editora Moderna

Essa coleção foi escrita por seis autores: Leandro Karnal (História), Luiz Estevam de Oliveira Fernandes (História), Isabela Backx (História), Felipe de Paula Góis Vieira (História), Marcelo Abreu (História) e Ana Claudia Fernandes (História). Como pudemos notar, todos os autores dessa coleção são formados em História e a atuação de todos, com exceção da autora Ana Claudia Fernandes – que é a editora responsável – é em instituições públicas de ensino superior.

Assim como as outras coleções, essa coleção também é organizada em seis volumes: *Indivíduo, sociedade e cultura* – que chamaremos de volume 1; *Trabalho e tecnologia* – que chamaremos de volume 2; *Transformações na natureza e impactos socioambientais* – que chamaremos de volume 3; *Política e território* – que

chamaremos de volume 4; *Dinâmicas e fluxos* – que chamaremos de volume 5; *Ética, cidadania e direitos humanos* – que chamaremos de volume 6.

Essa coleção contém na sua abertura uma seção chamada *suplemento para o professor*. Nela, o livro contextualiza as mudanças no Ensino Médio, abordando os desafios de materializar a proposta de interdisciplinaridade nos materiais, tendo em vista a formação docente predominantemente disciplinar. Os autores também apontam que os materiais visaram integralizar os conhecimentos a partir da perspectiva da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem anular a identidade dos componentes curriculares, visando fornecer os subsídios teóricos e práticos necessários para uma educação crítica.

Em seguida, o material apresenta primeiro o *sumário* – e nele podemos ver que nesta coleção os conteúdos estão organizados apenas em capítulos, contendo em cada volume o total de oito capítulos; em seguida, os *pressupostos teórico-metodológicos*; e a *abordagem teórico-metodológica da coleção*; e por fim, a estrutura dos livros do estudante. Nesse tópico, o livro dá sugestões de cronograma, isto é, de como os livros da coleção podem ser utilizados pelos professores ao longo dos três anos do Ensino Médio, a depender de como ficou distribuída a carga horária de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na escola.

Além disso, aponta os recursos presentes em cada obra da coleção, destacando as seguintes seções:

- a) *Conhecendo este livro*, que estaria presente nas primeiras páginas do livro didático contendo a temática do volume, os objetivos pedagógicos e a justificativa do porquê se abordar tais conteúdos;
- b) *Primeiras reflexões* que seria a responsável por introduzir a temática da unidade, utilizando recursos visuais ou um texto motivador;
- c) *Abertura do capítulo*, que contextualiza a temática se ser desenvolvida;
- d) *Texto principal*, no qual os capítulos são desenvolvidos utilizando diferentes recursos didáticos, como: d.1) *Refleta*, que visa que o estudante faça reflexões sobre o tema proposto; d.2) *Explore*, que são *boxes* com questões que relacionam os conteúdos a outros elementos; d.3) *Dicas*, que traz sugestões de outros materiais que podem ser acessados, como livros, vídeos, jogos etc. d.4) *Box complementar*, que traz informações adicionais, buscando dar

exemplos ou aprofundar no tema proposto, ou ainda retomam ou definem os conceitos trabalhados; e, d.5) *Infográfico*, que traz a articulação de diferentes linguagens para enriquecer o texto.

Além desses elementos, essa coleção aponta ainda a presença de outras seções como:

- e) *Analizando*, que busca mobilizar a pluralidade metodológica e científica dos componentes por meio de diferentes recursos didáticos, como textos, gráficos, imagens etc.;
- f) *Diversas óticas*, que propõe atividades que estimulem o debate de diferentes ideias;
- g) *Atividades*, inserida ao final dos capítulos, sendo apresentadas de quatro formas diferentes, podendo aparecer ao longo do material por meio do item
 - g.1) *Ampliando*, que busca explorar os textos e as imagens complementares;
 - g.2) *Pesquisa*, que busca trazer propostas de pesquisa para que os estudantes aprofundem o conhecimento;
 - g.3) *Debate*, que busca estimular a reflexão, a argumentação e a participação dos estudantes;
 - g.4) *Produção de texto*, que busca estimular os estudantes a escreverem principalmente textos argumentativos-dissertativos, tal como proposto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- h) *Conexão com*, visa destacar a conexão de algum conteúdo com outra área de conhecimento; e, por fim, i) *Coletivo em ação* visa propor atividades práticas interdisciplinares que dialogam com o tema da unidade.

Ainda, o material destaca as referências bibliográficas utilizadas e dá as orientações específicas do volume em questão.

Ao analisar os conteúdos relativos ao componente de Sociologia nesta coleção, podemos perceber que, tal como aponta as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's), os conteúdos são expostos visando contemplar os três eixos das orientações, ou seja, os temas, os conceitos e as teorias. Os temas são os norteadores dos capítulos e em cada tópico e subtópico os conceitos e as teorias são desenvolvidas.

Pudemos notar que a coleção ao abordar os principais temas, conceitos e teorias, traz em vários momentos a citação dos próprios autores, ou ainda, busca

fornecer a referência do texto onde o autor trabalha o conceito que está sendo abordado no material. Vemos esse elemento como positivo, pois se o estudante não conseguiu ter acesso ao trecho da obra, ao menos ele sabe onde pode aprofundar o debate sobre o que está sendo trabalhado no material.

Ainda, é notável o esforço da coleção em demonstrar o debate de ideias existentes no momento em que os autores trabalhavam determinada questão, isto é, ao longo do material é apresentado aos estudantes como um mesmo tema, pode ser entendido de diferentes maneiras a depender do autor e da perspectiva teórica.

Vê-se também a preocupação do material em abordar temas contemporâneos e de interesse dos jovens, como os debates relacionados aos estereótipos, a violência, a internet, os *tribalismos contemporâneos* como *movimento punk*, *hip-hop* etc., identidade, a questão de gênero e de sexualidade, entre outros.

Em relação à discussão de gênero, nesse material há um espaço dedicado para o desenvolvimento dessa temática. De modo que, no capítulo 2, *Viver em sociedade*, especificamente no tópico 4, *Convivendo com a diversidade*, o material aponta a importância das pessoas saberem conviver com o diferente e compreenderem a diversidade humana existente. Assim no subtópico *Gênero* o material inicia a discussão apontando que frequentemente as pessoas confundem gênero com sexo, pois entendem que homens e mulheres são da mesma natureza que masculinidade e feminilidade e que do ponto de vista sociológico essa ideia não é verdadeira pois, a masculinidade e a feminilidade são construções sociais e não sendo determinadas pela biologia. Discussão essa que está em consonância com as teorias de gênero apresentadas no capítulo 2. Ou seja, há uma preocupação em socializar o conhecimento científico produzido sobre a temática em questão.

Na sequência, o material aponta que nascer macho ou fêmea não implica uma diferença de gênero, mas sim, de sexo, e que essa é uma característica anatômica e fisiológica, ou seja, está relacionada a biologia, e que se tornar homem ou se tornar mulher, como afirma o material,

[...] depende da maneira como a cultura de determinada sociedade define a expressão do que é considerado masculino ou feminino. A distinção de gênero surge da construção de uma identidade relacionada a diferenças psicológicas, sociais e culturais, o que envolve redefinições de papéis no grupo, assim como reações de aceitação ou de rejeição, que interferem nas

interações estabelecidas pelo indivíduo. (FERNANDES, A. et al, 2020, p. 37).

Segundo a abordagem do material, o gênero é uma construção social, e as desigualdades sociais existentes também vão se estabelecer a partir dessas construções, isto é, a partir daquilo que a sociedade considera mais ou menos valoroso. Assim, ao abordar sobre as questões relacionadas a desigualdade de gênero, o material aponta que essa hierarquização das diferenças vai afetar a composição salarial das mulheres, o entendimento de que elas seriam seres mais “frágeis” ou “sensíveis”, ou ainda, vão promover situações de discriminação a orientação sexual das pessoas, como é o caso da homofobia – definindo homofobia como a “Aversão e rejeição à homossexualidade e aos homossexuais, que envolvem desprezo, antipatia, discriminação e até mesmo atos de violência.” (FERNANDES, et al, 2020, p. 37). Por fim, o material aponta que a homossexualidade ou a heterossexualidade são formas de orientação do desejo sexual e por essa razão devem ser entendidos como uma expressão de afeto da espécie humana.

Além desse tópico, dedicado exclusivamente para o debate de gênero, o material apresenta na abordagem de outras temáticas, menções à questão de gênero visando evidenciar como o tema trabalhado pode ser visto sobre a ótica dos marcadores sociais da diferença. Um exemplo disso, é quando ele faz referência à participação das mulheres nos movimentos operários, evidenciando o surgimento do feminismo e do movimento sufragista, ou ainda, quando aborda sobre a temática do trabalho, evidenciando a desigualdade de gênero existente no mercado de trabalho e nos rendimentos recebidos por homens e mulheres. Podemos ver mais um exemplo no capítulo 7, *Preconceito, discriminação e violência*, em que o material didático aborda os crimes de ódio voltado contra as mulheres. Aqui cabe apontar que o material além do capítulo sobre a temática, trabalha da mesma maneira transversal para com outras discussões.

Dessa maneira, como pudemos observar, essa coleção de materiais didáticos aborda a temática de gênero nos seus conteúdos. Apesar de não fazer um debate teórico mais profundo e também não dar sugestões de outros materiais para aprofundamento no tema, ela apresenta os consensos existentes acerca do conceito de gênero, quando aponta que esse aspecto é fruto de construções sociais e

quando aponta que a orientação sexual – homo ou hétero – é apenas umas das expressões de afeto da espécie humana. Nesse sentido podemos concluir que essa coleção de materiais didáticos buscou problematizar as relações sociais de gênero visando desnaturalizá-las, no entanto, não forneceu referências e materiais complementares – tal como fez na abordagem de outras temáticas – para que os estudantes possam ampliar e aprofundar seus conhecimentos acerca dessas questões.

5.4 – Coleção Moderna Plus Editora Moderna

Essa coleção de materiais didáticos é uma obra escrita por várias mãos, ao todo, foram 23 autores: Patrícia Ramos Braick (História), Myriam Becho Mota (História), Lygia Terra (Geografia), Regina Araújo (Geografia), Raul Borges Guimarães (Geografia), Maria Lúcia de Arruda Aranha (Filosofia), Afrânio Silva (Ciências Sociais), Bruno Loureiro (Ciências Sociais), Cassia Miranda (Filosofia), Fátima Ferreira (Ciências Sociais), Lier Pires Ferreira (Ciências Sociais); Marcela M. Serrano (Ciências Sociais), Marcelo Araújo (Ciências Sociais), Marcelo Costa (Sociologia), Martha Nogueira (Ciências Sociais), Otair Fernandes de Oliveira (Ciências Sociais), Paula Menezes (Ciências Sociais), Raphael M.C. Corrêa (Ciências Sociais), Rodrigo Pain (Ciências Sociais), Rogério Lima (Ciências Sociais), Tatiana Bukowitz (Ciências Sociais), Thiago Esteves (Ciências Sociais) e Vinicius Mayo Pires (Ciências Sociais).

Os seis volumes desta coleção são: *Natureza em Transformação* – que chamaremos de volume 1; *Globalização, Emancipação e Cidadania* – que chamaremos de volume 2; *Trabalho, Ciência e Tecnologia* – que chamaremos de volume 3; *Poder e Política* – que chamaremos de volume 4; *Sociedade, Política e Cultura* – que chamaremos de volume 5; e, *Conflitos e Desigualdades* – que chamaremos de volume 6.

Essa coleção abre suas obras com a seção *suplemento para o professor*, em que se contextualiza o esperado desta etapa de escolarização no novo modelo de Ensino Médio. Aponta ainda que essa obra buscou autores dos quatro componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com o objetivo de

dar os subsídios necessários para o desenvolvimento das aprendizagens esperadas no Ensino Médio, e também para contribuir com uma formação crítica e cidadã dos estudantes.

Em seguida, o material apresenta o *sumário* – e nele podemos ver que cada volume da coleção contém seis capítulos; os pressupostos teórico-metodológicos de elaboração dos materiais a partir das mudanças do Ensino Médio; e aponta a forma como a obra está organizada. Sobre esse aspecto, a coleção menciona o caráter autocontido e não sequencial dos volumes e apresenta os itens e seções presentes na obra.

As seções são:

- a) *Introdução aos estudos*, que estão contidas as primeiras páginas do material, estando presente a apresentação do livro, seus objetivos e justificativa do tema trabalhado e a indicação das competências e habilidades desenvolvidas.
- b) *Abertura do capítulo*, no qual há um texto que justifica a pertinência da discussão desenvolvida e sua relação com o eixo temático.
- c) *Início de conversa*, há a apresentação de uma situação relacionada ao tema abordado para mobilizar a reflexão dos estudantes e verificar os conhecimentos prévios.
- d) *Infográfico*, há a integração de diversos recursos de linguagem gráfico-visual para ampliar o conhecimento sobre o assunto;
- e) *Movimentação*, busca fechar os volumes por meio de proposta de trabalhos colaborativos visando criar oportunidades de intervenções cidadãs. O material apresenta ainda as orientações específicas para do volume e finaliza com as referências bibliográficas utilizadas.

O material também apresenta diferentes itens:

- A) *Análise cartográfica/de dados/de imagem* questões associadas a diferentes recursos didáticos são propostos com o intuito de associar esses elementos ao tema estudado;

- B) *Trocando ideias*, em que se busca relacionar o conteúdo estudado com elementos da realidade social e da vida dos estudantes, visando incentivar o pensamento crítico e a capacidade de argumentação;
- C) *Ciência em contexto*, onde há apresentação de estudos, métodos e técnicas da produção científica sobre o tema abordado;
- D) *Você pesquisador*, que apresenta propostas de pesquisa relacionadas com os conteúdos abordados no capítulo;
- E) *Para assistir/jogar/ler/navegar* que indica materiais complementares que buscam aprofundar e ampliar os estudos acerca do tema do capítulo;
- F) *Em pauta*, onde há a promoção de leituras e discussões a respeito de temas contemporâneos por meio de diferentes tipos de textos;
- G) *Leitura analítica*, que apresenta proposições de diferentes especialistas relacionados ao assunto trabalhado, para uma análise crítica do estudante sobre o tema;
- H) *Trabalhando com fontes*, onde a coleção propõe a análise da fonte apresentada por meio de questões que permitem interpretação e análise;
- I) *Direito e sociedade* que apresenta aos estudantes as bases legais e institucionais do tema trabalhado;
- J) *Atividades*, onde há várias propostas para que os estudantes consolidem os conhecimentos aprendidos.

Ao analisar os conteúdos de Sociologia desta coleção, podemos notar que tal como recomenda as OCN's, os conteúdos estão organizados a partir de temas, conceitos e teorias, de modo que, nos capítulos os temas são apresentados, e nos tópicos e subtópicos, as diferentes correntes teóricas, seus autores e conceitos são expostos visando fornecer ao estudante a pluralidade de ideias acerca do tema trabalhado.

Nessa coleção, os principais eixos da Sociologia escolar – Trabalho, Cultura e Estado – foram amplamente trabalhados, havendo sugestões de textos complementares, indicações dos textos onde estão contidos os conceitos abordados e indicações de outros materiais que contribuem com o aprofundamento e a ampliação do debate.

Observamos que dois temas ganharam destaque nessa coleção, sendo dedicado um capítulo para cada um deles. No caso, o tema relacionado ao meio ambiente, presente no capítulo 6 do volume 1, *Sociedade e meio ambiente*, e o tema relacionado ao debate racial, estando presente no capítulo 6 do volume 6, *Desigualdades racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea*. Avaliamos que o destaque para esses debates, serviu também para contribuir com as discussões feitas nos componentes de Geografia e História, no entanto, ao dedicar esse espaço para essas discussões, outros debates acabaram não entrando no material, como o próprio debate de gênero.

Ao analisar se o material aborda a temática de gênero, pudemos observar que ela aparece, mas de forma escassa e transversal nos volumes. Um exemplo disso é quando observamos no volume 2, a menção à questão de gênero na discussão sobre movimentos sociais. No subtópico *Movimento feminista: pela igualdade de gênero*, o material aponta que o movimento surge com o objetivo de lutar pela igualdade de tratamento das mulheres em relação aos homens e aponta as lutas do movimento em defesa dos direitos das mulheres. O subtópico *O movimento LGBTQI+*, por sua vez, aponta que o movimento luta pelo fim da discriminação e da homofobia e aponta as conquistas e os desafios do movimento na contemporaneidade.

Ainda dentro deste capítulo, há na seção *Direito e sociedade*, a discussão sobre a criminalização do feminicídio e como esse mecanismo legal se fez necessário mediante o índice de casos de violência de gênero na sociedade brasileira. A menção à questão de gênero se fez presente também, no capítulo dedicado à temática do trabalho, *Mundo do trabalho e desigualdade social*, em que é citado, no subtópico *As desigualdades de gênero no Brasil*, as desigualdades de renda, no mercado de trabalho, os casos de violência contra mulher entre outros.

O espaço dedicado ao debate de gênero, está contido no tópico *A relação indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas*, no subtópico *A perspectiva das teorias feministas*. No entanto, ao analisar esse subtópico, vemos um espaço de poucas linhas que apontam as contribuições da socióloga Heleieth Saffioti, ao considerar a relação raça/etnia, gênero e classe na análise da sociedade

brasileira e a referência à autora Lélia Gonzalez, ao destacar a importância de considerar o lugar da mulher negra na análise da sociedade brasileira.

Ao vermos esse subtópico no livro didático e em seguida ver o quanto foi dedicado para o desenvolvimento dessa temática nos mostra que mais uma vez o debate de gênero foi secundarizado na elaboração dos materiais didáticos. Apesar de haver diferentes menções a esse marcador social da diferença, não há profundidade teórica na discussão desse tema, muito menos referências de textos teóricos nos quais os estudantes poderiam fazer consultas. Nesse sentido, vemos que o estranhamento e a desnaturalização – tal como orienta as OCN's – das relações de gênero ficaram apagadas nesta coleção de materiais didáticos.

5.5 – Coleção Diálogos Editora Ática

A coleção *Diálogos* da editora Ática, assim como as demais, possui seis volumes: *Compreender o mundo* – que chamaremos de volume 1; *Mundo em movimento* – que chamaremos de volume 2; *Consciência ambiental* – que chamaremos de volume 3; *Importância do trabalho* – que chamaremos de volume 4; *Convívio democrático* – que chamaremos de volume 5; e, *Construção da cidadania* – que chamaremos de volume 6. Essa coleção foi escrita por três autores, Cláudio Vicentino (Ciências Sociais), Eduardo Campos (Geografia) e Eustáquio de Sene (Geografia), todos eles atuam na educação básica e o primeiro autor atua na educação básica lecionando o componente de História.

Cada volume da coleção apresenta seções, sendo elas:

- a) *Apresentação* – que expõe os elementos que serão trabalhados, visando contextualizar os estudantes sobre a temática abordada.
- b) *Conheça seu livro* – onde os estudantes são informados sobre as características de cada volume, mencionando que cada livro contém duas unidades e dois capítulos, ou seja, há um total de 4 capítulos em cada volume.
- c) *Contexto* – que busca trazer na abertura de cada unidade situações concretas, para que ao longo do material o estudante mobilize os conhecimentos aprendidos para compreender o fenômeno apresentado.

- d) *Prática* – é a seção no qual os estudantes possuem uma proposta de trabalho para aplicar seus conhecimentos.
- e) *Conexões* – visa trabalhar a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.
- f) *Retome o contexto* – que retoma elementos trabalhos na seção *Contexto* finalizando o capítulo.
- g) *Diálogos* – apresentar diversos formatos de atividades para auxiliar o trabalho com as diferentes competências.
- h) *Questões ENEM* – que traz avaliações oficiais para o conhecimento dos estudantes.

Na abertura de cada capítulo, diversos recursos – fotografias, gráficos, mapas, charges etc – são utilizados para sintetizar o conteúdo proposto e, em todos eles, há a seção e) *Conexões*, que busca trabalhar a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Além das seções essa coleção também apresenta itens como: A) *Você precisa saber* – que resume e sistematiza aquilo que foi abordado no capítulo e, na forma de mapas conceituais, lista de palavras, fluxogramas entre outros, busca estabelecer uma relação entre os conteúdos e a vivência dos estudantes.

Além das seções, o material é composto por *boxes*:

- *Saber +* – visa trazer recursos de linguagens variadas para aprofundar os temas abordados e complementar a discussão.
- *Interpretar* – dá propostas de atividades que visam aprofundar a discussão.
- *Conversa* – são apresentadas atividades orais, que envolvem o respeito ao outro e a empatia dos estudantes.
- *Conceitos* – apresenta os conceitos estruturantes do tema proposto.

Para finalizar, a coleção conta com a seção h) *Questões ENEM*, que busca fornecer atividades de avaliações oficiais para que o estudante possa verificar como os temas trabalhados nos materiais aparecem nessas provas, em especial, no ENEM.

Após contextualizar o estudante dos recursos existentes nos livros didáticos, esta coleção apresenta as competências e habilidades mobilizadas em cada volume e em seguida fornece o sumário dos temas trabalhados. O manual do professor –

que nas outras coleções analisadas apareciam logo no início do livro –, aparece ao final do livro didático, e nela, há uma apresentação ao professor contextualizando a proposta da coleção e as mudanças no Ensino Médio; o sumário; as orientações gerais – que trazem as mudanças no Ensino Médio, a importância da BNCC e os parâmetros que orientam a elaboração do material –; a proposta de trabalho da coleção; sua organização e estrutura; e as orientações específicas de cada volume; finalizando com as referências bibliográficas utilizadas.

Os conteúdos desta coleção foram articulados com o intuito de ampliar ou aprofundar as temáticas abordadas no Ensino Fundamental. Nesse sentido, os conteúdos relativos ao componente de Sociologia, funcionaram como um complemento à abordagem da História e da Geografia, havendo pouca ênfase da perspectiva sociológica. Apesar de contemplar os temas abordados pela Sociologia escolar – Trabalho, Cultura e Estado –, há uma ausência na explanação dos diferentes autores, teorias e conceitos que abordam tais temáticas, tornando a presença da perspectiva sociológica mais secundária em relação aos componentes de História e Geografia.

Sobre os conteúdos relacionados à temática de gênero, pudemos notar que eles aparecem apenas quando se quer evidenciar esse marcador social da diferença, não havendo nenhuma seção dedicada à discussão conceitual de gênero. Quando a menção à questão de gênero aparece nos volumes, ela surge a partir da abordagem da diversidade populacional, mencionando a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, nos salários e quando menciona a participação das mulheres na política.

A menção a esse tema aparece, também, quando o material discute a temática *Sociedade e Violência*, no capítulo 2 do volume 5, mencionando a violência de gênero contra a mulher e a violência contra a população LGBTQIA+. Quando o material aborda sobre *Os desafios para a construção da justiça social no Brasil*, no volume 6, ele dedica um subtópico denominado *Emancipação das Mulheres*, e nele retoma questões relacionadas à divisão sexual do trabalho, à desigualdade salarial e às particularidades dos trabalhos voltados ao cuidado e ao trabalho doméstico. No entanto, para além dessas menções, não há nenhuma discussão que vise a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais de gênero – aparecendo

como um elemento dado e não como um conceito em construção e em disputa – na sociedade, sendo um tema praticamente inócuo no material.

5.6 – Coleção Prisma Ciências Humanas Editora FTD

Esta coleção está dividida em seis volumes: *Mundo do trabalho: indivíduo e sociedade* – que chamaremos de volume 1; *Política e ética em ação: cidadania e democracia* – que chamaremos de volume 2; *Brasil da diversidade: sociedade e direitos* – que chamaremos de volume 3; *Espaços em transformação: desigualdades e conflitos* – que chamaremos de volume 4; *Sustentabilidade em ação: sociedade e natureza* – que denominaremos de volume 5; e, *Mundo em movimento: globalização, conflitos e pandemia* – que chamaremos de volume 6.

Esses volumes foram escritos por cinco autores, Maria Angela Gomez Rama (Geografia), Gislane Campos Azevedo Seriacopi (História), Isabela Gorgatti Cruz (Geografia), Leandro Calbente Câmara (História e Filosofia) e Reinaldo Seriacopi (Letras). Entre os autores, apenas dois mencionaram ter atuado como professores da educação básica e entre eles não há nenhum das Ciências Sociais.

Os livros iniciam com uma abertura voltada ao estudante apresentando em linhas gerais a proposta da coleção, em seguida, na seção *conheça seu livro*, as principais características das obras são destacadas mencionando para os estudantes as seções e itens presentes. Posteriormente é apresentado o sumário do volume, os objetivos e as competências e habilidades a serem desenvolvidas, bem como a justificativa da abordagem dos conteúdos selecionados.

Ao nos direcionarmos para as *Orientações para o professor* – que se encontra na parte final do livro –, vemos um espaço dedicado à contextualização das mudanças sociais ocorridas neste século e às transformações que as políticas educacionais brasileiras tiveram da década de 1990 até 2018. Há ainda um espaço dedicado para contextualizar o Novo Ensino Médio e a BNCC, bem como a abordagem teórico-metodológica proposta pela coleção. Nessa seção, há também um espaço dedicado para os *recursos e estratégias didáticas* presentes no material, destacando as seções e os *boxes* existentes, bem como as atividades desenvolvidas em cada capítulo.

Nesse sentido, cada volume vai conter as seções:

- a) *Abertura da unidade*, e nela os estudantes vão ter conhecimento do tema trabalhado;
- b) *Abertura do capítulo*, na qual os estudantes vão ser contextualizados sobre tema a partir de elementos que relacionam sua realidade social com o passado e o presente;
- c) *Texto principal*, que será desenvolvido de maneira contextualizada as teorias, os conceitos e os fenômenos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- d) *De mãos dadas*, no qual propõe aos estudantes atividades visando relacionar os temas dos capítulos a sua realidade social;
- e) *Leitura de Imagem*, onde é proposto para os estudantes a análise de mapas, gráficos, charges entre outras linguagens imagéticas.
- f) *Meus argumentos*, que visa desenvolver nos estudantes a capacidade de análise, reflexão e argumentação acerca dos temas abordados;
- g) *Linguagens e leituras*, que busca promover a leitura e a interpretação de diferentes documentos;
- h) *Investigação*, que propõe aos estudantes técnicas de pesquisa social;
- i) *Eu também posso*, que visa dar exemplos de protagonismo juvenil tanto no contexto nacional, como ao redor do mundo visando desenvolver as habilidades socioemocionais;
- j) *Saiba mais*, parte em que estudantes terão acesso a indicações de materiais complementares para aprofundarem seus conhecimentos no tema abordado;
- k) *Nossa comunidade*, que propõe a elaboração de um projeto coletivo, visando promover a habilidade investigativa dos estudantes;
- l) *Atividades*, que tem como objetivo retomar ou aprofundar temas, conceitos, valores entre outros elementos trabalhados ao longo do material.

Ainda, nas orientações gerais para o professor, o material dá sugestões de um cronograma de trabalho e de formas de avaliação, apresenta as especificidades do volume e finaliza com as referências utilizadas.

Ao analisarmos os conteúdos desta coleção, pudemos observar que tanto as unidades temáticas como os capítulos foram elaborados de forma interdisciplinar, de

modo que é na abordagem dos tópicos e dos subtópicos que os componentes curriculares ganham maior evidência. Assim, é no interior dos tópicos e dos subtópicos que podemos identificar as especificidades de cada componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ainda sobre a forma de organização dos conteúdos desta coleção, pudemos observar que os volumes estão pautados em grandes temas, e, em cada capítulo, tópico e subtópico, eles vão se afunilando e se aproximando mais de um ou de outro componente. Dessa maneira, é possível notar que em vários capítulos há a contribuição de um ou mais componentes curriculares, assim como está estabelecido nos documentos orientadores de elaboração do PNLD e na própria BNCC.

Esse aspecto, no entanto, acabou por furtar do material a abordagem de importantes conceitos e perspectivas teóricas. Ao analisarmos os conteúdos relacionados ao componente de Sociologia, percebemos a ausência de conceitos como *mais-valor*, *valor de uso*, *valor de troca*, ou ainda a ausência da abordagem das diferentes perspectivas teóricas acerca do conceito de cultura. Nesse sentido, por mais que o material perpassasse pelos principais temas da Sociologia escolar, ele não aborda com profundidade esses temas, e os recursos didáticos adicionais ao texto principal são insuficientes para sanar essas lacunas.

Outro elemento perceptível nesta coleção foi a ênfase nas culturas juvenis. Em diversos momentos a coleção relaciona os temas abordados com questões patentes da vida dos jovens, de modo que é possível notar o esforço em relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos estudantes, principalmente, a partir desse cenário de mudanças no Ensino Médio. Assim, podemos ver diferentes referências ao projeto de vida, ao empreendedorismo, entre outros componentes ou temas transversais elencados pela BNCC.

Sobre a abordagem da temática de gênero no material, pudemos perceber que, assim como em outras coleções, nesta coleção a temática de gênero também é abordada de forma transversal, havendo menções a essa questão em diferentes temas ao longo dos volumes. Mas para além dessa abordagem transversal, a coleção também dedicou um capítulo para a abordagem da questão de gênero,

especificamente, as demandas relacionadas *As mulheres e suas lutas* – inserido no capítulo quatro do volume 3.

No capítulo quatro, *As mulheres e suas lutas*, o material retoma questões já abordadas no capítulo três, *O que são minorias sociais* – que aponta que as minorias nas Ciências Humanas, não são entendidas a partir de uma perspectiva quantitativa, mas sim a partir do poder político que esses grupos têm na sociedade, mencionando a desigualdade de gênero entre homens e mulheres e a luta da população LGBTQIA+ pelo reconhecimento das diferentes identidades de gênero – e em sua introdução menciona a existência de diferentes coletivos feministas que buscam dar visibilidade a suas pautas e promover mudanças sociais.

O capítulo afirma que a existência desses diferentes coletivos é devido ao contexto de desigualdade de gênero existente na nossa sociedade, e que para compreender esse cenário de preconceito e discriminação, é preciso entender as origens do machismo a partir do estudo do patriarcalismo e conhecimento do feminismo. No tópico *Mulheres do Brasil*, o material inicia sua abordagem a partir da problematização da desigualdade salarial entre homens e mulheres, e afirma que essa realidade é devido a discriminação e a opressão construídas por meio das diferentes instituições sociais – como família, escola, trabalho, igreja, Estado etc. – e espaços de socialização.

Ainda, afirma que devido a essa construção social de discriminação e opressão, por muitos anos as mulheres foram excluídas do processo de escolarização e do mercado de trabalho, sendo também o principal grupo responsável pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com a família e que, apesar de se constituírem como uma maioria numérica dentro da sociedade, as mulheres são consideradas minorias sociais.

Na sequência, o subtópico *Papéis sociais femininos e masculinos*, problematiza a perspectiva de que haveria funções que caberia somente às mulheres, e que haveria funções que caberia somente aos homens, mencionando que a naturalização desses papéis são frutos de construções sociais, históricas e culturais definidas pelos grupos dominantes de cada contexto. Nesse sentido, aponta que o gênero “[...] não é uma característica biológica (como o sexo) e acaba moldando nossas identidades e comportamentos ao longo da vida.” (RAMA, M. A. G.

et al., 2020, p. 64). Não obstante, o material retoma elementos consensuais relacionados ao conceito de gênero que trabalhamos no capítulo anterior.

Neste subtópico, há um *box* conceitual que disserta sobre o conceito de gênero, ele afirma que o gênero

Nas Ciências Sociais, refere-se a um conjunto de características e de papéis que a sociedade entende como esperado de alguém com base em seu sexo biológico. Por ser uma construção social, e não um fenômeno biológico, a identidade de gênero vem sendo questionada por determinados setores da sociedade que não reconhecem esse tipo de análise. (RAMA, M. A. G. et al., 2020, p. 64).

Em seguida, o material didático aponta que essa supervalorização do masculino é fruto do que denominamos de sociedade patriarcal, apontando que nesse contexto “[...] os papéis chamados de masculinos têm vantagens e privilégios, enquanto os femininos têm sua autonomia controlada, o que gera uma enorme diferença entre os dois gêneros.” (RAMA, M. A. G. et al., 2020, p. 64). Cabe notar, que esta abordagem trazida se aproxima, em algum sentido, da abordagem da Heleieth Saffioti que apresentamos anteriormente.

Dissertando sobre o patriarcado, o material aponta que ele está na base da colonização do Brasil, tendo em vista que nesse contexto a organização do país se dava através de grandes latifúndios administrados por famílias que centralizavam o poder na mão dos homens dessas famílias – o patriarca. Devido a esse histórico, a mentalidade patriarcal sempre esteve presente na sociedade brasileira, privando as mulheres de acesso pleno aos seus direitos civis, políticos e sociais. Na sequência, o material aponta que essa restrição de direitos foi duramente questionada pelas mulheres, que passaram a denunciar essas formas de desigualdade de gênero e reivindicar a igualdade de direitos. Promovendo mudanças sociais e conquistando direitos, ainda que de forma lenta e gradual.

Nessa capítulo, ainda, o material dedica um espaço para a discussão sobre o movimento feminista. No tópico *O feminismo e suas ondas*, o material aponta que todas os avanços sociais alcançados pelas mulheres são fruto das lutas feministas e que, diferentemente do muitos afirmam, o movimento feminista não busca privilégios, mas sim igualdade de direitos.

Ao dissertar sobre as ondas do movimento feminista, o material destaca que essa classificação é apenas uma forma de facilitar o estudo sobre o feminismo. Assim, quando se fala sobre feminismo de primeira onda, está se referindo às lutas relacionadas aos movimentos que exigiam o direito ao voto, à educação e ao mercado de trabalho, apontando o movimento das *suffragettes* como principal referência dessas reivindicações.

No subtópico *Novas pautas do feminismo*, o material destaca o momento da segunda onda do movimento feminista, apontando que as demandas reivindicadas anteriormente, eram demandas de um grupo específico de mulheres – mulheres da classe média –, e que as mulheres da classe trabalhadora tinham necessidades diferentes – como direito a creche para os filhos, o fim do assédio sexual no trabalho, entre outras demandas. Continua apontando que nesse contexto o movimento constatou que existiam várias formas de ser mulher, e que cada uma dessas formas tinham demandas próprias. Sobre esse aspecto a coleção destaca o trabalho da autora Angela Davis, que evidencia a importância das experiências das mulheres negras trabalhadoras na construção da identidade feminina.⁴⁷

Ao dissertar sobre a terceira onda do movimento feminista, o material destaca que ele iniciou na década de 1980 e continua até os dias atuais, visando “[...] preencher as lacunas dos momentos anteriores ao mostrar as necessidades de diferentes grupos, classes sociais e etnias. Essa onda tem seu foco na diversidade e na liberdade individual.” (RAMA, M. A. G. et al., 2020, p. 67).

No subtópico *O emponderamento feminino*, o material destaca o incentivo que o movimento feminista vem dando às mulheres para que elas ocupem espaços nas áreas que eram entendidas como masculinas, e, que ele tem reivindicado o aumento da representatividade das mulheres; mulheres de diferentes classes sociais, etnias, idades e orientações políticas diversas.

Há também, nessa parte, um espaço dedicado à discussão da *sororidade*, afirmando que essa ideia “[...] parte do princípio de que é importante conhecer e

⁴⁷ Aqui cabe uma observação, no capítulo em que aprofundamos as discussões a respeito de gênero, não trouxemos as contribuições da Angela Davis, mesmo compreendendo a importância dessa autora e suas contribuições. Ao invés disso, optamos por demonstrar as contribuições da intelectual brasileira Heleieth Saffioti que, tal como a autora anteriormente citada, trabalha de maneira integrada as questões de gênero, classe e raça/etnia. Resta ainda, chamar a atenção que as autoras caminham por caminhos e interpretações distintas já que estão analisando sobre a perspectiva do materialismo histórico-dialético contextos sociais distintos – cada uma em seu país.

valorizar as trajetórias e dificuldades de outras mulheres, criando-se, assim, oportunidades de identificação, confiança e suporte mútuos.” (RAMA, M. A. G. et al., 2020, p. 69). No entanto, destaca também que isso não quer dizer que todas as mulheres devem obrigatoriamente gostar de todas as mulheres, mas sim que se deve “[...] ter empatia, respeitando cada contexto e compreendendo que todas têm em comum a opressão baseada no gênero.” (RAMA, M. A. G. et al., 2020, p. 69).

Outra discussão encontrada nesse capítulo é da violência de gênero. Nele, o material aponta as diferentes formas de violência contra mulher e contra a população LGBTQIA+ e destaca que o feminicídio foi o tipo de crime com maior crescimento entre os crimes violentos. Chama atenção também, para o contexto da pandemia da covid-19, que se tornou mais um fator de risco para as mulheres, pois tiveram que passar mais tempo com seus companheiros agressores. Ao tratar sobre esse aspecto da violência contra as mulheres, o material aborda no subtópico *Lei Maria da Penha*, as medidas que foram criadas para combater esses crimes frutos dessa cultura machista, destacando a criação da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, criado em 2003, a criação da Lei Maria da Penha em 2006 e a criação da Lei do Feminicídio em 2015.

Ainda nesse capítulo, a seção *Linguagens e Leituras* traz diferentes textos que problematizam a violência contra mulher. O primeiro texto abordado é a letra da música *Maria da Vila Matilde*, interpretada pela cantora Elza Soares, o segundo texto é um trecho de uma reportagem que traz o relato de uma mulher que se dirige para a delegacia para prestar queixa por agressão contra seu companheiro, já o terceiro e o último texto trazem depoimentos anônimos de mulheres que sofreram violência física e psicológica por parte de seus companheiros.

Desse modo, podemos notar que nesta coleção houve um espaço para a abordagem das questões de gênero para além de uma perspectiva transversal. Ao trabalhar sobre as questões relativas à desigualdade de gênero e aos papéis sociais que homens e mulheres desempenham na sociedade, o material destaca que esses elementos sociais não são naturais, mas sim frutos de construções sociais, históricas e culturais definidas pelos grupos dominantes de cada contexto. Ao abordar sobre o conceito de gênero, o material destaca que há disputas em relação ao que se entende sobre o gênero, apontando que ele não se trata de uma

característica biológica, mas se constitui enquanto um elemento que forja nossas identidades.

Podemos notar que esta coleção buscou abordar a temática de gênero. Vemos que, mesmo de forma incipiente, a abordagem do conceito de gênero é realizada e as disputas em relação a este conceito também são apontadas pelo material. Evidentemente, esse debate teórico poderia ter sido mais aprofundado para que os estudantes tivessem mais subsídios e instrumentos para a análise crítica e autônoma da realidade social, no entanto, a partir dos elementos fornecidos é possível através da atividade de ensino do professor, fazer as mediações necessárias para a desnaturalização das relações sociais de gênero constituídas na sociedade. Dito de outra forma, apresentou uma série de discussões que foram apresentadas no capítulo anterior que trata sobre as teorias de gênero.

5.7 – Coleção Multiversos Editora FTD

Como as demais coleções, a coleção Multiversos também está dividida em seis volumes: *Globalização, tempo e espaço* – que chamaremos de volume 1; *Populações, territórios e fronteiras* – que chamaremos de volume 2; *Sociedade, natureza e sustentabilidade* – que chamaremos de volume 3; *Trabalho, tecnologia e desigualdade* – que chamaremos de volume 4; *Ética, cultura e direitos* – que chamaremos de volume 5; e, *Política, conflitos e cidadania* – que chamaremos de volume 6. Esses volumes foram escritos por três autores, Alfredo Boulos Júnior (História), Edilson Adão Cândido da Silva (Geografia) e Laercio Furquim Júnior (Geografia) e todos eles mencionaram ter experiência como docentes da educação básica.

Ao analisar a coleção, vemos que cada volume apresenta duas unidades e em cada uma delas há três capítulos nos quais são desenvolvidos os conteúdos. Ainda, vemos que cada unidade inicia com uma apresentação aos estudantes, mencionando os valores que orientam a escrita da obra, contextualiza os temas abordados a partir da diretriz do Novo Ensino Médio e menciona os objetivos que essa obra visa nesta etapa de escolarização.

Em seguida, o material expõe, para os estudantes, os recursos didáticos presentes nos volumes da coleção, o sumário, e os objetivos almejados na abordagem dos conteúdos. Nesta coleção, o manual do professor está inserido ao final do volume, no interior da seção *Orientações para o professor*. Nessa seção o livro didático destaca as propostas educacionais no contexto do Novo Ensino Médio, as transformações realizadas nessa etapa de escolarização a partir da reforma do Ensino Médio, as orientações contidas na BNCC e as seções presentes em cada volume.

Sobre esse aspecto a coleção destaca que cada volume contém:

- a) *Abertura da unidade*, que visa introduzir o tema abordado;
- b) *Corpo do capítulo*, onde são desenvolvidos os conteúdos da unidade e, no interior de cada unidade, há diferentes recursos didáticos sugeridos de serem utilizados para complementar a formação;
- c) *Para refletir e argumentar*, na qual são utilizadas diferentes imagens, textos, gráficos entre outros recursos para estimular o debate entre os estudantes;
- d) *Integrando com a Ciência da Natureza e Suas Tecnologias*, as atividades propostas visam mobilizar conhecimento das duas áreas (Ciências Humanas e Ciências da Natureza), a fim de ampliar a compreensão do elemento estudado;
- e) *Dialogando* visa estimular a participação dos estudantes;
- f) *Dica*, que fornece sugestões de materiais que complementam ou aprofundam o tema abordado;
- g) *tividades* que propõe recursos que contribuam para o processo de avaliação formativa dos estudantes;
- h) *Retomando*, retoma os conteúdos já abordados nas unidades e nos capítulos com o intuito de contribuir na preparação dos estudantes para os vestibulares e para o ENEM;
- i) *Atividade síntese*, busca levar os estudantes à reflexão a partir de diferentes perspectivas dentro da mesma área de conhecimento;
- j) *Leitura de imagem*, a linguagem visual é utilizada como o principal recurso de aprendizagem dos estudantes;

- k) *JovensProtagonistas*, visa trazer uma problemática para que os jovens encontrem uma solução;
- l) *#JovensEmAção*, busca promover práticas de pesquisa social entre os jovens. Ainda, o material apresenta os elementos específicos de cada volume e finaliza com uma sugestão de planejamento do trabalho.

Ao analisar os conteúdos, podemos notar que apesar de o material ser de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a ênfase está claramente nos componentes de História e Geografia, de modo que os conteúdos da Sociologia e da Filosofia aparecem de forma bem incipiente, complementando a abordagem de algumas das temáticas discutidas nos volumes.

Entre os temas da Sociologia que aparecem nesta coleção, destaca-se a temática da Cultura, desenvolvida no capítulo 1 – *O encontro com a diferença* – do volume 2 da coleção, e a temática Trabalho, desenvolvida no capítulo 2 – *Trabalho no tempo e no espaço* – e no capítulo 3 – *Trabalho e pensamento econômico* – do volume 4 da coleção. No entanto, apesar de a temática trabalho ser amplamente desenvolvida nesse conjunto de materiais, sua abordagem é majoritariamente feita a partir dos pressupostos da História e da Geografia, estando ausentes as diferentes perspectivas teóricas da Sociologia e seus conceitos.

A abordagem sobre o Estado, por sua vez, aparece apenas em um tópico do capítulo 3, *As relações internacionais contemporâneas*, do volume 1, e a abordagem sociológica sobre esse tema aparece apenas na seção *Atividade síntese*, onde é apresentado aos estudantes as diferentes visões sobre a ideia de Estado nos autores clássicos da Sociologia.

Sobre a abordagem das questões de gênero nesta coleção, podemos notar que ela é bem incipiente até mesmo a partir de uma perspectiva transversal. Quando observamos a presença desse tema nos materiais, podemos notar a presença da discussão no capítulo 6 – *A sociedade brasileira* –, no volume 1 da coleção – ao citar a transformação etária da sociedade e novo papel das mulheres – e também podemos notar a abordagem desta temática no volume 5, especificamente no capítulo 3, *A universalidade não tão universal*, onde se discute o papel das mulheres na Revolução Francesa, o que seria o feminismo e o patriarcado.

No subtópico *O que é o feminismo?*, a coleção disserta brevemente sobre as ondas do movimento feminista, apontando que, a primeira delas foi marcada pela luta pelo voto, a segunda pela luta pela liberdade e igualdade nas relações de trabalho e a terceira aponta apenas que se iniciou na década de 1990 e continua até os dias atuais, não mencionando o que caracterizaria essa onda. Ainda neste subtópico, o material aponta que muitas feministas defendem a ideia de que não existe a mulher, mas sim mulheres em sua diversidade, afirmando que essa posição é influenciada pela filósofa Simone de Beauvoir, entretanto não discorre mais sobre essa questão.

Por fim, neste subtópico, o material aponta que, assim como existem mulheres, no plural, também é possível afirmar que existem feminismos, havendo diferentes divergências dentro do movimento. No entanto, não discute nem menciona quais seriam essas divergências, afirmando apenas que os pontos em comum é a constatação da discriminação que as mulheres sofrem e as lutas para combater o sexismo e conquistar direitos – não havendo explicações sobre o que seria o sexismo, ou indicação de material complementar sobre essa questão.

No subtópico, *O que é o patriarcado?*, o material apresenta as contribuições de Max Weber sobre esse tema, mas não faz referência, no corpo do texto principal, a nenhuma autora feminista que abordou sobre essa questão. A referência a uma autora do campo do feminismo vai aparecer apenas na seção *Para refletir e argumentar*, onde o material traz um trecho de uma entrevista dada pela filósofa Márcia Tiburi, abordando sobre o tema do patriarcado.

Por fim, a última referência as questões de gênero aparece no tópico *Homossexualidade: passado e presente*. Nele, o material aponta sobre a presença da homossexualidade em diferentes momentos da história da humanidade e problematiza como essa questão foi durante muito tempo vista pela ótica da patologia, sendo um importante avanço o reconhecimento de que a homossexualidade não é uma doença, mas sim uma forma de relação humana.

É perceptível desse modo, que tanto os temas da Sociologia, como a própria abordagem da temática de gênero, é secundarizada no material. Havendo poucos elementos e instrumentos de análise que contribuam para o processo de

desnaturalização e estranhamento das relações sociais de gênero pelos estudantes, elemento que empobrece o material em questão.

5.8 – Coleção Humanitas.doc Editora Saraiva

Os seis volumes dessa coleção estão divididos em: *Tempo e espaço* – que chamaremos de volume 1; *Território, territorialidades e fronteiras* – que chamaremos de volume 2; *Indivíduo, sociedade e natureza* – que chamaremos de volume 3; *Política e mundo do trabalho* – que chamaremos de volume 4; *Sociedade, cultura e política* – que chamaremos de volume 5; e *Diversidade, cidadania e direitos humanos* – que chamaremos de volume 6. Essas obras foram escritas por três autores, Ronaldo Vainfas (História), Sheila de Castro Faria (História) e Jorge Ferreira (História), e os três, são professores do ensino superior público brasileiro.

Ao analisar o material didático, vemos que ele inicia com uma *apresentação* direcionada aos estudantes, evidenciando o que são as Ciências Humanas e a importância do seu estudo. Em seguida, ele explana, de maneira geral, a proposta dessa coleção e seu aspecto interdisciplinar, e conclui apontando que o objetivo desse material é contribuir na formação dos estudantes a partir de uma perspectiva crítica, cidadã e de respeito aos direitos humanos.

Em seguida, são apresentados os recursos didáticos presentes no material, as competências e habilidades da BNCC que estão presentes na coleção, o sumário – e nele podemos ver que os volumes estão organizados em seis capítulos – e a introdução do volume.

Nesta coleção o manual do professor encontra-se ao final de cada volume, e ele é composto por uma *apresentação*, que menciona que a coleção foi elaborada com o intuito de integrar os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas visando atender a proposta do Novo Ensino Médio. Ainda que as obras visam dialogar os conteúdos dos componentes curriculares da área, com as culturas juvenis e com temas contemporâneos, visando uma formação alicerçada em princípios éticos, no pensamento crítico e autônomo respeitando os direitos humanos, as diferenças e combatendo preconceitos.

Em seguida é apresentado o sumário do manual do professor, as orientações gerais – que contextualizam as mudanças no Ensino Médio, na BNCC e no PNLD – e a estrutura da coleção. Sobre esse último aspecto, o material menciona que os volumes foram organizados em seis capítulos, apresentados em texto com um tema principal, acrescido de *boxes* e seções.

Os *boxes* presentes nos volumes da coleção são os seguintes:

- a) *Sua experiência pessoal*, presente no início do capítulo com o intuito sondar os conhecimentos prévios dos estudantes;
- b) *Questões em foco*, que busca a partir de situações-problema, que o estudante encontre soluções para a questão apresentada;
- c) *Saberes conectados*, que visa a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento;
- d) *Conversa de*, que apresenta diferentes pontos de vista sobre o tema abordado;
- e) *Analisar e refletir*, propõe atividades diversas que mobilizem a prática da pesquisa para o aprofundamento do tema trabalhado;
- f) *Analisando mensagens*, busca mobilizar os estudantes para uma análise crítica e detalhada de diferentes tipos de documentos.
- g) *Glossário* apresenta termos que podem ser desconhecidos dos estudantes;
- h) *Observo que...* traz informações complementares sobre o tema;
- i) *Fica a dica*, dá sugestões materiais complementares;
- j) *Roteiro de estudos* visa avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, e tem na sua composição os eixos *discutindo um conceito*, que propõe a discussão de um conceito trabalhado no material, *Brasil: interpretação de um fato*, que aborda um elemento específico do Brasil a partir do contexto do tema abordado no material e por fim o *de olho na universidade*, propõe atividades do ENEM e de diferentes vestibulares;
- k) *Projeto*, e busca aprofundar os estudos sobre um dos temas desenvolvido ao longo dos volumes a partir de diferentes metodologias de pesquisa nas Ciências Humanas;

Em seguida, o manual do professor dá sugestões de como se trabalhar com a coleção e traz as *orientações específicas* do volume em questão finalizando com as referências utilizadas.

Ao analisar os conteúdos do material didático, podemos notar que os capítulos visam trabalhar simultaneamente todos os componentes curriculares, isto é, os tópicos ou subtópicos dos capítulos visam dar ênfase em um, ou outro, determinado componente curricular. No entanto, é notória a ênfase na perspectiva historiográfica ao analisar o conjunto dos volumes desta coleção, e os conteúdos relativos ao componente de Sociologia, acabaram sendo pouco explorados, aparecendo apenas de forma complementar ao longo do material.

As teorias e conceitos das Ciências Sociais aparecem de forma incipiente e sem profundidade teórica – uma característica que é visível nesta nova proposta de materiais didáticos do Novo Ensino Médio – e vários temas, conceitos e teorias não são abordados ao longo desta coleção e outras coleções. Em contrapartida, os temas que são abordados no material didático – como a temática do Trabalho –, não exploram conceitos fundamentais das Ciências Sociais e da Sociologia escolar, empobrecendo a discussão acerca do tema ao não fornecer o máximo de instrumentos necessários para os que os estudantes façam uma análise crítica da realidade social.

No que se refere a abordagem de gênero nesse conjunto de materiais didáticos, podemos notar sua presença – ainda que de forma incipiente e por meio de uma perspectiva transversal. Ao nos debruçarmos na análise do volume 1 desta coleção, por exemplo, vimos que a abordagem da temática de gênero aparece no capítulo 3 *A humanidade entre conceitos e preconceitos*, no tópico *Combate às discriminações*, no subtópico *Pela igualdade de gênero*.

Neste subtópico, o material explora a luta das mulheres pela igualdade de gênero no contexto do século XIX, e destaca que o foco do movimento estava direcionado para a conquista de direitos políticos, citando as sufragistas como exemplo. Ainda, aponta que apesar desse contexto de luta, por muitas décadas as mulheres continuaram oprimidas em seu cotidiano, sendo tolhidas de um acesso igualitário no trabalho, na formação profissional, na vida sexual, nos papéis sociais e familiares, entre outros.

Esse tópico aponta ainda os movimentos de contestação dos papéis sociais das mulheres no contexto estadunidense na década de 1960, e cita as alterações na legislação federal dos Estados Unidos da América após a eclosão desse

movimentos, citando a elaboração da lei que proibia a discriminação no trabalho por sexo ou etnia, criada no ano de 1964, e outras leis criadas anos depois, como a lei que criminalizava o assédio sexual no trabalho e a abertura da carreira militar para as mulheres.

Esse tópico destaca ainda que os movimentos de contracultura deste contexto foram cruciais para a luta feminista, tendo em vista que eles questionavam os modos de vida tradicionais, e aponta o papel fundamental da ciência na libertação feminina ao criar a pilula anticoncepcional.

No subtópico *combate à homofobia*, o material aponta como a perseguição e a violência às pessoas homoafetivas foi e ainda é um traço marcante na história, dando exemplos do contexto medieval e de momentos mais recentes da historiografia. Ademais, aponta que durante muito tempo, a homossexualidade foi entendida como uma doença, e que essa ideia errônea segue até hoje sendo utilizada por grupos radicais religiosos para emplacar uma suposta “cura gay”.

O material destaca que, além dessa perspectiva patologizante, a homossexualidade foi também duramente criminalizada, seja por pena de morte, prisão, humilhação pública ou castração química. E que as lutas contra essas formas de violência e opressão se delinearam a partir da década de 1950, promovendo mudanças sociais em vários lugares do mundo.

Outro momento que o material aborda sobre as questões de gênero é no capítulo 6 do volume 4 desta coleção. No capítulo *Cidadania e Direitos Humanos*, no tópico *Ampliando a cidadania: direitos políticos e sociais*, o subtópico *As mulheres e a participação política* explora como a criação dos direitos civis em determinados contextos não faziam diferenciação de sexo, mas em outros subordinavam as mulheres a autorizações dos maridos ou de algum familiar do sexo masculino.

Ao mencionar sobre os direitos políticos, o material destaca que com a exceção da Nova Zelândia, o mundo entrou no século XX excluindo as mulheres da participação política, impedindo-as de votar e de se candidatarem. Nesse momento, é citado novamente o movimento sufragista apontando o processo repressivo que ele atravessou na luta por direitos.

O material ainda destaca a contribuição da filósofa Simone de Beauvoir na luta pela igualdade de direitos, mencionando seus questionamentos sobre os limites

da luta pelo voto, tendo em vista que apenas ele não asseguraria a igualdade de fato, pois havia muitos outros fatores que asseguravam a dominação masculina, como a dependência econômica das mulheres e a centralidade dos cuidados domésticos em suas mãos, o que minaria a possibilidade das mulheres terem uma participação efetiva na esfera pública.

Podemos ver questões relacionadas ao gênero, também, no volume 5, no capítulo 1, *A democracia: origem, afirmação e contestação*, no tópico *A democracia liberal representativa*, mais precisamente no subtópico *Limites do Estado Liberal*. Nele o movimento sufragista é novamente citado, sendo utilizado como exemplo da repressão que os estados liberais direcionaram para a população. Nesse trecho, o material cita a contribuição de autores como o filósofo John Stuart Mill, que questionava o argumento de que as mulheres eram naturalmente inaptas para atuar na política e destaca ainda sua contribuição ao denunciar a redução das mulheres ao papel de mãe e esposa.

Ainda nesse volume, no capítulo 5, *Famílias e diversidade*, o tópico *A Família e o parentesco como objeto de estudo* problematiza as diferentes formações familiares a partir das contribuições de autores como Lewis H. Morgan, Friedrich Engels e Claude Levi-Strauss. Ao utilizar esses autores, o material dá exemplos de outros arranjos familiares diferentes dos ocidentais, mencionando que essa forma de família é apenas uma entre tantas existentes ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, os papéis sociais atribuídos aos integrantes da família nas diferentes estruturas de parentescos, são distintos a depender de cada contexto sociocultural.

Mais adiante, no mesmo capítulo 5, existe o tópico, *Tempo, cultura e o conceito de família*, nele o material traz outros exemplos de formações familiares e estruturas de parentesco e traz no *box Conversa de Socióloga & Historiadora* o debate acerca do conceito de gênero. Nesse *box* o material menciona que o debate sobre o conceito de gênero se populariza a partir da luta do movimento feminista e LGBTQIA+, e aponta que essa discussão é intensa pelo menos, desde a década de 1970. O material coloca que a ideia de gênero não vem com o intuito de negar o sexo, mas surge justamente com o propósito de definir o termo para diferenciá-lo do sexo.

Em seguida o material traz duas definições sobre o conceito de gênero, mencionando as contribuições de Ann Oakley e Joan Scott:

A socióloga britânica Ann Oakley (1944-) escreveu, em 1972, uma definição simples para essa diferença. Em 1986, a historiadora estadunidense Joan Scott, que pesquisa a história da França moderna, fez um balanço do debate e propôs uma interpretação para o uso do gênero. [...] “Sexo” é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...]. “Gênero”, pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em “masculino” e “feminino” [...]. Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero.

OAKLEY, Ann. *Sex, Gender, and Society*. New York: Harper Colophon Books, 1972. p. 16, apud TILLY, Louise A. *Gênero, história das mulheres e história social*. Cadernos Pagu, v. 3, p. 42, 1994.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.

[...] Num certo sentido, a história política tem sido jogada no terreno do gênero. Trata-se de um terreno que parece fixo, mas cujo significado é contestado e está em fluxo.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise*. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, p. 92-93, 1995. (VANIFAS, et al, 2020, p. 119).

Além de explorar o conceito de gênero, o material aborda no tópico, *A transformação no papel da mulher*, como as mudanças no âmbito do trabalho foram alterando os papéis sociais das mulheres na sociedade. O material também menciona a questão da violência contra a mulher, e como essa prática opressora advém de uma formação patriarcal da sociedade.

No volume 6 desta coleção, o subtópico *Na luta por direitos: negros e mulheres*, contido no capítulo 1, *Sociedade de Consumo e contracultura*, o material aborda a luta feminista no contexto estadunidense por direitos civis. Mencionando novamente, as conquistas legais obtidas naquele contexto no âmbito do trabalho.

Por fim, no capítulo 6, *Brasil, mostra tua cara*, o subtópico *Mulher e a reconfiguração da família*, apresenta algumas das transformações que atravessaram as mulheres brasileiras. Citando o controle da fecundidade como um elemento que possibilitou uma maior participação política das mulheres, a aprovação de leis, como

a lei do divórcio de 1977, a Constituição de 1988 e o código civil de 2002, como elementos que contribuíram para o aumento da igualdade de gênero no país.

Desse modo, ao analisar a forma como abordagem da temática de gênero aparece nesta coleção, podemos perceber sua transversalidade. Isto é, se apresenta de formas diversas, mesmo que repetitiva, em diferentes temáticas, estando presente os consensos a respeito do entendimento de gênero, como construção social. A repetição da abordagem sobre o tema da luta por poder político – o voto e o movimento sufragista – acaba por não explorar outros elementos da realidade social que poderiam ter sido problematizados.

Assim, podemos concluir que a abordagem de gênero está presente no material, apesar de não haver um capítulo específico que trate da temática. Não obstante, podemos destacar que outras abordagens e problemáticas poderiam ter sido exploradas, ao invés da repetição em relação ao sufrágio universal. Ainda, cabe destacar a utilização do *box* que propõe discutir o conceito de gênero e que traz este instrumento conceitual como recurso para análise da realidade social.

5.9 – Coleção Contexto e Ação Editora Scipione

Os volumes desta coleção são: *Grandes transformações* – que chamaremos de volume 1; *Territórios, paisagens e relações sociais* – que chamaremos de volume 2; *Sociedade e natureza* – que chamaremos de volume 3; *Trabalho e sociedade* – que chamaremos de volume 4; *Desigualdade e poder* – que chamaremos de volume 5; e *Cultura, ciência e tecnologia* – que chamaremos de volume 6.

Essa coleção foi escrita por seis autores: Igor José Renó Machado (Ciências Sociais), Henrique Amorim (Ciências Sociais), Fabiana Sanches Grecco (Ciências Sociais), Leandro Galastri (Ciências Sociais), Cassiano Terra Rodrigues (Filosofia) e Glaydson José da Silva (História), a maioria dos autores desta coleção atuam como docentes no ensino superior público.

Vemos que o material inicia com uma apresentação direcionada aos estudantes e nela os autores apontam que os livros didáticos desta coleção visam atender os objetivos do Novo Ensino Médio, auxiliando na formação dos estudantes

e na elaboração do seu projeto de vida. Ainda é apontada a forma como o material está estruturado e, em linhas gerais, os temas presentes nos volumes.

Em seguida, o material traz os elementos que compõem os livros didáticos e que estão inseridos em todos os volumes, mencionando que cada volume desta coleção é composto por seis capítulos temáticos divididos em duas partes:

- Parte 1 (Conexões) voltada para uma abordagem mais teórica – visa explicar os conteúdos e dar embasamento teórico por meio da abordagem de quatro temas; e,
- Parte 2 (Imersão) voltada para a ampliação do estudo dos temas trabalhados nos capítulos.

Cada capítulo trabalha quatro temas que devem ser abordados por meio de projetos. Ainda nessa parte, voltada ao estudante, o material destaca os elementos da BNCC presentes no material, fornece o sumário, e em seguida, apresenta a introdução do volume.

O manual do professor está inserido ao final dos volumes, e nele, encontramos: as orientações gerais do material, que contextualiza as mudanças do Ensino Médio e da BNCC; a proposta de integralização curricular; os pressupostos teóricos e metodológicos; apresenta os volumes com sugestões de como trabalhar com eles; e, também, descreve as seções e os *boxes* existentes. Esses servem para facilitar o trabalho do professor e ampliar a compreensão do estudante sobre os temas.

As seções da parte 1 (*Conexões*) estão divididas da seguinte maneira:

- a) *Abertura* dos capítulos, que visa contextualizar e instigar os estudantes para o assunto que será trabalhado;
- b) *Cenário*, que objetiva dar continuidade à sensibilização sobre o tema;
- c) *Explorando, Reflexões e Aprimorando o conhecimento*, que busca diagnosticar e avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes;
- d) *Ampliando*, que tem o intuito de estabelecer diálogos com outras áreas de conhecimento, visando aprofundar a abordagem sobre o tema e apresentar outras perspectivas em relação ao assunto trabalhado.

Nessa parte podemos encontrar os *boxes* divididos da seguinte maneira:

- *Conceito*, por exemplo, traz uma breve definição de conceitos, ideias, termos ou expressões relevantes do capítulo;
- *Perfil*, traz dados sobre a vida e obra de autores, pensadores, figuras históricas ou personalidades;
- *Dicas*, por sua vez, busca dar sugestões de materiais complementares, visando trazer novas perspectivas para os estudantes.

Na parte 2 (*Imersão*), o material sugere uma questão mobilizadora que deve ser respondida por meio de um projeto. Essa parte possui a seção *Nosso percurso até aqui*, que tem o intuito identificar as conclusões tidas com o projeto e realizar uma autoavaliação desse processo; e o *box, material necessário*, visa destacar os elementos necessários para o processo de investigação.

O manual do professor apresenta ainda as *orientações específicas* do volume, onde cada capítulo é esmiuçado apresentando as temáticas abordadas e também dando sugestões de como trabalhar com o tema proposto, sugerindo inclusive quais componentes curriculares poderiam fazer a abordagem do assunto em questão e finaliza com as referências bibliográficas utilizadas.

Nesse material os principais eixos da Sociologia escolar – Cultura, Estado e Trabalho – estão presentes ao longo dos seis volumes. E vemos que os autores buscaram abordar estes temas explanando as diferentes perspectivas teóricas, e utilizando os diferentes conceitos elaborados para a compreensão de dado elemento da realidade social.

No desenvolvimento dos conteúdos, vemos que em vários momentos é mencionado no corpo do texto as referências utilizadas na escrita do material. Também é frequente a exposição da definição conceitual dos conceitos abordados no corpo do texto através utilização do *box conceito*, sendo um importante recurso didático desse conjunto de materiais.

No entanto, apesar de explorar alguns dos principais temas e conceitos da Sociologia escolar e fazer referência às diferentes perspectivas teóricas acerca das temáticas, grande parte das discussões elaboradas no material são feitas de forma generalista, não havendo um aprofundamento no debate.

Um exemplo disso, ocorre quando o material explica a temática do trabalho no volume 4. No capítulo 1, *Trabalho faz parte da natureza*, no tema 2, *Trabalho e*

força de trabalho, especificamente subtópico, *Lucro e mais-valia*, há a exposição e explicação sobre o conceito de mais-valia, mas o material não menciona as formas de extração do mais-valor – absoluto e relativo – empobrecendo a discussão estruturada no material.

É importante apontar que uma forma de sanar as ausências presentes no material, foi realizar sugestões de materiais complementares através do *box dicas*, sendo um recurso utilizado em vários momentos ao longo dos volumes. No entanto, apesar de considerarmos importante e fundamental a presença de sugestões de materiais complementares, o ideal seria que o debate estivesse presente no próprio livro didático, tendo em vista que em muitos casos os estudantes não conseguem acessar essa bibliografia complementar.

Sobre a abordagem da temática de gênero nesta coleção, vemos que ela aparece de forma bem pontual em alguns volumes, não havendo um capítulo, tópico ou subtópico para o desenvolvimento mais aprofundado deste tema. No volume 1 por exemplo, o capítulo 2, *Somos todos iguais*, aborda essa questão no tópico *Igualdade de direitos e igualdade de fato*, ao falar sobre a atuação de Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft na luta pelos direitos das mulheres.

No volume 2, no capítulo 3, *Como é o seu quadrado?*, o tema *Desigualdades sobrepostas* aborda no subtópico *Classe social, raça e gênero*, como esses marcadores sociais expressam as desigualdades sociais. O material explana que as desigualdades sociais atravessam esses três elementos de forma interconectada, sendo fundamental para a análise da realidade social, a compreensão multidimensional das desigualdades. Mesmo assim, os autores não explicam o entendimento de gênero.

Para a compreensão das desigualdades sociais, o material traz a socióloga Heleieth Saffioti, que elaborou uma série de conceitos para a análise das possíveis interconexões dos marcadores sociais da diferença. Os autores citam os estudos a respeito do patriarcado e do capitalismo, mencionando que, segundo ela, classe, gênero e raça são construídos simultaneamente ao longo da história. Desse modo, o material menciona que um dos conceitos elaborados pela autora para a compreensão da interconexão entre classe, raça e gênero, foi o conceito de “nó”,

que une esses elementos como um tipo de “simbiose”, possibilitando a compreensão da realidade social em sua complexidade.

Ainda, nesse subtópico o material menciona as desigualdades que as mulheres atravessam no mundo do trabalho, com baixos salários e com o acréscimo do exercício do trabalho doméstico. E traz as contribuições da socióloga Helena Hirata, ao abordar como a discriminação e a exploração se configura a depender da região do globo analisada, dando como exemplo a migração decorrente do trabalho doméstico.

Assim, o material apresenta que Helena Hirata denominou esse processo de *nova divisão internacional do trabalho*, mencionando que há nele um “[...] fluxo predominante de certos países para outros, de acordo com uma classificação que segue a “regra” de distinção entre países “centrais” e “periféricos”, a partir da qual são construídos estereótipos.” (MACHADO, et al, 2020, p. 81). O material apresenta que, os estudos demonstram que esses fluxos se baseiam em processos de colonização, de modo que dadas regiões são vistas como inferiores, enquanto outras são vistas como superiores, reforçando as desigualdades regionais.

Outra menção a questão de gênero neste material é feita no capítulo 4 deste mesmo volume. No tópico *A dinâmica entre o rural e o urbano*, o subtópico *Ruralização e a importância do rural*, há um destaque para o trabalho das mulheres no campo. No capítulo 5, *O que se faz com a terra no Brasil?*, no tópico *A propriedade da terra é de quem faz o trabalho?*, ao mencionar sobre a reforma agrária no Brasil, também menciona sobre a atuação das mulheres no campo.

As últimas abordagens da temática de gênero neste material são feitas no volume 5, no capítulo 6, *Qual a democracia do Brasil?*, mencionando o processo de luta pelo voto e pela participação política das mulheres – há, inclusive, um *box* conceitual do conceito de patriarcalismo. E no volume 6, no capítulo 2 *Capitalismo consome o mundo?*, o tópico, *O lugar da publicidade na cultura de massa*, aborda como a propaganda reforçou padrões de comportamentos femininos ao reforçar estereótipos da mulher mãe e dona de casa – nesse tópico existe, também, sugestões de materiais complementares que abordam sobre esse tema.

Dessa maneira, podemos notar que a abordagem de gênero nesta coleção é também feita a partir de uma perspectiva transversal, mencionando sobre a questão

de gênero em momentos bem pontuais ao longo dos volumes. Uma discussão um pouco mais elaborada, foi feita ao se abordar as questões de classe, raça e gênero, mas ainda sim, não houve uma profundidade na abordagem e muito menos a menção a outros aspectos relacionados às questões de gênero.

5.10 – Coleção Módulos para o Novo Ensino Médio Editora AJS

Os seis volumes desta coleção são denominados da seguinte maneira: *Indivíduo, natureza e sociedade* – que chamaremos de volume 1; *Os tempos e espaços das cidades* – que chamaremos de volume 2; *Territórios e fronteiras* – que chamaremos de volume 3; *Ética, política e trabalho* – que chamaremos de volume 4; *Relações de poder e conflitos* – que chamaremos de volume 5; e *Culturas e diferenças* – que chamaremos de volume 6.

Esta coleção foi escrita por seis autores: Roberto Catelli Jr. (História), André La Salvia (Filosofia), Ana Paula Gomes Seferian (Geografia), Michele Escoura (Ciências Sociais), Paulo Tadeu da Silva (Filosofia) e Robson Rocha (Geografia) e a maioria deles mencionam que atuam no ensino superior público.

O material inicia com uma apresentação direcionada aos estudantes, levantando elementos relacionados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e como o material visa contribuir para o entendimento da realidade social. Em seguida o material apresenta os elementos que estão presentes nos volumes, isto é, como a coleção está organizada, apresenta as orientações da BNCC e o sumário.

O manual do professor está contido ao final do volume, e nele a apresentação menciona que a coleção visa oferecer um trabalho renovado na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tendo em vista as diretrizes da BNCC e o novo marco legal do Ensino Médio. E aponta que uma das preocupações na elaboração da obra foi fornecer diferentes elementos para ajudar na interpretação e compreensão do mundo em que vivemos e na formação de estudantes críticos, criadores, reflexivos e capazes de produzir suas próprias ideias.

Em seguida o manual traz as especificidades da BNCC no que se refere a área de Ciências Humanas, aponta a forma como a obra foi organizada,

mencionando que os volumes foram escritos em um fluxo contínuo mas sem uma sequência preestabelecida, ficando isso a cargo do professor e apresenta as seções contidas no interior dos volumes.

Assim podemos ver as seguintes seções:

- a) *Ler...* que propõe atividades utilizando textos de diferentes linguagens para trabalhar com habilidades como comparar, refletir, analisar entre outras;
- b) *Ponto de vista*, que busca estimular os estudantes a identificar as diferentes perspectivas em relação a um determinado tema para que o próprio estudante possa tecer suas opiniões;
- c) *Narrativas*, que busca trazer textos de pessoas que contam algo relacionado sobre a temática abordada;
- d) *Pesquisa*, onde os estudantes são levados a assumirem um papel ativo na produção de conhecimentos por meio da realização de diferentes pesquisas;
- e) *Pare e pense*, que visa estimular a reflexão dos estudantes;
- f) *Releitura*, que busca fazer uma síntese dos temas abordados ao longo dos capítulos;
- g) *Ler, assistir, navegar*, que propõe indicações de materiais complementares para ampliar os conceitos e ideias abordados nos capítulos;
- h) *ENEM*, que busca trabalhar com questões do Exame Nacional do Ensino Médio a partir dos conteúdos vistos em cada capítulo.

O manual do professor, ainda, dá sugestões de como se trabalhar com os diferentes volumes; apresenta as orientações da BNCC utilizadas para a escrita dos materiais didáticos; apresenta as referências bibliográficas; e, esmiúça os elementos e objetivos contidos no volume em questão.

Em relação aos conteúdos do componente de Sociologia desta coleção, pudemos notar que, tal como orienta os PCN's de Sociologia, o material busca socializar os principais eixos da Sociologia escolar – Estado, Cultura e Trabalho. No entanto, vimos que entre esses três grandes eixos, alguns são mais desenvolvidos que outros, no caso, as temáticas da Cultura e do Trabalho ganharam mais espaços de discussões que a temática de Estado – que aparece de forma mais sintetizada no capítulo 1, *Estados e Fronteiras*, do volume 3 da coleção –, no entanto, apesar de trazer elementos importantes sobre a discussão do Estado, alguns objetos de

conhecimento não são explorados, assim como diferentes perspectivas teóricas e seus conceitos. Isso não significa que as demais foram esgotadas, mas que essa ficou ainda mais prejudicada em relação aos conhecimentos que deveriam ter sido socializados.

Sobre o tema do Trabalho – apesar de ter um amplo espaço no material e abordar questões contemporâneas pertinentes –, ela deixa de trazer conceitos e teorias fundamentais para a análise da realidade social, um exemplo disso é a ausência de uma discussão mais detida sobre os modelos produtivos taylorista, fordista e toyotista. Sem os entendimentos acerca das organizações produtivas dentro do capitalismo e suas características, como compreender as manifestações contemporâneas do trabalho flexível, do trabalho por aplicativos, entre outras especificidades dos contextos atuais?

Um elemento positivo observado neste material, é a presença de trechos dos textos dos próprios autores, isto é, em vários momentos na coleção os trechos de textos clássicos da Sociologia ou da Filosofia por exemplo, são utilizados para a explicação de um tema ou conceito. Consideramos esse elemento positivo pois isso possibilita que os estudantes façam suas próprias interpretações do texto dos autores e incentiva um contato mais íntimo dos estudantes com os textos referência das Ciências Humanas.

Em relação à abordagem da temática de gênero nesta coleção, vemos que ela aparece em três momentos: o primeiro deles é na abordagem dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres, o segundo é quando trata sobre a luta das mulheres por direitos políticos nos contextos revolucionários e o terceiro é na abordagem da posição da mulher no mercado de trabalho.

A primeira abordagem, é feita no capítulo 2, *Indivíduos, sociedade*, do volume 1 da coleção. No tópico, *Margareth Mead e as formas de socialização humana*, o material discute como os papéis sociais exercidos por homens e mulheres são distintos a depender do meio sociocultural que eles estão inseridos, demonstrando que esses papéis sociais nada mais são que construções humanas, podendo se configurar de distintas maneiras para além da hegemônica.

Dessa maneira, o papel do cuidado nas relações interpessoais não é um elemento da “natureza feminina”, mas é a forma como a nossa sociedade construiu

as relações sociais. A coleção vai problematizar essa questão do cuidado com outros humanos e quem exerce esse papel social no tópico seguinte, *Papéis sociais, constrangimentos sociais*. Nele o material problematiza essa forma de socialização das meninas e das mulheres que, desde muito pequenas, já assumem a responsabilidade do cuidado dentro da família.

Ainda, aponta como o trabalho dos cuidados é desvalorizado em relação às atividades exercidas pelos homens e como essa perspectiva de divisão sexual das funções é naturalizada dentro da nossa sociedade. Assim, quando alguém se recusa a exercer o “papel social esperado” é logo em seguida constrangido socialmente por isso, demonstrando que por trás dessa atribuição de papéis, há também uma estrutura de poder e hierarquização das diferenças e das funções exercidas socialmente. No *box Ler dados estatísticos*, o material demonstra como a distribuição desses papéis afeta o acesso das meninas aos seus direitos e as expõe a situações de violência.

O segundo e o terceiro momento que a abordagem de gênero é trabalhada neste material estão no volume 4 desta coleção no *box, Ponto de vista*, do capítulo 2, *A revolução francesa: nobres, burgueses e camponeses em conflito*. Nele o material expõe a luta das mulheres por igualdade de direitos no contexto revolucionário, mencionando a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã como um marco dessa luta. Problematiza ainda, que, apesar de ecoar o ideário de igualdade, liberdade e fraternidade, o movimento revolucionário da época não considerava todos os indivíduos como sujeitos merecedores desses direitos, excluindo diferentes segmentos sociais, inclusive as mulheres.

Além dessa abordagem, a última menção à temática de gênero nesta coleção aparece no capítulo 3 deste volume, denominado *Mulheres e trabalho*. Nele, o material retoma a problematização a respeito dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres, e questiona o porquê, de muitas vezes, nossa sociedade compreender que há determinados trabalhos que devem ser exercidos por mulheres e outros que devem ser exercidos por homens.

Ainda, neste capítulo, o material traz como exemplo na seção *narrativas*, como uma mesma função é valorizada de diferentes formas a depender de quem a executa e onde ela é executada. Levantando o questionamento *Cozinha é lugar de*

mulher?, o material demonstra que, apesar de o trabalho doméstico ser socialmente atribuído às mulheres, quando esse trabalho se profissionaliza, como o caso das cozinhas profissionais, as mulheres são alocadas em lugares secundários e não em posições de comando. Demonstrando como a nossa sociedade supervaloriza as atividades executadas pelos homens, e diminui aquelas executadas por mulheres.

Nos tópicos seguintes o material disserta sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e como as mulheres foram incorporadas de forma massiva. Aponta que essa incorporação ocorreu de forma concomitante às lutas das mulheres por direitos civis e políticos. No entanto, o material destaca que, por mais que tenha ocorrido essa mudança no mundo do trabalho, as mulheres ainda assumiram profissões que eram condizentes aos seus “papéis sociais”, exercendo cargos de enfermeira, professora etc., ou seja, profissões voltadas às atividades do cuidado com os outros, e que, não coincidentemente, são as profissões menos valorizadas e com as menores remunerações.

O material destaca como essas desigualdades se acentuam quando inserimos os eixos de classe e de relações étnico-raciais. Ele aponta que as mulheres negras são ainda menos valorizadas no mercado de trabalho e possuem os empregos mais precarizados dentro da sociedade, desempenhando, na maioria das vezes, trabalhos informais. Ainda, destaca a forte presença das mulheres negras no exercício do trabalho doméstico – trabalho que apenas recentemente foi regulamentado, assegurando direitos trabalhistas no Brasil –, e que, na maioria das vezes, ainda é executado sem vínculo trabalhista na atualidade.

Quando analisamos a abordagem da temática de gênero nesta coleção, podemos perceber que ela enfoca em questões pontuais mas bem pertinentes para o processo de estranhamento e desnaturalização das relações sociais de gênero. No entanto, não é fornecido aos estudantes os instrumentos teóricos necessários para que eles compreendam como essa estrutura de desigualdade e hierarquização das diferenças se faz no meio social. Isto é, não é mencionado em nenhum momento, as contribuições e avanços teóricos das autoras feministas em compreender como os seres humanos estabelecem as relações sociais de gênero e de poder na sociedade, elemento que poderia estar presente no material, enriquecendo a abordagem acerca da temática.

5. 11 – Coleção Ser Protagonista Editora SM

Os volumes produzidos nessa coleção foram nomeados da seguinte maneira: *Cidadania e ética* – que chamaremos de volume 1; *Conhecimento científico e tecnologias* – que chamaremos de volume 2; *Economia e trabalho* – que chamaremos de volume 3; *Política e relações de poder* – que chamaremos de volume 4; *Sociedade e natureza* – que chamaremos de volume 5; e *Território e fronteira* – que chamaremos de volume 6.

Diferentemente das obras já analisadas, esta coleção menciona que seus volumes foram escritos de forma coletiva, sendo desenvolvidos e produzidos pela SM Educação. Sendo Flávio Manzatto de Souza (Geografia) e Valéria Vaz (História), os editores responsáveis por essa coleção. Por sua vez, na ficha catalográfica da obra, são mencionados os responsáveis pela elaboração dos originais de cada volume. Desse modo podemos concluir que é uma obra elaborada por várias mãos⁴⁸.

Vemos que esta coleção está estruturada em unidades e capítulos, contendo em cada volume quatro unidades de dois a quatro capítulos em cada unidade, totalizando doze capítulos em cada volume.

Os volumes abrem seus conteúdos com uma apresentação voltada para o estudante, contextualizando o Ensino Médio como a etapa final da escolarização na Educação Básica. Aponta que esse é o momento em que os estudantes têm a oportunidade de utilizar os conhecimentos aprendidos para compreender o seu dia a dia e as mudanças ocorridas no seu entorno social, além de ser uma ocasião importante para que eles reflitam sobre seu papel na sociedade.

Na apresentação, o material fala ainda que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe ampliar e aprofundar as aprendizagens que favorecem o protagonismo dos estudantes, menciona ainda que ela visa contribuir para que os estudantes entendam melhor os diferentes aspectos da realidade social e a partir

⁴⁸ Chamo a atenção que foram escritos por muitos autores, por isso optamos por não descrever o nome de todos eles.

dessa compreensão eles possam atuar de forma crítica, ética, consciente e respeitando os direitos humanos em todos os espaços de convivência e atuação.

Na sequência, o material apresenta os elementos contidos nos livros didáticos, caracterizando os itens presentes na *abertura da unidade* e na *abertura do capítulo*, mencionando que essas seções possuem pequenos textos que visam contextualizar o estudante do assunto abordado.

Os *boxes*, por sua vez, visam contribuir com diferentes recursos didáticos, como:

- *Glossário*, que busca explicar palavras e conceitos desconhecidos pelos estudantes;
- *Interação*, que propõe atividades que visam desenvolver habilidades e ampliar a visão dos estudantes sobre o assunto abordado;
- *Ação e cidadania*, que tem o intuito de apresentar informações e questões que buscam por meio de uma ação cidadã melhorar a realidade social;
- *Reflexão*, que visa levar os jovens a analisar, pesquisar e refletir sobre o conteúdo abordado;
- *Para explorar*, que propõe para os estudantes materiais complementares para que eles possam se aprofundar no tema trabalhado;
- *Atividades*, que visa retomar, sintetizar e consolidar os assuntos abordados;
- *Práticas de texto*, que busca estimular a produção textual dos estudantes e desenvolver habilidades de leitura e escrita;
- *Ampliando*, que possui textos diversos sobre temas da contemporaneidade sendo apresentados para que os estudantes desenvolvam a reflexão e a análise crítica;
- *Práticas de pesquisa*, que busca estimular os jovens a realizar práticas de pesquisa pautadas nas metodologias e nos procedimentos científicos.

Em seguida, o material apresenta o sumário do volume, os objetivos, justificativas e as competências e habilidades desenvolvidas. Nesta coleção o

manual do professor fica ao final do volume, e nele também há uma *apresentação*, que aponta que o intuito do manual é dar subsídios e sugestões de como organizar o trabalho cotidiano nas escolas; menciona que o Novo Ensino Médio e a BNCC propõe novas estratégias para os desafios educacionais tendo em vista as mudanças no mercado de trabalho e na sociedade; e, finaliza mencionando como o manual do professor está organizado para atender a esses objetivos.

Após o sumário, o manual destaca as transformações na BNCC e no Novo Ensino Médio, e como essas mudanças visam contribuir na formação do jovem. Em seguida ele destaca as especificidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas mediante essas mudanças nas diretrizes curriculares e aponta a possibilidade de diálogo com a área das Ciências da Natureza. Depois o manual destaca os *pressupostos teórico-metodológicos* utilizados na elaboração da coleção e a forma como a coleção está organizada.

Além dos elementos já contidos na apresentação dos estudantes, o manual destaca a seção *objetivos, justificativa e descrição das competências*, que explicita para os estudantes esses elementos; menciona as *competências e habilidades desenvolvidas na obra*, descrevendo as competências e habilidades de cada volume da coleção; e, menciona a seção *bibliografia comentada*, que busca ampliar as possibilidades de pesquisa e aprofundamento do estudo dos estudantes.

No manual há ainda um item chamado *quadro de conteúdos*, que detalha quais conteúdos são abordados em cada capítulo. Há também *sugestões de cronograma*, dando sugestões de como trabalhar com os volumes ao longo do ano letivo. Já no item *leituras complementares*, o manual propõe textos que podem aprofundar ou ampliar os diálogos propostos no volume e finaliza com uma *bibliografia comentada*. E, por fim, aborda as *orientações e comentários específicos* das unidades.

Os conteúdos relacionados ao componente de Sociologia desta coleção, estão bem presentes, sendo explorados de forma minuciosa ao longo dos volumes. Assim como previsto nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) de Sociologia, o material expõe seus conteúdos a partir de temas, conceitos e teorias. Os temas estão delineados de forma mais ampla nas unidades temáticas e, em cada capítulo,

ele se afunila abordando dado objeto do conhecimento por meio de conceitos, ou diferentes perspectivas teóricas.

Podemos notar que além de trabalhar com as temáticas mais clássicas da Sociologia escolar, o material não deixa de explorar as temáticas mais específicas, estando presentes no material, discussões relacionadas ao racismo, ao feminismo, as questões de gênero, as lutas indígenas, *fake news*, produção de conhecimento, mundo digital, juventude, entre outros. Elementos bastante positivos pois fornecem aos estudantes diferentes perspectivas para a análise da complexidade que é a realidade social. No entanto, pouco se utiliza nesse material, citações próprias dos autores da Sociologia, de modo que a apresentação dos conteúdos é majoritariamente feita de forma recontextualizada Silva (2007), por mais que sempre seja feita a referência do autor que está sendo trabalhado.

Um outro aspecto interessante no material é a presença dos *boxes* ao longo dos volumes. Eles aparecem de forma constante e sempre trazem a explicação de um termo ou conceito, enriquecendo a abordagem dos conteúdos. Ainda, os *boxes ampliando* ou *reflexão*, na maioria das vezes, buscam abordar o tema trabalhado a partir de uma outra perspectiva teórica – que não foi apresentada no corpo do texto – ou busca contextualizar ou problematizar o tema abordado, enriquecendo a abordagem sobre o assunto.

Acerca da temática de gênero nesta coleção, pudemos notar que ela aparece em diferentes momentos. O primeiro deles é no capítulo 5, *A busca pela igualdade*, do volume 1. Nele o material destaca no tópico, *Feministas e a emancipação*, as lutas das mulheres pelos seus direitos no interior do contexto da Revolução Francesa, trazendo o papel da Olympe de Gouges – e a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã documento redigido por ela – na luta por direitos. Ainda, destaca a eclosão dos movimentos sufragistas em diferentes países e sua importância para a conquista do voto feminino, apontando que essas demandas compuseram a primeira onda do movimento feminista, caracterizada pela luta de mulheres brancas de classes dominantes na busca de seus direitos políticos.

Na sequência, no subtópico, *O que é feminino?*, o material desenvolve uma abordagem mais teórica a respeito do que é ser homem, mulher, o que é masculino e o que feminino, a partir da abordagem da filósofa existencialista Simone de

Beauvoir. O material apresenta que segundo a autora a sociedade foi estruturada a partir de princípios e interesses masculinos, no qual os homens se colocam no papel do “eu” enquanto as mulheres estariam alocadas no papel do “outro”, estabelecendo uma hierarquia de um sobre o outro. Nesse sentido, os elementos atribuídos aos homens, tidos como masculinos, ganham maior prestígio social que os elementos atribuídos às mulheres – os femininos – estabelecendo uma construção sociocultural desigual.

Os autores apontam que segundo Simone de Beauvoir, “[...] há uma diferença entre ser fêmea – uma condição biológica – e ser mulher – uma condição cultural carregada de valores, características e papéis sociais predeterminados [...]” (SOUZA, 2020, p. 63). Quer dizer, feminino, masculino, homem e mulher, são construções sociais e que a autora sintetiza na frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Apontando que *O segundo sexo* – obra de Simone de Beauvoir que trata dessas questões – é o marco da segunda onda do movimento feminista. Cabe notar que as explanações vão ao encontro com a explicação científica da compreensão sobre gênero, e como este é fruto da construção social e não biológica como apresentada no capítulo anterior.

No subtópico, *Teoria queer: múltiplas formas de ser*, o material destaca que as contribuições teóricas de Beauvoir integraram diversos debates, perspectivas teóricas e pesquisas acadêmicas ligadas à temática de gênero, sejam elas realizadas no âmbito da Filosofia, Sociologia, História ou Antropologia⁴⁹. E que um exemplo de continuidade da abordagem teórica de gênero, foi o trabalho desenvolvido pela filósofa Judith Butler.

No material lê-se as críticas desenvolvidas por Judith Butler:

[...] construção de pares binários, como homens e mulheres, meninos e meninas. Por meio de estudos de diferentes sociedades, a pesquisadora identificou que, em muitas delas, há mais de dois gêneros possíveis para o desenvolvimento dos indivíduos;

* sexo e gênero como conceitos fixos, como entendia Beauvoir. Para Butler, esses conceitos são variáveis de acordo com a sociedade e o indivíduo, não sendo possível defini-los de modo absoluto.

[E segundo sua perspectiva, as análises deveriam ser] [...] centradas nas possibilidades individuais, que são múltiplas e fluidas, de transitar entre variadas maneiras de entender, ser e demonstrar – em seus corpos, seus posicionamentos e seus desejos – suas construções sobre o gênero e a

49 Chamo a atenção que este é o único material que traz as discussões sobre a Teoria Queer.

sexualidade. Dessa forma, ela busca desconstruir categorias que predeterminam os sujeitos e apresenta a indeterminação e a instabilidade como características intrínsecas das identidades sexuais e de gênero. (SOUZA, 2020, p. 64).

Assim o material destaca que segundo a autora, sexo e gênero não seriam definições fixas ou estáveis, mas seriam construções sociais, que estão mais relacionadas a algo que fazemos do que relacionadas a algo que somos.

No subtópico *Mulheres cidadãs: desafios atuais*, o material destaca a luta das mulheres brasileiras pela conquista de direitos. Evidenciando os movimentos relacionados à luta pelo voto, pelo acesso à educação e ao trabalho. E menciona ainda, que na atualidade ainda são poucas as mulheres que ocupam cargo de representação política, apesar de a legislação brasileira exigir que 30% das candidatas dos partidos sejam mulheres.

No subtópico, *Para além da política*, o material destaca o cenário de desigualdade que se encontra a mulher brasileira, evidenciando a desigualdade salarial, o acesso a empregos formais e os elevados índices de violência contra mulher.

No tópico, *Igualdade de gênero*, o material aponta a necessidade de nos referirmos ao movimento feminista sempre no plural, pois, no interior deste movimento há diferentes ideias, propostas e perspectivas do que vem a ser mulher, do que é o feminino e quais papéis deveriam ser desempenhados na sociedade. Nesse sentido, por mais que os movimentos feministas busquem igualdade de direitos, há especificidades em cada vertente do movimento feminista.

O material destaca ainda a importância da filósofa estadunidense Ângela Davis ao propor que a análise sobre a mulher deve estar sempre atrelada a sua raça/etnia e a sua posição na sociedade de classes. Pois a forma como as opressões agem sobre cada indivíduo vai se dar de maneira diferente a depender dos marcadores sociais da diferença envolvidos.

Ainda, destaca a importância das filósofas Djamila Ribeiro e Sueli Carneiro no feminismo negro brasileiro, ao contribuir com o entendimento de que as mulheres não são um grupo homogêneo e que outros marcadores sociais da diferença devem ser considerados.

Ainda neste volume, no capítulo 12, *Possibilidades de futuro: a periferia*, o subtópico *subjetividades*, do tópico *vozes periféricas*, evidencia como as produções culturais são formas dos indivíduos periféricos expressarem sua identidade. Desse modo elas também constituem-se como um canal para que as mulheres e as pessoas LGBTQIA+ também possam expressar suas demandas e contestar os ambientes majoritariamente heteronormativos – trazendo no *box* conceitual a definição de *heteronormativo*.

No capítulo 1, *A formação do mundo capitalista*, do volume 3, o material destaca no *box*, *ação e cidadania*, o papel das mulheres nas fábricas e na política, destacando a importância do movimento feminista pela luta pela igualdade de direitos. Já no capítulo 6, *Urbanização*, o *box*, *ampliando*, problematiza a necessidade de se levar em consideração a abordagem de gênero no planejamento urbano.

No capítulo 7, *O que é trabalho*, o *box*, *interação*, problematiza a divisão sexual do trabalho, e como a hierarquização das diferenças colocam as mulheres em uma posição inferior dentro do mercado de trabalho.

No capítulo 8, *O mundo do trabalho na sociedade contemporânea*, o tópico, *As mulheres no mercado de trabalho*, retoma essas desigualdades existentes no mundo do trabalho e aponta como o acréscimo de outros marcadores sociais da diferença como a raça/etnia colocam as mulheres em uma posição ainda mais inferior. Ainda nesse capítulo, a seção, *Prática de pesquisa*, propõe aos estudantes que eles façam uma pesquisa sobre as mulheres no mercado de trabalho em diferentes momentos históricos.

A temática gênero é abordada novamente no volume 4 desta coleção. No capítulo *Representatividade e poder*, o tópico *representatividade feminina nas esferas do poder*, aos autores problematizam a representação da mulher na política que, apesar de ser maioria na composição populacional, é minoria nos espaços de representação. Caracterizam esse aspecto da desigualdade de gênero na composição das bancadas estaduais e municipais brasileiras e chamam a atenção para as lutas atuais das mulheres pela conquista de direitos políticos.

No volume 5, no capítulo 9, *Desigualdade e violência*, a temática de gênero é retomada no tópico *Discriminação e desigualdade*, ao abordar a LGBTfobia

praticada na sociedade brasileira. O material define o que consiste essa forma de violência e aponta que apesar de ter sido criminalizada em 2019, ela ainda promove um alto número de vítimas sendo um grave problema brasileiro. Nesse tópico se discute, ainda, as desigualdades de gênero existentes na sociedade brasileira mencionando que

[...] o patriarcado – sistema que reserva aos homens autoridade e maior poder de decisão em relação às mulheres – tem se articulado ao capitalismo e estabelecido uma hierarquia estrutural e persistente, que condena muitas mulheres a mais trabalho, menos reconhecimento e vida pública mais restrita que a dos homens. (SOUZA, 2020, p. 104).

Ainda, destaca como a violência de gênero em todas suas formas mas, principalmente por meio do feminicídio, é um grave problema social.

Nesse sentido, quando analisamos abordagem de gênero nesse conjunto de materiais didáticos, podemos perceber que ele busca promover o processo de desnaturalização e estranhamento das relações sociais de gênero entre os estudantes. Uma vez que busca relacionar os elementos da realidade social com os principais instrumentos teórico-conceituais produzidos para a análise da complexidade das relações sociais vividas.

5.12 – Coleção Palavras de Ciências Humanas Editora Palavras

Os seis volumes desta coleção são: *O mundo em que vivemos: origens, trabalho e a invenção da liberdade* – que chamaremos de volume 1; *Mundo contemporâneo: tensões e conflitos* – que chamaremos de volume 2; *Brasil diverso: povos e paisagens* – que chamaremos de volume 3; *Brasil em formação: entre o rural e o urbano* – que chamaremos de volume 4; *Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos* – que chamaremos de volume 5; *Estado, populações e meio ambiente: discussões necessárias* – que chamaremos de volume 6.

Esta coleção foi escrita por quatro autores: Arno Aloísio Goettems (Geografia), Cândido Grangeiro (História), Antonio Luís Joia (Geografia) e Cosme Freire Marins (História), todos autores mencionaram atuar ou já ter atuado como professores da educação básica.

Seus volumes iniciam com uma *apresentação* voltada para os estudantes, nela os autores mencionam as propostas desta coleção e como os instrumentos da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem contribuir na leitura e compreensão da realidade social. Eles também mencionam que, a partir desses instrumentos, os estudantes possam construir um projeto de vida pessoal pautado na ética, no exercício consciente de sua cidadania, buscando a construção de um mundo mais justo.

Na sequência, o material apresenta os elementos que compõem cada um dos volumes. As seções são:

- a) *Abrindo a Unidade*, que apresenta uma síntese dos conteúdos abordados no capítulo;
- b) *Desafio*, que propõe uma atividade prática de pesquisa social;
- c) *Capítulo*, desenvolve o conteúdo de um ou mais componentes curriculares.

Nele encontra-se os *boxes* estruturados da seguinte forma:

- *Diálogos & Percepções*, que busca discutir sobre os diferentes projetos políticos, sociais, econômicos e culturais que formam uma sociedade;
- *Leituras*, que propõe uma leitura aprofundada de diferentes textos (escritos ou imagéticos), podendo também propor produções textuais e reflexões em grupo com o intuito de estabelecer uma leitura crítica da realidade social;
- *Olhar jovem*, que sugere temas específicos e polêmicos para que os estudantes possam realizar debates e se posicionarem a partir de uma determinada perspectiva;
- *Técnicas & Tecnologias*, que busca apresentar para os estudantes as práticas e técnicas empregadas pela humanidade ao longo da história para assegurar a sua sobrevivência, demonstrando suas mudanças no decorrer do tempo;
- *Fronteiras*, que busca trazer as diferentes perspectivas dentro da área das Ciências Humanas mas, também busca a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento visando estabelecer diálogos e apresentar um cenário mais amplo de compreensão do objeto analisado;
- *Ideias & Conceitos*, por sua vez, sintetiza os principais conceitos da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

- *Desafio*, que propõe uma pesquisa social dialogando com os elementos abordados naquela unidade;
- *Em síntese*, o material propõe a sistematização dos conteúdos abordados, propondo atividades para a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Há a seção d) *Concluindo o Desafio* em que os estudantes serão direcionados para a última etapa da pesquisa – proposta no *box desafio*. Por fim, o material aponta que a seção e) *Para o seu estudo*, apresenta as referências bibliográficas utilizadas com comentários; sugestões para pesquisas e consultas; e, indicação de lugares para visitar, objetivando ampliar os conhecimentos.

No sumário dos volumes podemos ver como são organizados os capítulos e as unidades, havendo sempre quatro unidades compostas por dois capítulos. Em seguida o material apresenta a introdução do volume, expondo os objetivos, os elementos contidos nele e as competências e habilidades da BNCC.

Antes de nos debruçarmos sobre os conteúdos da coleção é importante mencionarmos os elementos contidos no manual do professor, que nesta coleção se encontra ao final do volume. Nele, encontramos o sumário e uma *apresentação*, que desponta dos desafios cotidianos do ensinar e que agora ganha um novo desafio após as mudanças na BNCC e no Novo Ensino Médio.

É destacado que a coleção visa propiciar alguns dos muitos recortes temáticos e recursos didáticos possíveis, visando dessa forma contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente. E por fim, destaca que os diferentes textos, filmes, documentários, entre outros recursos selecionados, visam também contribuir com a continuidade e com a atualização da formação docente, tendo em vista a necessidade do professor estar sempre em renovação.

Posteriormente o manual expõe as mudanças ocorridas no Ensino Médio e na BNCC e como elas estruturam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Depois traz os aspectos teórico-metodológicos utilizados e apresenta a forma como a coleção está estruturada. Assim, além dos elementos já apresentados na seção dedicada aos estudantes, o manual destaca o *box imagens*, apresentando os diferentes recursos imagéticos utilizados nos volumes e o *box Estabelecendo relações*, que oferta atividades que trabalham o conteúdo estudado ao longo dos capítulos.

Logo após o manual expõe o quadro de conteúdos e seu diálogo com a BNCC, dá sugestões de como a coleção pode ser utilizada; apresenta as referências bibliográficas utilizadas tecendo comentários sobre elas; dá orientações específicas sobre o volume em questão; e, como o volume pode ser utilizado para preparar a sala de aula.

Ao analisar os conteúdos desta coleção, vemos que há predominância da abordagem geográfica nos volumes, e em seguida, vemos um destaque para a abordagem historiográfica. Os conteúdos de Sociologia e Filosofia aparecem de certo modo como apêndices do material, pois aparecem, na maioria das vezes, por meio dos *boxes* presentes nos volumes, visando trabalhar o assunto abordado a partir de uma outra perspectiva.

Os momentos que a Sociologia aparece no material, ou é em razão do assunto ser também compartilhado por outro componente curricular – como Revolução Industrial –, ou como já mencionamos, é a partir da utilização dos *boxes*, visando trazer um complemento ao tema abordado, nesse sentido, podemos afirmar que é quase inexistente a presença dos conteúdos de Sociologia.

Por sua vez, os momentos pontuais que a Sociologia aparece no texto principal, ela surge de forma descontextualizada e sem os devidos cuidados metodológicos, teóricos e conceituais. Podemos ver um exemplo disso no capítulo 1, *Percurso dos movimentos sociais*, no tópico *Movimento social clássico: o movimento operário*, da unidade temática 4, *Os movimentos sociais*, do volume 5 da coleção. Nesse tópico o material está fazendo a discussão acerca dos movimentos sociais clássicos, no entanto, ao abordar as especificidades desses movimentos, o texto apresenta junto da explicação, alguns dos principais conceitos dos autores clássicos da Sociologia – solidariedade orgânica, anomia, fato social, ação social, entre outros –, mas sem nenhuma conexão com o tema trabalhado e sem nenhuma contextualização desses conceitos. Isto é, os conceitos aparecem no material de forma descuidada e descontextualizada, podendo levar os estudantes a equívocos conceituais.

Dos três principais temas da Sociologia escolar abordados no material o único que aparece com certa envergadura é a temática de Estado, a temática do Trabalho

aparece devido ao diálogo que faz com a História e a Geografia e a temática da Cultura é praticamente inexistente.

A abordagem de gênero nesta coleção aparece de forma transversal, surgindo nos capítulos mediante a necessidade de dar evidência aos marcadores sociais das diferenças. Podemos ver exemplo disso nos seguintes momentos: quando o material se debruça na abordagem das transformações do mundo do trabalho com a Revolução Industrial – Unidade 2, capítulo 2, *No ritmo da indústria*, do volume 1 –, citando no *box Diálogos & Percepções*, os postos de trabalho ocupado pelas mulheres. Ou ainda no tópico *Vida operária no Brasil*, citando a presença das mulheres nas fábricas de tecidos.

No volume 2, a menção aparece na unidade 1, capítulo 1, *Tempos burgueses*, no tópico *Progresso e pobreza, os dois lados da moeda*, ao mencionar as transformações ocorridas na esfera da vida cotidiana devido a formação do mundo capitalista. Neste tópico, o material problematiza as transformações do espaço doméstico com a consolidação dos valores burgueses, mencionando os papéis que determinadas mulheres passaram a assumir neste contexto – de mãe, dona de casa, defensora dos costumes etc. Ainda, no *box Diálogos & Percepções* o material menciona como essa mentalidade está presente na literatura, especificamente, no romance de Anne Brontë, *A Inquilina de Wildfell Hall* (1948).

Neste volume, na unidade 4, capítulo 2, *Em busca de caminhos*, o tópico *Liberdade*, menciona as mudanças culturais no Brasil na década de 1920 e aponta a inserção da mulher no mercado de trabalho como um reflexo dessas mudanças culturais – apesar das mulheres trabalhadoras já estarem inseridas no mercado de trabalho para a sua sobrevivência e aponta como naquele momento o homem tinha maior protagonismo dentro da sociedade, sendo beneficiado inclusive pela legislação vigente.

No volume 3, a temática é mencionada novamente na unidade 2, capítulo 1, *Na era das grandes navegações*, no subtópico *Homens e mulheres, o papel de cada um*. Nele, o material menciona que as famílias de maior prestígio, segundo o olhar da Igreja Católica, eram aquelas compostas por marido, esposa e filhos. Menciona que as mulheres eram preparadas para o casamento e para o papel de mãe, esposa

e dona de casa. As mulheres livres e pobres, por sua vez, trabalhavam arduamente para garantir sua sobrevivência e dos filhos.

Já no tópico *Igualdade de gênero e políticas públicas* contido na Unidade 3, capítulo 1, *A população brasileira na atualidade*, menciona as iniciativas de combate a desigualdade de gênero na ONU e a participação do Brasil nesse espaço e destaca a participação das mulheres na política brasileira.

No volume 4, unidade 1, capítulo 1, *Espalhando-se pela terra*, no box “*Fronteiras Sociologia*”, é discutida a estrutura da família mineira no contexto da mineração no período colonial. E aponta que grande parte das famílias pobres neste contexto histórico, eram lideradas por mulheres. Já na Unidade 2, no capítulo 2, *Brasil rural: sociedade e cultura*, o material destaca a participação e importância do trabalho da mulher no campo.

No volume 5, na unidade 3, capítulo 2, *Os direitos humanos no Brasil*, o material evidencia no tópico *O patriarcalismo e a discriminação contra as mulheres*, como a sociedade brasileira se alicerçou na estrutura da família patriarcal, supervalorizando os homens no interior das relações sociais. Segundo o material, isso resultou na imensa desigualdade de gênero na sociedade brasileira, afetando a posição da mulher no mercado de trabalho, as constantes formas de assédio vivenciadas pelas mulheres, o machismo, a discriminação e os altos índices de violência contra mulheres – destacando o feminicídio.

O material menciona que apesar desse cenário as mulheres vem se mobilizando por meio dos movimentos sociais, como o movimento feminista, para lutarem pela efetivação e ampliação dos seus direitos, sendo uma das principais conquistas dos últimos anos a promulgação da *Lei Maria da Penha*. Em seguida, nesse mesmo capítulo, no box *Ideias & Conceitos*, o material problematiza a violência contra mulher, tecendo considerações a respeito desses casos de violência.

Na unidade 4, capítulo 2, *Os movimentos sociais na atualidade*, o material destaca os movimentos feministas e LGBTQIA+ apontando o seus papéis na luta por direitos, e destaca, ao abordar sobre o movimento feminista, que a inferioridade das mulheres na sociedade é fruto de uma construção histórica e não uma condição natural.

Como podemos perceber, a abordagem de gênero se manifesta a partir da necessidade de se evidenciar como os marcadores sociais da diferença estão relacionados com os assuntos abordados nos diferentes volumes, unidades e capítulos. Não sendo reservado nenhum capítulo ou tópico para uma discussão específica e detalhada sobre a temática de gênero. Apesar de trazer alguns elementos importantes para o entendimento da complexidade das relações de gênero, o material não fornece subsídios teórico-conceituais para o processo de desnaturalização e estranhamento dessas relações sociais.

Tal como observamos ao longo deste capítulo ao analisarmos as 12 coleções, foram diversas as mudanças implementadas no Ensino Médio, alterando tanto a estruturação dos currículos desta etapa de escolarização, como a construção dos materiais didáticos que dão subsídios ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Não aleatoriamente, como expressei acima, todos os materiais dedicam uma parte das explicações a esse respeito. No entanto, como observamos, essas mudanças não foram necessariamente positivas para os estudantes, pois por meio de um discurso de que os estudantes teriam autonomia e liberdade de escolha na hora de montarem seu currículo, os estudantes, na verdade, foram cerceados, tolhidos do acesso ao embasamento teórico que as disciplinas forneciam. Além disso, foram tolhidos da possibilidade de escolherem seus itinerários, já que nem todas as escolas fornecem todas as possibilidades de itinerários.

No que concerne aos subsídios pedagógicos fornecidos pelos materiais didáticos, vemos novamente a presença desse cerceamento, pois, além do material didático estar mais enxuto – o que significa uma menor possibilidade de socialização de conteúdos –, ele limitou-se a fornecer apenas aquilo que foi exigido pela BNCC – que é a base, ou seja, o mínimo que deve ser ofertado.

Desse modo, vimos que em todas as coleções analisadas há a ausência da abordagem de determinados objetos de conhecimento. Os conteúdos que estão presentes nos materiais, aparecem, na maioria dos casos, a partir de uma abordagem superficial, não havendo uma profundidade teórica na exposição dos mesmos, implicando em uma perda significativa da qualidade dos materiais didáticos do PNL 2021.

No que se refere a abordagem da temática de gênero vemos que a situação é ainda pior pois, na maioria dos materiais não há nenhuma abordagem teórica acerca desta temática para além da menção a esse tema como um marcador social das diferenças. Neles não há um esforço para explorar os elementos conceituais de gênero. Assim, esses materiais não objetivam levar os estudantes a estranhar e a desnaturalizar as relações sociais cotidianas da sociedade, pois não há um aprofundamento dessa discussão de forma a cercear os estudantes de instrumentos teóricos necessários para a análise qualitativa desse fenômeno social.

Dessa maneira, as acusações feitas pelos grupos conservadores da classe dominante de que dentro das escolas os profissionais promoveriam uma “ideologia de gênero” entre os estudantes, não se fundamenta quando analisamos os materiais didáticos aprovados pelo PNLD e utilizados pelos professores. Pois, não só a maioria deles não trata da temática, mas, quando aborda, a discussão coloca-se de maneira limitada, quer dizer, não aborda os diferentes entendimentos científicos acerca desse tema e seus respectivos conceitos, perspectivas teóricas, consensos e divergências.

Assim, quando um dos principais instrumentos didáticos pedagógicos utilizados nas escolas brasileiras – que é financiado com verbas públicas – se furta de socializar parte dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade – e aqueles que socializam o fazem de maneira rasa ou insuficiente – fica evidente, quais são os conhecimentos científicos que a classe trabalhadora pode acessar. A essa classe, é furtada o direito de estranhar-se com a realidade social, de contestá-la, restando-lhe uma naturalização das relações. Fica claro, então, quais são os “[...] conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Ou seja, esse cerceamento coloca luz em quais são os conhecimentos que as classes dominantes, especialmente as mais conservadoras, disponibilizam para a maioria dos jovens brasileiros – que majoritariamente são filhos da classe trabalhadora –, dito de outra forma, a educação acessível para esse grupo é uma educação alienante e não emancipatória.

Desse modo, vemos que essas transformações tanto no Novo Ensino Médio como no PNLD, promoveram na realidade – apesar de o discurso aglutinador – um

assalto ao acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos. Pois ao não fornecer aos estudantes os instrumentos que possibilitem uma análise crítica da realidade social e não compartilhar diferentes pontos de vista e perspectivas teóricas, para que os estudantes possam autonomamente mobilizar técnicas e atitudes mentais para o entendimento dos fenômenos sociais, tal como problematizou Florestan Fernandes (1977), nós enquanto sociedade estamos tolhendo desses jovens o acesso ao direito à educação crítica, libertadora e emancipatória. Aqui os grupos que ventilam essa ideia da suposta “ideologia de gênero”, cumprem um papel central na busca da manutenção de um *status quo* que naturaliza as relações de opressão de gênero e sexualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa pesquisa mobilizando a seguinte pergunta: “Há ideologia de gênero nos materiais didáticos de Sociologia?” e, ao longo dos capítulos buscamos responder essa questão.

No primeiro capítulo, buscamos entender o que os grupos conservadores da sociedade brasileira denominavam como “ideologia de gênero”. Desse modo, resgatamos os primeiros usos dessa terminologia e analisamos seu surgimento no contexto dos eventos internacionais promovidos pela ONU.

Naquele contexto, em meados da década 1990, a ONU discutia uma série de questões relacionadas aos direitos das mulheres, como os direitos sexuais reprodutivos, planejamento familiar, educação sexual, entre outros temas. E diversas pautas levantadas pelas ativistas feministas foram incorporadas no debate, ocasionando que, nas Conferências de População e Desenvolvimento do Cairo, em 1994, foi adotado pela primeira vez, o uso do termo gênero em um documento intergovernamental.

Sonia Correa (2018) apontou que, apesar dos intensos debates nos eventos, naquele contexto, a utilização do termo gênero não foi questionada pelos países teocráticos e confessionais liderados pela Santa Sé, pois eles estavam focados na oposição às políticas que estavam sendo propostas, como por exemplo, àquelas

relacionadas ao tema do controle da fecundidade e do reconhecimento do aborto como um problema de saúde pública.

Surge a reação ao uso do termo gênero, quando as pautas relacionadas ao tema da sexualidade entraram em debate. Ou seja, a utilização desse termo só se tornou um problema dentro da ONU, quando foi discutido direitos sexuais, sexualidade na adolescência e a promoção da não discriminação às diferentes orientações sexuais.

No entanto, a articulação da ofensiva antigênero só surge quando a ONU adota o conceito de gênero como um substituto da categoria mulher. A partir desse momento articula-se a nível global uma “cruzada” antigênero encabeçada principalmente pela Igreja Católica. No percurso dessa articulação, surge o termo “ideologia de gênero”, e ele vem com o intuito de operar como uma bandeira, um estandarte dos grupos conservadores contra as pautas levantadas pelos movimentos feministas e LGBTQIA+.

O termo “ideologia de gênero”, nesse sentido, surge como um mobilizador político da direita fundamentalista conservadora, que, visando manter o *status quo* das relações de gênero e sexualidade, promovem uma série de ataques contra aqueles que almejam: a) desnaturalizar essas relações sociais opressoras; b) promover políticas públicas de combate às violências e as desigualdades de gênero; e, c) respeitar as diferentes identidades de gênero e sexualidades. Dessa forma, desejam suprimir as diferentes formas de ser dos seres humanos.

É a partir desse debate que o termo surge no contexto nacional, sendo mobilizado dentro do país principalmente por grupos religiosos cristãos de viés fundamentalista, que, possuindo poder político e influência, passaram a imprimir essa pauta no parlamento brasileiro.

Tal como apontou Maria das Dores Machado (2018), esse embate está presente no Brasil desde o início do século XXI, no entanto, é a partir da segunda década deste século, que essa discussão ganhou força no cenário nacional, afetando as diretrizes educacionais brasileiras, como o Plano Nacional de Educação e a BNCC – que retiraram de seus documentos a menção a promoção a igualdade de gênero e orientação sexual, formulando uma orientação geral de combate às desigualdades. Além disso, impulsionaram o envio de centenas de projetos de lei,

nas diferentes instâncias legislativas, que visavam impedir a discussão desse tema nas escolas – havendo inclusive propostas que buscavam criminalizar quem abordasse essas temáticas.

Por mais que esses projetos de lei não tenham sido aprovados no Brasil, essa ofensiva afetou e afeta diretamente o ensino de Sociologia pois, o papel da Sociologia escolar é a desnaturalização e o estranhamento das relações sociais e, entre elas, as relações de gênero. Não aleatoriamente buscamos compreender no segundo capítulo, como a ciência entende os conceitos de gênero e ideologia, com o intuito de evidenciar se, aquilo que os conservadores afirmam ser “ideologia de gênero”, possui validade científica ou se constitui apenas uma ideologia de manutenção da ordem social.

Assim, a partir das contribuições das autoras, Donna Haraway, Gayle Rubin, Heleieth Saffioti, Joan Scott, Judith Butler entre outras, buscamos apresentar como o debate acerca do conceito de gênero foi se estruturando dentro da produção científica. Não obstante e independentemente das divergências existentes, o conceito de gênero passa a ser aquele elemento que explica os significados sociais atribuídos aos elementos sexuais, significados que, construídos socialmente, podem ser distintos a depender das sociedades analisadas e podem se modificar a partir das mudanças socioculturais e da intencionalidade dos indivíduos. Nota-se que a produção científica destoa da ideologia propagada por esses grupos conservadores que compreendem o gênero como algo fixo e natural.

Vimos que, para autoras como Heleieth Saffioti, o gênero é um conceito que serve para explicarmos as diferenças humanas, e que, o conceito mais adequado para exprimir as desigualdades geradas a partir da hierarquização das diferenças entre seres humanos de aparatos biológicos distintos, é o conceito de patriarcado, pois para ela, o conceito de gênero também compreende relações igualitárias, enquanto o conceito de patriarcado, ou ordem patriarcal de gênero expressa as desigualdades dessas relações.

Ao analisarmos o conceito de ideologia, por sua vez, vimos que este conceito é polissêmico e possui diferentes significados a depender da perspectiva teórica e do autor analisado. Assim, por meio das contribuições teóricas de Émile Durkheim, Friedrich Engels, György Lukács, Karl Mannheim, Karl Marx, Leandro Konder,

Marilena Chauí e Michael Löwy entre outros, buscamos apresentar como cada autor definia o conceito de ideologia.

A partir deste panorama, vimos que podemos compreender a concepção de ideologia defendida pelos grupos conservadores. No caso, a concepção de ideologia que mais se aproxima da utilizada pelos conservadores na expressão “ideologia de gênero”, é a concepção de Napoleão Bonaparte. Nela a ideologia assume um caráter pejorativo, pois seria uma forma de abstração, uma falsificação da realidade, algo que estaria no âmbito da metafísica. E tendo em vista que para os conservadores a “ideologia de gênero” é uma deturpação da realidade e da “verdadeira” natureza humana, esta concepção é a que mais se enquadra na abordagem conservadora.

Por outro lado, se analisarmos o papel ideológico dos conservadores ao discursarem contra a denominada “ideologia de gênero”, podemos compreendê-los através do conceito marxiano de ideologia. Pois essa ofensiva antigênero, reflete as ideias dessa fração da classe dominante – conservadora, religiosa e fundamentalista. Desse modo, buscando manter o *status quo* das relações sociais de gênero e sexualidade, esse segmento da classe dominante busca renaturalizar noções já desnaturalizadas pela ciência, desconsiderando toda essa gama de conhecimentos já produzidos sobre esse tema. Assim, esses grupos operam como os verdadeiros ideólogos de gênero, pois eles visam manter essa ideologia de gênero dominante e com isso todas as relações de opressão e subalternização envolvidas.

No terceiro capítulo buscamos compreender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentando um panorama do seu surgimento até o contexto atual. Nos dedicamos principalmente em caracterizar as mudanças ocorridas no programa após a implementação da reforma do Ensino Médio e como essas elas afetariam os novos materiais didáticos.

Ao analisarmos o PNLD 2021, elencamos os documentos norteadores do programa, quais eram seus objetivos no momento de sua implementação, como ele foi se modificando a partir das demandas da sociedade e das políticas de cada governo e como ele se estruturou após a reforma do Ensino Médio. Vimos que há mudanças significativas no programa, pois, em vez de ofertar livros didáticos por

componente curricular, agora o PNLD do Ensino Médio passa a ofertar livros didáticos por área de conhecimento, devendo contemplar os *estudos e práticas* dos diferentes componentes curriculares. Contudo, como pode ser percebido pela própria discussão de gênero, observou-se um esvaziamento dos materiais – nem mesmo as temáticas mais consagradas (Cultura, Trabalho e Estado), estavam presentes nos materiais de maneira qualitativa.

Houve ainda uma mudança significativa na forma como os materiais didáticos passaram a ser avaliados, pois retirou-se das universidades públicas o controle e a organização desse processo, para passá-los para uma comissão de especialistas montada por meio da indicação de diferentes instituições, sob coordenação do MEC. Elemento que segundo Caimi (2018) contribui para a fragmentação da avaliação dos materiais, como também favorece a adoção de demandas imediatistas de governos e mercados nos rumos do programa.

Outra mudança significativa no programa, foi a possibilidade da adoção de um único material didático para toda rede de ensino. Elemento que demonstra que a autonomia do professor em escolher seus materiais didáticos pode ser tolhida – o que contribuiria com o processo de homogeneização dos materiais didáticos utilizados pelas escolas e impossibilita escolhas mais adequadas para os diversos contextos existentes no Brasil.

Outro elemento que nos chamou a atenção ao analisar o edital específico para as obras do Ensino Médio, foi a drástica diminuição na quantidade de páginas – uma redução de 43% – elemento que acaba reduzindo a gama de conteúdos abordados, algo que vimos quando analisamos as coleções da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para quem serve essa redução? Para os estudantes que terão menos aportes teóricos, ou para as editoras que economizam na produção desses materiais?

O edital destaca também a necessidade dos materiais didáticos serem interdisciplinares e estarem alinhados com a BNCC. Algo que de fato ocorreu na escrita dos materiais, pois ao analisá-los vimos que todos eles se restringiram a atender estritamente, quando muito, o que está posto na BNCC. Tendo em vista que a BNCC é mínima – como aponta o próprio documento –, os materiais não ofertaram

nada além, empobrecendo esse que é o principal recurso didático (livro didático), que faz parte do capital cultural das escolas, dos professores e dos estudantes.

Consideramos esse elemento negativo pois quando os materiais didáticos ofertam apenas o mínimo necessário para a formação dos jovens – majoritariamente filhos da classe trabalhadora –, eles escamoteiam a sua formação e naturalizam a realidade social, ou invés de desnaturalizá-la. Note, como temos mostrado, esse processo de empobrecimento é uma política estruturada pelas classes dominantes e do que elas desejam em relação a formação dos subalternizados, assim, não é um simples acaso, mas um projeto muito bem estruturado que ajuda na manutenção do *status quo*, ou como aponta Darcy Ribeiro na conferência *Sobre o óbvio*, proferida na PUC-SP em 1977, “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Além disso, existe uma homogeneização dos materiais – diferente dos propagados discursos de múltipla formação –, o que leva estudantes de todo Brasil a terem abordagens muito parecidas e basicamente os mesmos conteúdos, independente da coleção escolhida. Lembro ainda que com o empobrecimento desses materiais, as diferentes abordagens, especificidades de conteúdos das áreas e a possibilidade do contraditório são negados aos estudantes, já que as abordagens dos conteúdos são feitas de forma mais generalizada e há muitos conteúdos que estão ausentes nos materiais.

Essas mudanças no edital, que não aleatoriamente foram prontamente atendidas pelas editoras, é um ataque frontal ao direito dos estudantes de terem acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Pois tendo em vista que o PNLD é um dos programas mais caros e importantes do governo federal, o mínimo era ofertar o melhor dos materiais para os estudantes, algo que não ocorreu neste PNLD.

Outro elemento que pudemos notar nas análises das coleções aprovadas é a ausência de certos conteúdos. Elemento grave pois, tendo em vista que, em muitos casos, o livro didático é o único recurso que os estudantes têm disponível para estudo, quando vemos o empobrecimento deste material, vemos que projeto de educação está por trás dessas mudanças do Ensino Médio. Ou seja, para os estudantes, filhos da classe trabalhadora, o Ensino Médio e a possibilidade de uma formação qualitativa, está relegado. Estes devem ter apenas uma formação

reduzida, um mínimo suficiente para acessarem os empregos mais subalternos e menos remunerados, impelindo, dessa forma, que esses jovens acessem o ensino superior de qualidade – especialmente os das universidades públicas brasileiras – submetendo-os aos empregos menos qualificados.

Já quando analisamos as abordagens acerca da temática de gênero nos materiais didáticos, vimos que esta é quase inexistente. Pois, a maioria das coleções não propuseram uma discussão sobre as relações sociais de gênero em seus materiais. Na maioria das coleções não há os entendimentos científicos relativos a esse tema e seus respectivos conceitos, perspectivas teóricas, consensos e divergências. Por conseguinte, a acusação conservadora esvai-se no ar, não se sustenta, pois essa discussão aparece apenas em apenas 33% dos materiais analisados e estes socializam parte aquilo que foi produzido pela ciência e não doutrinações, como costumam afirmar.

Por sua vez, aquelas que buscaram desenvolver alguma discussão acerca do tema – destacam as coleções *Identidade em Ação* (Editora Moderna), *Prisma* (Editora FTD), *Humanitas.doc* (Editora Saraiva) e *Ser protagonista* (Editora SM) – socializaram em seus conteúdos um dos consensos em relação ao conceito de gênero. Isto é, de que ele busca explicar a constituição do gênero como fruto de construções sociais, não limitando essa compreensão a uma determinação biológica. Por mais que esta abordagem seja restrita em relação às contribuições das teorias científicas e feministas, é muito importante que ela esteja presente nestes materiais, pois a partir daí o professor pode trazer outros elementos para o aprofundamento do debate.

Além disso, essas coleções que abordaram a temática de gênero em seus conteúdos – com variações de quantidade e profundidade a depender da coleção – trouxeram materiais complementares, apresentaram conceitos correlatos, entre outros elementos que deixaram a abordagem mais interessante e um pouco mais complexa, contribuindo para o processo de desnaturalização e estranhamento das relações sociais de gênero.

Porém, como vimos, das doze coleções analisadas, apenas quatro desenvolveram uma abordagem para além de uma perspectiva transversal. Desse modo, vemos que as transformações tanto no PNLD como no Novo Ensino Médio,

promoveram na realidade um assalto ao acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, em especial, aos conhecimentos científicos acerca da temática de gênero. Ao não fornecer aos estudantes os instrumentos que possibilitem uma análise objetiva da realidade social, compartilhando diferentes pontos de vista e perspectivas teóricas, para que os estudantes possam autonomamente mobilizar técnicas e atitudes mentais para o entendimento dos fenômenos sociais, tal como problematizou Florestan Fernandes (1977), ele está tolhendo desses jovens o acesso ao direito a uma educação crítica e emancipatória.

Quando retomamos o questionamento sobre se há ideologia de gênero nos materiais didáticos de Sociologia, temos um contexto um pouco mais complexo pois, se por um lado, as coleções que abordaram a temática de gênero, buscaram socializar os conhecimentos científicos acerca deste tema – ou ao menos parte desses conhecimentos – por outro lado, as outras coleções, ao não abordar sobre essa temática, acabam de certo modo, corroborando para a *ideologia de gênero dominante*. Ao não problematizar as relações sociais de gênero e ao não fornecer os instrumentos e subsídios teóricos necessários para a desnaturalização dessas relações, elas indiretamente contribuem para a manutenção posta no senso comum – machismo, sexismo, patriarcado, dominação masculina, opressões, desigualdades etc.

Sendo esta umas das primeiras análises desse novo conjunto de materiais didáticos escritos a partir do novo marco legal do Ensino Médio, há certamente vários elementos que podem ser desenvolvidos em outras pesquisas. Inclusive a necessidade de aprofundar a análise de como a temática de gênero aparece e são exploradas nas salas de aula mediante a utilização desses materiais. Assim, é necessário algumas perguntas: “Estes materiais estão sendo usados?”; “De qual forma as discussões de gênero estão sendo realizadas?”. Do mais, seria interessante, inclusive, avaliar como os professores de Sociologia estão utilizando esses materiais para as realizações de outras discussões e qual função que esses novos livros didáticos estão cumprindo dentro do ambiente escolar.

É importante termos a consciência de que as mudanças sociais, para nosso caso, educacionais, só serão realizadas mediante a organização de classe, quer dizer, com a luta dos trabalhadores em prol de um projeto emancipatório que destoe

da crença em governos dentro da sociedade capitalista. A partir disso, a necessidade de voltarmos a discutir e lutarmos pela construção de uma sociedade sem opressões e discriminações a qual todos os indivíduos possam acessar tudo aquilo que é produzido pela humanidade.

7. Referências Bibliográficas

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. **“Escola Sem Partido”**: Ativismo político liberal-conservador, think tanks e grupos de pressão” à direita, no Brasil sob o governo Bolsonaro. In: (De)formação na escola: desvios e desafios / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça ... [et al.] (organizadores). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: CulturaAcadêmica, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de História**. In: Obras Escolhidas, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo, Brasiliense, 1985.

Bento XVI (2007). **Discurso do Papa Bento XVI: Sessão inaugural dos trabalhos da V conferência geral do episcopado da América Latina e do Caribe**. Aparecida-SP, 13 maio. Acesso: 15/04/2022 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20070513_conference-aparecida.html>.

BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política** | Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998.

BRASIL. LEI Nº 13.415 DE FEVEREIRO DE 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 26/02/2023.

BRASIL. LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. **Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 04/03/2023.

BRASIL. LEI 13.005 DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso: 15/04/2022

BRASIL. Projeto de Lei 8035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035/2010> . Acesso em: 15/04/2022.

BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC 2018a.

BRASIL. **Caderno Escola Sem Homofobia**. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em: 15/04/2022.

BRASIL. DECRETO Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04/03/2023.

BRASIL. DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original) Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 27/02/2023.

BRASIL. DECRETO Nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 26/02/2023.

BRASIL. DECRETO Nº 93, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937. **Cria o Instituto Nacional do Livro**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm>. Acesso em: 04/03/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PORTARIA Nº68, DE 2 DE JUNHO DE 2021. **Divulga o resultado final da avaliação pedagógica das obras didáticas inscritas e validadas no âmbito do Edital de Convocação CGPLI nº 3/2019 - PNLD 2021 - Objeto 2 - Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas**. Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/Portaria68resultadofinalavaliopedaggicaPNLD2021.pdf>>. Acesso em: 27/02/2023.

BRASIL. **Edital De Convocação Nº 03/2019 – Cgpli Edital De Convocação Para O Processo De Inscrição E Avaliação De Obras Didáticas, Literárias E Recursos Digitais Para O Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático Pnld 2021. [Aquisição De Livros Didáticos]**, Governo Federal, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf> Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 26/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

BUTLER, J.; MIGUENS, F.; RODRIGUES, C. Gênero em tradução: além do monolinguismo, de Judith Butler. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 364-387, 2021. DOI: 10.11606/issn.1517-0128.v39i2p364-387. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/191642>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler ; tradução Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**. Editora Unesp, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. – (Coleção primeiros passos; 13)

COELHO, Fernanda MF. Ideologia de gênero: os porquês e suas consequências no contexto do Plano Nacional de Educação Brasileiro 2014-2024. **Mandrágora**, v. 23, n. 2, p. 247-279, 2017.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **A ideologia de gênero: seus perigos e alcances**. Lima: Comissão Ad Hoc da Mulher; Comissão Episcopal do Apostolado Leigo, Conferência Episcopal Peruana, 1998. Tradução: Apostolado Veritatis Splendor – C.D.T. (1998). Disponível em: <https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf>. Acesso em: 26/02/2023.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (2019). **Homem e a mulher os criou' para uma via de diálogo sobre a questão do gender na educação**. Cidade do Vaticano. Acesso: 15/04/2022 <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_po.pdf>.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Revista Cadernos Pagu**, 2018.

CORRÊA, Sonia. **O conceito de gênero: teorias, legitimação e usos**. O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010 / Organização: Leila Linhares Barsted, Jacqueline Pitanguy – Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

CORTEZ, Marina; GAUDENZI, Paula; MAKSUD, Ivía. Gênero: percursos e diálogos entre os estudos feministas e biomédicos nas décadas de 1950 a 1970. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, 2019.

COSTA, G. M. **Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social**. Urutáguia: Maringá, PR, 2006.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 16 jan. 2023.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**; tradução de Maria Isaura Pereira Queiroz. 8.^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional [1977].

FERNANDES, F. **O ensino de sociologia na escola secundária brasileira**. A sociologia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FREITAS, James Deam Amaral. Continuidade e ruptura nos estudos de gênero–historiografia de um conceito. **OP SIS**, v. 11, n. 1, p. 15-30, 2011.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young and the curriculum field: from the emphasis on the "knowledge of the powerful" to the defense of "powerful knowledge". **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 1109-1124, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, p. 201-246, 2004.

Höfling, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 70 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. 1993. **A FAE e a execução da política educacional:1983-1988**. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP.

JUNQUEIRA, R. D. (2018) A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é**. In: CÁSSIO, Fernando (Ed.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo Editorial, 2019. p. 135-140, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária–ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"**. Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade, p. 25-52, 2017.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. / Leandro Konder. – 1. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 17 jan. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes-354, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LIONÇO, T. (2016). **Criminalização do assédio ideológico nas escolas: ideologia de gênero como argumento central na disputa fundamentalista da política de educação**. In: Rodrigues, A., Monzeli, G., & Ferreira, S. R. da S. (Org.). *A política do corpo - gênero e sexualidade em disputa*. 1ed. Vitória/ ES: EDUFES, p. 145-160.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer* - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001, p. 148-149.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. / Michael Löwy. – 20. ed. – São Paulo : Cortez, 2015.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2** [recurso eletrônico] / György Lukács; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, 2018.

MACIEL Marco. **Proposta Educação para Todos: caminho para a mudança**, de 31 de maio de 1985. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 de jan. de 2023.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / Karl Marx, Friedrich Engels ; supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo : Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular 2008.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx ; [tradução e notas Nélio Schneider ; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo : Boitempo, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-748, 2017.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOURA, Fernanda Pereira de; Silva, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos "Escola sem Partido" no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade e aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordação, 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

NETTO Paulo, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular: 2011.

NOVO GAMA/GO. LEI Nº 1.516 DE 30 DE JUNHO DE 2015. [LEI DECLARADA INCONSTITUCIONAL CONFORME DECISÃO ADPF Nº. 457, DO SUPREMO TRIBUNAL DE FEDERAL] **Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama - GO e dá outras providências**. Disponível em: <<https://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49>>. Acesso em: 26/02/2023.

O'LEARY, D. (1997). **La agenda de género redefiniendo la igualdad**. 1997. Disponível em: <<https://www.cristoverdad.com/libros/agenda.pdf>>. Acesso em: 15/04/2022.

DE OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa et al. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 16-25, 2018.

PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. (2018) "Ideologia de gênero" em movimento. **Psicologia Política**, 18(43), p. 503-523.

PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A FAMÍLIA, (2000). **Família, matrimônio e "uniões de fato"**. Cidade do Vaticano. Disponível em: <https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001109_de-facto-unions_po.html> . Acesso: 15/04/2022.

ROSADO-NUNES, Maria J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237- 260, jul./set. 2015.

RUBIN, GAYLE. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo (1975)**. Tradução: Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres**. Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos pagu**, n. 12, p. 157-163, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth IB. **Rearticulando gênero e classe social**, IN: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (org). Uma Questão de Gênero. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. **Filosofia da práxis** 1a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO ; São Paulo : Expressão Popular, Brasil, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação: caderno para professores**. Autores diversos – São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SEXUALITY POLICY WATCH et al. **Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social** (2021). Disponível em: <<https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>>. Acesso em: 15/04/2022.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

SOUZA OLIVEIRA, G.; MARQUES GONÇALVES, R. LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: um panorama do Programa Nacional do Livro e Material Didático. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 393–401, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5511>. Acesso em: 29 nov. 2022.

TEIXEIRA, Raniery Parra. **“Ideologia de gênero”?: as reações à agenda política de igualdade de gênero no Congresso Nacional**. 2019. 169 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)— Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

8. Referência das obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Aprovadas no PNLD-2021 analisadas nesta pesquisa

Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas / Gilberto Cotrim ... [et al.]. -- 1. ed. – São Paulo : Moderna, 2020.

Contexto e Ação: cultura, ciência e tecnologia / Igor José de Renó Machado... [et al.]. 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2020.

_____ : desigualdade e poder / Igor José de Renó Machado... [et al.]. 1. ed. – São Paulo : Scipione, 2020.

_____ : grandes transformações / Igor José de Renó Machado... [et al.]. 1. ed. – São Paulo : Scipione, 2020.

_____ : sociedade e natureza / Igor José de Renó Machado... [et al.]. 1. ed. – São Paulo : Scipione, 2020.

_____ : territórios, paisagens e relações sociais / Igor José de Renó Machado... [et al.]. 1. ed. – São Paulo : Scipione, 2020.

_____ : trabalho e sociedade / Igor José de Renó Machado... [et al.]. 1. ed. – São Paulo : Scipione, 2020.

Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor / Julieta Romeiro...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2020.

Diálogos em Ciências Humanas: importância do trabalho / Cláudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. – 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

_____ : compreender o mundo / Cláudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. – 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

_____ : construção da cidadania / Cláudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. – 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

_____ : consciência ambiental / Cláudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. – 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

_____ : convívio democrático / Cláudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. – 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

_____ : mundo em movimento / Cláudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. – 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

Humanitas.doc : diversidade, cidadania e direitos humanos / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

_____ : indivíduo, sociedade e natureza / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

_____ : política e mundo do trabalho / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

_____ : sociedade, cultura e política / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

_____ : tempo e espaço / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

_____ : território, territorialidades e fronteira / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

Identidade em ação : ciências humanas e sociais aplicadas / editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,2020.

Moderna plus : ciências humanas e sociais aplicadas. -- 1. 1. ed. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020. Vários autores. Vários autores. Obra Obra em v. 6.

Multiversos : ciências humanas : ética, cultura e direitos: ensino médio / Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

_____ : globalização, tempo e espaço : ensino médio / Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

_____ : política, conflitos e cidadania: ensino médio / Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

_____ : populações, territórios e fronteiras: ensino médio / Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

_____ : trabalho, tecnologia e desigualdade : ensino médio / Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

_____ : sociedade, natureza e sustentabilidade / Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva, Laercio Furquim Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Brasil diverso: povos e paisagens / Arno Aloísio Goettems... [et al.]. - São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

_____ : Brasil em formação: entre o rural e o urbano / Arno Aloísio Goettems... [et al.]. - São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

_____ : Estado, população e meio ambiente: discussões necessárias / Arno Aloísio Goettems... [et al.]. - São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

_____ : Mundo contemporâneo: tensões, conflitos e cooperação / Arno Aloísio Goettems... [et al.]. - São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

_____ : Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos / Arno Aloísio Goettems... [et al.]. - São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

_____ : O mundo em que vivemos: origens, trabalho e a invenção da liberdade / Arno Aloísio Goettems... [et al.]. - São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

Prisma : ciências humanas : Brasil da diversidade : sociedade e direitos : ensino médio / Maria Angela Gomez Rama ... (et al.). – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

_____ : espaços em transformação : desigualdades e conflitos : ensino médio / Maria Angela Gomez Rama ... (et al.). – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

_____ : mundo em movimento : globalização, conflitos e pandemia : ensino médio / Maria Angela Gomez Rama ... (et al.). – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

_____ : mundo em movimento : sustentabilidade em ação : sociedade e natureza : ensino médio / Maria Angela Gomez Rama ... (et al.). – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

_____ : mundo do trabalho : indivíduo e sociedade : ensino médio / Maria Angela Gomez Rama ... (et al.). – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

_____ : política e ética em ação : cidadania e democracia : ensino médio / Maria Angela Gomez Rama ... (et al.). – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.

Ser protagonista : ciências humanas e sociais aplicadas : cidadania e ética : ensino médio / obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação ; editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza ; Valéria Vaz. – 1. ed. São Paulo : Edições SM, 2020.

_____ : ciências humanas e sociais aplicadas : conhecimento científico e tecnologias : ensino médio / obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação ; editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza ; Valéria Vaz. – 1. ed. São Paulo : Edições SM, 2020.

_____ : ciências humanas e sociais aplicadas : economia e trabalho : ensino médio / Bianca Carvalho Vieira, Fernando dos Santos Sampaio, Ivone Silveira Sucena ; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação ; editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza ; Valéria Vaz. — 1. ed. — São Paulo : Edições SM, 2020.

_____ : ciências humanas e sociais aplicadas : política e relações de poder — ensino médio / obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação ; editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza ; Valéria Vaz. — 1. ed. — São Paulo : Edições SM, 2020.

_____ : ciências humanas e sociais aplicadas : sociedade e cultura : ensino médio / obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação ; editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza ; Valéria Vaz. — 1. ed. — São Paulo : Edições SM, 2020.

_____ : ciências humanas e sociais aplicadas : território e fronteira : ensino médio / Fernando dos Santos Sampaio, Ivone Silveira Sucena ; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação ; editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza ; Valéria Vaz. — 1. ed. — São Paulo : Edições SM, 2020.

Culturas e diferenças : ensino médio / Roberto Catelli Júnior. ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Editora AJS, 2020. – (Coleção Módulos para o novo ensino médio : ciências humanas e sociais aplicadas)

Relações de poder e conflitos : ensino médio / Roberto Catelli Júnior. ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Editora AJS, 2020. – (Coleção Módulos para o novo ensino médio : ciências humanas e sociais aplicadas)

Ética, política e trabalho : ensino médio / Roberto Catelli Júnior. ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Editora AJS, 2020. – (Coleção Módulos para o novo ensino médio : ciências humanas e sociais aplicadas)

Territórios e fronteiras : ensino médio / Roberto Catelli Júnior. ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Editora AJS, 2020. – (Coleção Módulos para o novo ensino médio : ciências humanas e sociais aplicadas)

Os tempos e espaços das cidades / Roberto Catelli Júnior. ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Editora AJS, 2020. – (Coleção Módulos para o novo ensino médio : ciências humanas e sociais aplicadas)

Indivíduo, natureza e sociedade : ensino médio / Roberto Catelli Júnior. ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Editora AJS, 2020. – (Coleção Módulos para o novo ensino médio : ciências humanas e sociais aplicadas)