

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE**

ROKELY SCHEIFITER DE RAMOS

**ABORDAGENS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO**

GUARAPUAVA-PR

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE**

ROKELY SCHEIFITER DE RAMOS

**ABORDAGENS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof.º Dr.º Emerson Luís Velozo.

GUARAPUAVA-PR

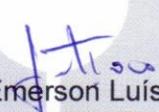
2018

TERMO DE APROVAÇÃO

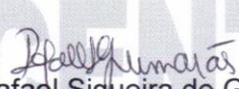
ROKELY SCHEIFITER DE RAMOS

ABORDAGENS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA PARA O
ENSINO MÉDIO

Dissertação aprovada em 22/11/2018 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Emerson Luís Vellozo
(Orientador/UNICENTRO)



Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães
(UFSB)



Profª. Drª. Margarida Gandara Rauen
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2018

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Dedico esta dissertação a todos que acreditam que a educação é um importante fator de transformação na vida das pessoas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Dr.º Emerson Luís Velozo, pela paciência e dedicação nas orientações, pelas leituras indicadas e pelas contribuições para a construção dessa pesquisa.

À professora Dr.ª Margarida Gandara Rauen pelas leituras sugeridas e pelas contribuições de revisão teórica desta dissertação.

Ao professor Dr.º Rafael Siqueira Guimarães pelas sugestões enriquecedoras e pelos questionamentos que me ajudaram a tornar o texto mais coerente.

Aos professores(as) Dr.º José Ronaldo Mendonça Fassheber, Dr.ª Gláucia Andreza Kronbauer, e Dr.º Alessandro de Mello, pelo interesse na minha pesquisa e disponibilidade na suplência da banca.

Aos(às) professores(as) do programa de mestrado e suas contribuições com leituras e discussões realizadas durante as disciplinas.

Aos meus pais, irmãos, meu marido e minhas filhas pelas conversas, palavras e gestos de apoio e compreensão durante a realização do mestrado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 01 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	5
1.1 Especulações sobre o tema no tempo presente	5
1.2 Aspectos históricos e conceituais: Escola, Poder e Gênero.....	6
1.3 O corpo – Materialização da diferença!.....	14
CAPÍTULO 02 – A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	20
2.1 As “idas e vindas” da Sociologia na Educação Brasileira	20
2.2 O (des)lugar do gênero no ensino da Sociologia	27
CAPÍTULO 03 – O PNLD E OS LIVROS DIDÁTICOS	35
3.1 O Livro Didático como objeto de pesquisa	35
3.2 A política do Livro Didático e a perspectiva de gênero	39
CAPÍTULO 04 – ANÁLISE DAS ABORDAGENS E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.....	47
4.1 Aspectos metodológicos	47
4.2 LD A – Sociologia	49
4.2.1 Instituição Familiar	51
4.3 LD B - Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	57
4.3.1 Instituição Familiar	63
4.3.2 Desigualdades de várias ordens.....	67
4.4 LD C - Sociologia para o Ensino Médio.....	71
4.4.1 Desigualdade	76
4.4.2 Movimentos sociais.....	79
CAPÍTULO 05 – A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NAS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	114

Índice de Figuras

Figura 4.1 Abertura do capítulo – Instituição Familiar	52
Figura 4.2 – Colônia Cecília	55
Figura 4.3 - Família.....	55
Figura 4.4 - Trecho de carta	55
Figura 4.5 Pierre Andre Brouillete. Uma aula de medicina com doutor Charcot em Selpetriere, óleo sobre tela, 1887.	60
Figura 4.6 - Boxe.....	63
Figura 4.7 – O Sonho de Carlitos.....	66
Figura 4.8 – Gráfico renda x horas trabalhadas, por sexo.	69
Figura 4.9 - Atividade	70
Figura 4.10 – Desigualdade.....	77
Figura 4.11 – O movimento feminista.....	80
Figura 4.12 - Desigualdade de gênero.....	81
Figura 4.13 - Marcha das "Vadias"	82
Figura 4.14 - Gravura de Jeabbe Deroin.	84
Figura 4.15 - Manifestação pelo direito das mulheres ao voto em Londres.....	84
Figura 4.16 - Heróis do Cinema.....	90
Figura 5.1 – Noivinhos do bolo.....	97
Figura 5.2 - Sonhos de consumo	101
Figura 5.3 – Instituição Religiosa	102
Figura 5.4 - Homem na supervisão do trabalho feminino.....	103
Figura 5.5 - Mercadores de escravos.....	104
Figura 5.6 - Homens da Ciência.....	104
Figura 5.7 - Mulheres de classe alta.....	105
Figura 5.8 – Diversidade Cultural	107

Figura 5.9 - Jean-Baptiste Debret. Um funcionário a passeio com sua família. Aquarela, c. 1816-1831.....	107
Figura 5.10 - Baianas	108
Figura 5.11 – Mulheres em telenovela	108

Índice de Tabelas

Tabela 3.1 - Livros selecionados pelo PNL D - Sociologia	44
Tabela 4.1 - Livros e capítulos destacados na análise	48
Tabela 4.2 - Capítulos analisados nesse livro.....	58
Tabela 4.3 - Capítulos abordados nesse livro.....	75
Tabela 5.1 - Representações de temas por gênero no LD A - Sociologia.....	94
Tabela 5.2 - Representações por gênero no LD B - Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	94
Tabela 5.3 – Representações de temas por gênero no LD C - Sociologia para o Ensino Médio	95

Siglas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

LD – Livros Didáticos.

MEC - Ministério da Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação sobre o ensino de gênero por meio da análise comparativa, das abordagens e representações de gênero em três livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio: Sociologia (VÁRIOS AUTORES, 2006), Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (BOMENY; MEDEIROS, 2010) e Sociologia para o Ensino Médio (TOMAZI, 2013). O objetivo da pesquisa foi analisar como se constroem e significam conteúdos de gênero a partir da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, buscando perceber as implicações dos livros didáticos nesse processo, com ênfase no modo como os materiais afetam os seguintes aspectos: a problematização da visão binária, a compreensão do gênero enquanto construto social e cultural; no desenvolvimento da percepção de como as relações de poder são disseminadas e (re)produzidas pela sociedade e de como a alteridade torna-se importante para a superação de preconceitos, no processo de construção das identidades e da visão sobre o “outro”. A metodologia empregada é exploratória, comparativa e indutiva, com uma revisão bibliográfica sobre: o conceito de gênero, educação, e as atribuições dos livros didáticos no ensino de Sociologia; seguida da descrição e análise dos Livros Didáticos e da apresentação qualitativa dos resultados. Para tanto, adota uma abordagem teórica sociológica, articula as contribuições dos estudos culturais e de gênero. Destaca as teorias crítico-reprodutivistas na compreensão da Instituição Escolar e o livro didático como artefato pedagógico, mercadológico e como construto social. Trata-se de um estudo que por consistir na reflexão sobre o livro didático no processo educativo, sobre a importância do aprendizado de gênero para a promoção da equidade/alteridade e sobre o papel desnaturalizador da Sociologia, propõe agregar conhecimento para essa temática amplamente discutida no campo da diversidade e da educação.

Palavras-chave: Gênero, Ensino, Sociologia, Livros didáticos.

ABSTRACT

This dissertation features the results of an investigation into gender education by means of comparative analysis, approaching, and gender representation in three Sociology schoolbooks for high school students: “Sociology” (VARIOS AUTORES, 2006), “Modern Times, Sociology Times” (BOMENY; MEDEIROS, 2010), and “Sociology for High School” (TOMAZI, 2013). The purpose of this research is analyzing how gender contents are built and signified within the discipline of Sociology in High School, hence unfolding the implications of schoolbooks in regard to this process, emphasizing the way materials affect the following aspects: the questioning of binary vision, the comprehension of gender as a social and cultural construct; the development of a perception of how power relations are disseminated and (re)produced by society and how alterity becomes important in overcoming prejudice, in the process of identity building and the consideration of otherness. The methodology we employ is exploratory, comparative and inductive, with a bibliographic revision about: the concept of gender, education, and the attributions of schoolbooks in regard to Sociology teaching; followed by description and analysis of the schoolbooks and the qualitative presentation of results. For this purpose, we adopt a sociological theoretical approach, articulating the contribution of both cultural and gender studies. Also, we highlight critical-reproductivist theories as we proceed to understand the Education Institution and the schoolbook as a pedagogical, marketing artifact, as well as a social construct. This study consists of a reflection about schoolbooks in the educational process, the relevance of gender learning in order to promote equality/alterity, and the denaturalizing role performed by Sociology, hence our proposal to aggregate knowledge to such a widely debated subject in the fields of diversity and education.

Keywords: Gender, Education, Sociology, Schoolbooks.

INTRODUÇÃO

Os acontecimentos da última década, no Brasil, tais como a Medida Provisória 746/2016¹ que promove reformas no Ensino Médio, o Projeto de Lei (PL) 867/15 “Programa Escola Sem Partido”, a ascensão de líderes com inflamadas retóricas moralistas e a propagação de discursos preconceituosos, nos levam a supor que uma onda conservadora avança sobre as escolas, com um discurso de neutralidade que implica a naturalização e o desejo pela (re)produção do pensamento hegemônico.

O retrocesso em direção ao ensino pragmático e utilitarista reduz o papel da escola, que deixa de ser local de exercício de pluralismo de ideias para ser de pensamento único, de silenciamento.

Nesse contexto, pautas de culturas minoritárias que há tempos vêm tentando adentrar os muros escolares, encontram resistência, e acabam sendo rechaçadas. Este é o caso do tema gênero, que recentemente foi motivo de polêmicas e protestos, e acabou sendo suprimido da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (o mais novo documento orientador da educação escolar brasileira). Mas, por que é tão difícil falar desse assunto? Por que a escola deve falar disso?

Este é um assunto polêmico porque envolve pensar as relações de poder na sociedade e desnaturalizá-las, o que conseqüentemente compromete o “status quo”. Qualquer processo nesse sentido é difícil, a Sociologia que o diga.

As “culturas negadas” (SILVA, 2011) não dispõem de estruturas importantes de poder, logo, a educação é fundamental na promoção da alteridade, e a disciplina de Sociologia é privilegiada para essa tarefa.

Através da imaginação sociológica e do estranhamento, pode-se denaturalizar verdades, certezas, tabus, etc. Esta é a reflexão que pretendo suscitar nessa pesquisa, do papel da Sociologia como disciplina curricular do Ensino Médio, na reflexão sobre as desigualdades, especialmente as relativas a gênero; e de como isso acontece através do olhar sobre o livro didático, principal mediador do ensino da disciplina, após os/as professores/as.

¹ A MPV 746/2016 foi aprovada sob a forma de Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016 e a lei n.º 13.415, que institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral foi promulgada aos 16/02/2017.

Como objeto para tal estudo, elegi o livro didático, por se constituir um elemento da cultura educacional capaz de desvelar nuances do ensino de uma determinada disciplina e, também, por ser amplamente utilizado por professores/as e alunos/as.

O interesse pela área e pela temática remonta à minha trajetória profissional. Minha formação inicial – História (licenciatura) – me levava constantemente a refletir sobre os desdobramentos dos fatos sociais e suas implicações para o tempo presente. Fazia esse exercício de forma quase que automática, pois pouco conhecia sobre a ciência Sociologia. Quando iniciei minha carreira de professora (2008), no município de Turvo – Paraná, vivia-se o momento de introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, mas devido à falta de professores com formação na área naquele momento, assumi o desafio. E que desafio! Ensinar não é uma tarefa fácil, até mesmo para aqueles que já possuem experiência, imagine então, para uma recém-graduada, sem formação em Sociologia.

Precisava aprender Sociologia e aprender a ensiná-la. Para me ajudar nessa tarefa contava com um livro didático intitulado “Sociologia” do projeto FOLHAS do Governo do Estado do Paraná. Nos dez anos seguintes, lecionei a disciplina na Educação Básica, Educação Básica do Campo e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Paralelamente ao meu amadurecimento profissional, presenciei o da Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio.

Nesta dissertação pretendo refletir sobre a tradição pedagógica da Sociologia, sobre sua função e seus objetivos, a partir do olhar sobre aquele que, vêm sendo meu objeto de estudo – o Livro Didático. Acredito que a experiência que tive ao usá-lo em diferentes contextos, ao estudá-lo para elaborar planos de aula, para definir a melhor estratégia de uso desse (selecionando, incluindo, questionando), me possibilita fazer essa afirmação.

Essa “quase observação participante” proporcionada por esse período de docência, mais do que uma leitura atenta sobre os textos, sobre as representações, sobre as lacunas, etc; torna visível o processo – de construção do conhecimento – que não se encerra entre o livro e o leitor, mas constitui e é constituído pela cultura. A forma como o aluno recebe o conteúdo, os olhares, caras e bocas, piadas, entre outros; revelam gostos, valores, comportamentos, padrões, normas, preconceitos – aspectos de uma determinada cultura.

Foram os olhares curiosos sobre as imagens do movimento feminista, da marcha das margaridas, entre outras; o espanto diante da ideia da naturalização, a indignação frente à ausência da figura feminina nos livros didáticos, que suscitaram a problemática dessa pesquisa – a forma como os livros didáticos de Sociologia abordam/tratam/representam (ou não) as questões relacionadas à dimensão gênero.

Me inquieta o fato de uma disciplina cujo propósito é contribuir para a desnaturalização de verdades hegemônicas apresentar superficialmente, equivocadamente ou, então, silenciar-se em relação a assuntos como os que envolvem a temática gênero.

Preocupa-me o fato de que os LD de Sociologia, espaços privilegiados para a reflexão sobre a desigualdade entre homens e mulheres, sobre a construção de estereótipos, sobre a naturalização dos comportamentos e papéis ditos femininos e masculinos, num padrão branco; se limitam a raras e breves abordagens acerca da dominação masculina.

O problema se coloca a partir da hipótese de que a Sociologia, devido aos seus métodos, possua as melhores condições e oportunidades para suscitar questionamentos e promover reflexões em torno dos gêneros. A pesquisa considera ainda, a constatação de que o LD - um dos principais mediadores do ensino é delimitador de temas como esse.

O objetivo geral da pesquisa foi problematizar o modo como o gênero é apresentado nos Livros Didáticos de Sociologia do Ensino Médio: Sociologia (VÁRIOS AUTORES, 2006), Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (BOMENY; MEDEIROS. 2010) Sociologia para o Ensino Médio (TOMAZI, 2013).

A metodologia implica o confronto entre os referenciais bibliográficos e os livros didáticos, empregando a análise sobre as narrativas escritas e imagens, a fim de identificar por meio da tabulação de dados, tendências de pensamento/opiniões, seguindo critérios de investigação exploratória e indutiva.

A abordagem proposta pelos estudos culturais orientam as reflexões sobre identidade, alteridade, diferença, saber-poder, e cultura na educação. Permitem-nos compreender como a escola e suas práticas constituem os indivíduos, como se (re)produzem representações, significados e discursos que legitimam a estrutura social .

Os estudos de mulheres e de gênero sustentam a definição de gênero enquanto construto social (SCOTT, 1995). No Brasil, mediadoras feministas como Guacira Lopes Louro (1997; 2000) chamam a atenção para o papel da educação nas definições de feminino e masculino, reafirmando o poder de (re)produção das relações sociais, das desigualdades e do sexismo no espaço escolar.

A reflexão sobre os usos do LD ganha relevância ao levarmos em consideração que estes desempenham grande importância no processo de ensino aprendizagem, não só por sua ampla utilização nas escolas brasileiras, mas, porque podem acabar determinando os conteúdos do currículo, condicionando estratégias de ensino, e legitimando discursos oficiais, tornando-se um mecanismo de poder no ambiente escolar.

A Sociologia, por sua vez, coloca-se como a ciência capaz de desvelar essas estratégias de (re)produção de poder naturalizadas na sociedade. Desempenha importante papel na reflexão sobre a diferença e a diversidade, na construção da alteridade e na superação de pré-conceitos, xenofobias, estereótipos e verdades hegemônicas.

Dessa forma, esta dissertação justifica-se pela relevância do estudo das abordagens de gênero no livro-didático, devido ao seu impacto na formação cultural dos alunos. Também, pela necessidade de pesquisas, reflexões e delimitações de metodologias adequadas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, ainda em construção no Brasil. E, por fim, por incentivar a compreensão desnaturalizada dos comportamentos humanos relacionados a gênero e o debate sobre diversidade e cultura em direção a construção de uma educação mais inclusiva/pluralista.

Apresenta-se em cinco capítulos: *Contextualizando a pesquisa, A Sociologia na Educação Brasileira, O PNLD e os Livros Didáticos e Análise das Abordagens e Representações de Gênero nos Livros Didáticos de Sociologia.*

O primeiro apresenta os aspectos históricos e conceituais de escola, poder, gênero e corpo. O segundo propõe uma reflexão sobre o papel da Sociologia nos currículos escolares em diferentes momentos, e do (des)lugar do gênero no ensino da Sociologia. O terceiro caracteriza a política do LD no Brasil e o LD como objeto de pesquisa. O quarto capítulo inclui os aspectos metodológicos e a apresentação da análise dos livros didáticos.

CAPÍTULO 01 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 Especulações sobre o tema no tempo presente

A educação brasileira parece seguir na contramão com o avanço de uma série de políticas e programas conservadores que reduzem o papel emancipador do espaço escolar (Matuoka, 2017).

O momento é conturbado - Os acontecimentos políticos dos últimos anos geraram um quadro de crise econômica e social, onde instituições e princípios que pareciam legitimados são colocados em cheque.

Assistimos a uma polarização da sociedade, e como em momentos anteriores da história brasileira, erguem-se, de um lado um grupo conservador, e de outro os movimentos sociais.

Nesse contexto, a Educação que parecia estar assentada em princípios democráticos inquestionáveis, passa a ser alvo de questionamentos. Entre as polêmicas que envolvem o entorno educacional, está à questão da neutralidade/imparcialidade do ensino.

Presenciamos a tentativa de implantação do Projeto de Lei (PL) 867/15- Programa Escola Sem Partido, que com base nessa justificativa ameaça o livre exercício profissional dos trabalhadores em educação, “amordaçando-os”, e vetando o ensino de temas como sexualidade, religião e política nas escolas.

A preocupação com uma suposta doutrinação/ideologização de esquerda coloca em cheque a educação em direitos humanos, a ação de disciplinas como Sociologia e Arte e o ensino de temas transversais.

Tais contestações, atreladas a estratégias de propaganda e comoção social como as adotadas pelo “Programa Escola Sem Partido”, “Escola Livre”, a favor da Reforma do Ensino Médio e contra a “Ideologia de Gênero” nas escolas, criam um cenário de estagnação ou retrocesso frente ao projeto de uma Educação democrática e inclusiva, e da construção de currículos escolares multiculturais.

A retirada dos termos relacionados à questão de gênero e orientação sexual da Base Nacional Curricular Comum, o clima que coíbe o livre exercício da profissão pelos professores, e até mesmo algumas tentativas de censura a livros, são exemplos desse retrocesso.

Conquistas caras e necessárias à sociedade brasileira, em direção à inclusão, a promoção da igualdade, ao enfrentamento do preconceito e ao empoderamento feminino são silenciados. Paradoxalmente, numa sociedade que apresenta nas suas diferentes esferas, aspectos inquietantes quanto às violações de direitos humanos, que vão desde os assustadores números da violência, a desigualdade social e a intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras.

Como é possível que a base para um modelo de educação contemporâneo, que propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o estimula a sua aplicação na vida real e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem (...), que tem entre seus objetivos: assegurar a igualdade, a diversidade e a equidade; estimular a construção de currículos flexíveis e diversificados que melhor correspondam à pluralidade, possa ignorar a importância da inclusão do tema gênero e as diversas possibilidades de reflexão que emergem desse?

Continuaremos a ver espíritos descorporificados (hooks,1999) e mentes em branco na sala de aula? Sem gênero, sem classe, sem identidade, sem história, sem sexualidade, sem cultura! E a Sociologia voltará a se sujeitar ao ensino moral e cívico, como clamam os grupos conservadores?

As experiências dos alunos, as influências do seu contexto social, a cultura em que está imerso e o seu corpo o acompanham na sala de aula, assim como a escola e as experiências ali adquiridas fazem parte da constituição do seu ser, da sua identidade.

É nítida a importância, da retomada/reafirmação dos debates e das ações de contestação intensificadas a partir da década de 1960, que deram voz a grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados. E da construção de um paradigma educacional que contemple um currículo multicultural, a ressignificação de aspectos pedagógicos, colocando em xeque teorias e práticas naturalizadas no espaço escolar.

1.2 Aspectos históricos e conceituais: Escola, Poder e Gênero

A escola nos moldes em que conhecemos hoje começou a se configurar a partir do século XVII, em razão das demandas provenientes do avanço do capitalismo, principalmente para a formação de mão-de-obra e disciplinação dos trabalhadores. Segundo Coimbra (1989), “com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar a ideologia burguesa e, com isso mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo origem de classe” (p.14).

Essa concepção de educação como elemento de integração social, marca a teoria funcionalista difundida a partir do século XIX, tendo como um dos seus principais pensadores Émile Durkheim, o qual defende que a escola tem a função de imprimir sobre as novas gerações valores morais e disciplinares, para a defesa do chamado “status quo”.

No século XX, esse pensamento conservador foi questionado por vários autores, que passaram a olhar a Instituição Escolar como progressista/libertadora, atribuindo a ela o papel de conscientizadora e mobilizadora, numa proposta de ruptura com a ordem social vigente.

Temos então, a construção de um pensamento imobilista e outro idealista, que se contrastou com estudos posteriores de alguns autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, que propõem outras interpretações.

Althusser compreende a escola como um elemento do aparelho ideológico do Estado, rompendo com o mito de que a escola é neutra, ele afirma:

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efectivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objectos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objectos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. Não a ideologia real das massas (pois em função das oposições de classe, há várias tendências na cultura): mas a ideologia que a classe dominante tenta inculcar, directa ou indirectamente, pelo ensino ou outras vias, e num fundo de discriminação (cultura para elites, cultura para as massas populares) às massas que domina (ALTHUSSER, 1979, p. 44).

Bourdieu e Passeron analisam-na como produtoras de “habitus”, em que toda ação pedagógica é uma violência simbólica, a qual acontece principalmente através da

comunicação, que segundo os autores não se dá em plano de igualdade; em resumo a escola exerce uma dupla função, a de reprodução e legitimação das desigualdades. “A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes” (NOGUEIRA, 2009, p. 75). E ainda, porque considera a ação pedagógica uma violência simbólica e o sistema educativo coercitivo.

A legitimação se daria através da conversão de um arbitrário cultural. Desse modo, a cultura escolar, seria a cultura “naturalizada” como neutra e universal, e é esta neutralidade que garante a autoridade escolar, pois oculta as arbitrariedades.

Segundo Silva (1994), Michel Foucault ao estruturar uma genealogia do poder, analisou como o poder se difunde e se legitima na sociedade, evidenciando que há relações de poder onde elas não são normalmente percebidas. Nessa perspectiva a escola pode ser pensada como um mecanismo de aceitação, manutenção e reprodução do poder.

Bourdieu propõe uma nova interpretação da Instituição Escolar e da educação, questionando a visão otimista de inspiração funcionalista, que via a escola como uma Instituição neutra e de importante papel para a construção de uma sociedade justa e democrática. Ao contrário do que propunha tal teoria, ele verificou que a escola constitui um dos espaços privilegiados de (re)produção da estrutura social, e conseqüentemente, das diferenças. Em seus trabalhos a escola é entendida como uma Instituição que serve a reprodução e legitimação dessas.

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições, por meio da qual, se mantem e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA, 2009, p. 14).

Tais teorias problematizam a Instituição, revelando que esta acaba por fortalecer e garantir o poder de uma classe dominante, através do ensino e “naturalização” de valores, hábitos e costumes de uma classe.

Do ponto de vista dos estudos de gênero, compreende-se que a escola é umas das principais instituições detentora do poder de construção das diferenças. Sobre isso, Louro (2003) observa que a escola sempre separou os sujeitos, e manteve uma

hierarquia interna.

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2033, p.57).

Em relação ao papel da escola nessa construção das diferenças, Cavalcanti (2003) afirma:

A escola ocupa [...] um importante papel como instituição social perpetuadora de discursos que mantêm relações de poder entre grupos humanos. [...] acabam por generificar atributos que, a priori, podem privilegiar, indistintamente, qualquer indivíduo, seja ele homem ou mulher, pobre ou rico, preto ou branco (p.184).

Toda a estrutura e a forma de funcionamento dessa Instituição, como a postura docente, a linguagem, o livro didático e outras formas quase imperceptíveis, não apenas refletem as concepções que permeiam a sociedade em dados momentos históricos, mas delimitam os espaços dos indivíduos e também estabelecem normas e padrões, de forma a intensificar as diferenças étnicas, de classes sociais, de gênero e relativas à sexualidade.

Assim, qualquer estudo sobre gênero implica necessariamente o entendimento das relações de poder. Estudos feministas buscam compreendê-lo no sentido proposto por Scott e Bourdieu, como exercido de modo a reproduzir disposições culturais.

Tal indissociabilidade ocorre porque a construção da ideia de “diferença sexual”, se estabelece nas relações de poder e é edificada a partir de uma referência/padrão que uma vez estabelecido se (re)produz por diversos meios, e assim vai se reafirmando continuamente.

Essas mudanças de olhar sobre a educação, operada a partir da década de 1960, suscitam a reflexão sobre o inegável papel da escola na construção e ou manutenção de representações, estereotipadas ou não, das relações gênero, principalmente quanto à tarefa de pensar os discursos e mesmo os silêncios contidos nos conteúdos e livros didáticos.

Ainda nesse período, desenvolve-se a chamada “segunda onda” do feminismo, e autores (as) passam a refletir para além das preocupações sociais e políticas, voltando-se para construções teóricas sobre gênero. Tornando-se praticamente consenso entre elas que, instituições, discursos, códigos, práticas e símbolos fazem parte de complexas redes de poder que constituem hierarquia entre os gêneros.

Com os “Estudos de mulheres” procurou-se mostrar a participação da mulher e os diferentes papéis assumidos por essas na sociedade e a denunciar sua ausência em outros, como nas ciências.

Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as "características" tidas como femininas. (LOURO, 1997, p.18)

Perturbando a ordem política e subvertendo a ciência da objetividade e neutralidade, tais estudos vão adentrando aos poucos no mundo acadêmico. De acordo com Scott a adoção do termo gênero está relacionada à busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, “(...) o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” parece se ajustar a terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo” (SCOTT, 1995, p.75).

O termo passa a ser usado de maneira distinta de sexo, atribuindo-se um caráter relacional (o que é ser mulher ou homem são definições que se constroem na relação com o outro) e de afirmação do “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72).

Deslocando o debate para o campo social passa-se a buscar na história, nos arranjos sociais e nos aspectos culturais, as explicações para as desigualdades, pesando sobre os estudos o seu caráter plural.

Louro (1997), explica que a necessidade deve-se ao fato de que as representações e projetos sobre homens e mulheres podem se diversificar no tempo, nas diferentes sociedades e mesmo no interior de cada uma “ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (p. 23).

Scott (1995) em sua definição de gênero considerou duas partes, diversos subconjuntos, que segundo a autora estão inter-relacionados, mas precisam ser analisados diferentemente. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentem limitar e conter suas possibilidades metafóricas (...) (SCOTT, 1995, p. 87).

Da compreensão dos sujeitos como tendo identidades múltiplas e móveis depreende-se a ideia de que o gênero, assim como a etnia, classe, etc; “institui” a identidade do sujeito, e se constitui como uma categoria social imposta sobre corpos sexuais.

Mais precisamente, o gênero constitui e é constituído pelo sujeito através das práticas sociais e, portanto, pelas instituições sociais: “(...) as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 1997, p.25).

Estudos de gênero apontam que a Instituição Escolar é um desses espaços constituintes de categorias, e através da estrutura física, das práticas educativas, da linguagem, se instituem símbolos/códigos a partir dos quais os sujeitos se constituem.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

É no processo de escolarização do corpo e da mente que se dá a interiorização desses símbolos, códigos e concepções que delimitam espaços, comportamentos, etc; e que tornam “naturais” os padrões constituídos historicamente. Tais delimitações

tornam-se referenciais a partir dos quais o indivíduo vai constituindo sua identidade de forma quase imperceptível.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997, p.64).

Os teóricos pós-críticos atribuem destacada importância à linguagem. De acordo com a concepção lacaniana ela é a chave de acesso da criança à ordem simbólica. Para as estudiosas de gênero é através dela que se constrói a identidade generificada (gendered), consideram que “(...) as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares” (SCOTT, 1997, p. 82).

Entende-se que esta designa e delimita os lugares dos sujeitos, através do ocultamento do feminino, pelo uso que faz do diminutivo, pelos adjetivos que atribui, pela ausência da fala e tantas outras situações colocadas como despreziosas-inerentes ao idioma.

Os espaços físicos, assim como a linguagem e as metodologias de ensino, também tendem a separar meninos de meninas, as expectativas de aprendizagem e de comportamento variam de acordo com o sexo dos alunos. E assim, mitos como o de que meninos são mais habilidosos em matemática e em educação física e/ou, que as meninas possuem grafia melhor e desenvolvem melhor habilidades artísticas, vão emergindo e se constituindo como verdades nos espaços educativos.

Corroboram para tudo isso a disciplina e a vigilância características das instituições modernas, apontadas por Foucault (1977), que tratam de censurar qualquer comportamento “desviante” seja em relação à sexualidade, aos corpos ou à mente.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (LOURO, 1997, p. 85).

A construção das diferenças está imbricada nas relações de poder, tanto é que a própria escola que fora por grande parte da história um lugar de trabalho predominantemente feminino, se constitui desde o seu início como masculina, sua organização é resultado de seleções constituídas de acordo com os interesses do poder hegemônico (homem, branco, heterossexual). Ela é marcadamente masculina:

(...) não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos (LOURO, 1997, p. 89).

Esse aparato somado à ação pedagógica acabam por “inculcar” a ideologia dominante-masculina, (re)produzindo-a. Sobre isso Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009, p.04), observam que a educação escolarizada “prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero”. Segundo esses autores tal processo passa pelo exercício da violência simbólica, entendido como inculcação de arbitrários culturais, que se dá pela ação pedagógica.

A Instituição Escolar por ser heteronormativa e androcêntrica, longe de ser harmônica, contribui para a constituição e perpetuação do *habitus*, reforçando objetiva e explicitamente um poder já constituído.

Por tudo isso, a escola torna-se num campo de exercício (desigual) de poder, onde as práticas, os conteúdos selecionados, a comunicação e mesmo os termos utilizados pelo docente e nos livros didáticos nos remetem a um mundo masculino, que se tornam a medida, um padrão, e que por consequência legitima o discurso dicotômico existente. Reforça-se assim, o poder historicamente constituído do homem branco e heterossexual, sinônimo de civilidade.

Esse fato suscita um questionamento, pois essa lógica ignora todos os sujeitos sociais que não se enquadram nela, como por exemplo, os homossexuais. Faz-se necessário então, aos professores uma postura crítica quanto a sua prática, seleção de conteúdos e textos, conforme sugere Louro (1997):

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (p. 64).

Evidencia-se então, quanto o espaço escolar é importante na construção de definições de feminino e masculino e como são idealistas as visões que se tem da Instituição Escolar.

Tais reflexões propõem a desmitificação de certas concepções que se cristalizaram na sociedade por meio do que Bourdieu chama de dominação simbólica. Repercutem no campo da educação e associados à ação de movimentos sociais, operaram uma mudança de olhar sobre a educação na contemporaneidade, destacando as pautas dos grupos organizados em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade.

Possibilitando a reflexão sobre a teorização do currículo, a interferência da cultura na aprendizagem, despertou o olhar sobre as relações de poder e a constituição das identidades e diferenças como resultantes desse processo – ampliou o espaço de atuação da cultura.

1.3 O corpo – Materialização da diferença!

O lócus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos (LOURO, 2000. p. 71).

Assim como o gênero, sexo e corpo foram problematizados pela crítica feminista dos anos de 1980 e 1990, que os considerou como construções culturais e históricas. Nessa perspectiva afirma Louro (2000):

o corpo não é "dado", mas sim produzido - cultural e discursivamente - e, nesse processo, ele adquire as "marcas" da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos - ou de reconhecer a intervenção - irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles (p. 61).

As “marcas” de identidade expressam aspectos da cultura em torno da qual os corpos são significados, representados e interpretados; e do jogo de poder em ação.

A demarcação das fronteiras da identidade de gênero inscrevem-se sobre os corpos, e “têm importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais, é preciso demarcar o lugar do outro” (LOURO, 2000, p. 70), por isso os corpos são constantemente vigiados.

A Instituição Escolar, enquanto espaço de relações de poder, de vigilância e controle sobre os corpos, sobre a mente e sobre a sexualidade, esconde por trás do discurso de neutralidade e emancipação, a (re)produção silenciosa de discursos hegemônicos e legitimadores dos arranjos e das desigualdades sociais e de gênero.

Nesse processo, o corpo é parte significativa, moldado pelo contexto social e cultural, desempenha o papel de emissor, propagador e também receptor de significações que fundamentam a existência individual e coletiva.

Entendido como “o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p.07), o corpo é resultado da educação (intencional ou não) que recebe e das identificações e assimilações advindas do seu círculo social.

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p.07).

Assim, a reflexão sobre gênero no contexto educacional suscita a necessidade de compreensão da Sociologia do corpo, visto que as explicações biológicas geralmente atreladas ao corpo parecem negligenciar as implicações sociais sobre a instituição dos corpos e de sua identidade de gênero.

Recorre-se frequentemente ao corpo para justificar uma suposta “naturalidade” das diferenças entre homens e mulheres, a convenção puramente física e ou biológica dos corpos desconsidera que a inscrição dos gêneros nos corpos é feita dentro de uma

determinada cultura, sendo, portanto, resultado de um processo educativo que carrega as marcas dessa cultura.

A distinção dos sexos é marcada fortemente pelo corpo, sendo visto como determinante da sexualidade e conseqüentemente de um comportamento padrão, conforme Louro (2000):

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em conseqüência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada (p.08).

Concebido como a principal marca do gênero, ele delimita o que é ser homem ou mulher, nele se projetam todas as convenções sociais formadoras dos sexos: características, comportamentos, etc.

Constitui-se ainda como símbolo/referencial de constituição e afirmação das identidades e diferenças, visto que de acordo com Kathry Woodward (2000, p.09) a constituição das identidades é um processo relacional – a caracterização do “eu” se dá a partir do outro, “do que o outro não é” em comparação a cultura hegemônica e a partir dela. “As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação” (LOURO, 2000, p. 63).

Logo, marcada por símbolos, pela diferença e pela exclusão que estabelece a norma e o “outro”, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (LOURO, 2000, p.10). Sobre isso Louro (2000) comenta:

É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade (p.08).

O pertencimento a um grupo social pressupõe que os indivíduos compartilhem de símbolos e significados reafirmando-os, o corpo é assim entendido como uma

identificação resultante de construções a partir de padrões sociais e culturais dos grupos ao qual pertencemos.

Dessa forma, afirma Weeks (2000) “nossas definições, convenções, crenças, identidade e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural” (p.28). De acordo com o autor, eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder, é dessa forma que a feminilidade tem se definido ao longo do tempo – em relação ao masculino.

A materialização do corpo generificado é resultado de um processo de submissão a normas regulatórias, segundo Butler (2000) “o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder” (p. 111).

Segundo ela, a performatividade de gênero deve ser compreendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.

A performatividade não é, assim, um "ato" singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade) (BUTLER, 2000, p. 121).

A materialidade é demarcada no discurso que por sua vez situa-se num contexto histórico e de relações de poder.

A Instituição Escolar, enquanto espaço de (re)produção de poder, por sua essência racional e por uma suposta imparcialidade, procura neutralizar a presença corpórea do indivíduo, a manifestação corporal e de suas necessidades devem ser contidas, pois a mente é tida como foco principal, assim tanto os saberes científicos quanto convenções sociais são recebidas por corpos submetidos a uma disciplina institucionalizada. Essa noção que separa corpo e mente é segundo hooks (2000, p.82), “resultado do treinamento baseado no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental”.

Os Estudos de Gênero apontam ainda, para a escolarização do corpo e para a existência de uma pedagogia da sexualidade, que procura produzir a sexualidade “normal”, delimitando condutas sexuais ditas femininas ou masculinas, e silenciando outras possibilidades.

Segundo Britzman (2000), nos modelos normativos de educação,

A educação sexual se torna preocupada em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como *normais*. Louro nesse sentido, afirma que à escola coube “de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la” (p. 71).

Intensamente vigiados e repreendidos de forma individual e ou coletivamente, procura-se por meio de regras de vestimentas, de comportamento, pela linguagem e pelos silêncios instaurar uma escola “assexuada”. Por essa razão – a de assumir uma postura “neutra”, o que significa na verdade o posicionamento hegemônico – machista, dicotômico e heterossexual, a escola reproduz o binarismo homem x mulher e a hierarquização, baseando-se no discurso da naturalidade.

Com vistas à promoção de uma sociedade dita “civilizada” de acordo com ideais liberais, a escola assume o papel de produtora de masculinidades e feminilidades, as relações de gênero e poder se reproduzem, enquanto as questões relativas à sexualidade são caladas.

Na escola os corpos são adestrados, as experiências vividas provocam marcas que são impressas nas identidades, os indivíduos estão implicados nesse processo – são participantes na construção de suas identidades. A pedagogia da sexualidade e do gênero desenvolvida seja pela escola ou por outras instâncias sociais “se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos” (LOURO, 2000, p.17).

O espaço público da aprendizagem tem se mostrado um lugar onde o corpo é anulado, essa divisão entre mente/corpo tem sido uma das causas da pedagogia crítica feminista, segundo a qual não se pode agir como espíritos descorporificados, o conhecimento e o pensamento crítico devem ser orientadores na vida dos indivíduos.

Destacando que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, considerando os sistemas culturais, sociais e históricos que moldam, estruturam e significam os padrões de normalidade. Assim sendo, pode-se afirmar que a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim, construtos históricos.

CAPÍTULO 02 – A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 As “idas e vindas” da Sociologia na Educação Brasileira

Para chegar a compor os currículos escolares brasileiros, a Sociologia teve primeiramente que afirmar seu status científico, por vezes questionado. Depois foi a vez de demonstrar a importância dessa área do conhecimento – trabalho encampado pelos pioneiros da Sociologia no Brasil, para que aos poucos fosse sendo discutida e incluída nos currículos do ensino secundário.

Foram várias idas e vindas da Sociologia para que esta adquirisse o status de ciência e fosse aceita como disciplina escolar. Trata-se do processo que Bourdieu denomina de luta pelo monopólio da competência científica e ou escolar.

Sobre essas disputas que ocorrem no “campo escolar”, Natalia Salan Marpica e Maria Aparecida Gibbi (2015) explicam:

O surgimento de uma disciplina no conjunto de conhecimentos que compõe a escola, tanto como Instituição quanto como cultura, com suas tradições, regras, códigos memórias e condutas, se dão mediante uma multiplicidade de processos que envolvem uma série de negociações e disputas. Desta forma, as disciplinas escolares são complexos de relações que acompanham o movimento de construção social da escola e de suas funções, não sendo, portanto, produto de um consenso de que aquele corpo de saberes que caracterizam as disciplinas seja reconhecido como relevante para a formação dos estudantes, mas resultado de um embate entre diferentes atores sociais, que articulam sujeitos e instituições, sociedade e indivíduos (p.41).

Embora as disciplinas possuam trajetórias históricas distintas, para a sua consolidação no currículo escolar, elas seguem um roteiro semelhante, que compreende: a articulação entre a escola e seu exterior, o movimento dialético em que as políticas educacionais interferem no cotidiano das escolas e, nos sentidos das políticas produzidos pelas escolas (LOPES, 2004).

Assim, o currículo, a opção pela inserção de uma disciplina ou outra, não correspondem apenas a uma necessidade científica ou cultural, mas também a interesses sociais, políticos e históricos. A busca da Sociologia por se tornar uma disciplina escolar legítima é abalizada por tais interesses.

O olhar sobre a história da Sociologia (disciplina) no Brasil desvenda que as variações da disciplina em cada currículo e mesmo a sua ausência em algumas situações está contextualizada por conflitos epistemológicos e políticos.

Evidência disso é o fato da Sociologia ter continuado presente como saber escolar, porém em outras disciplinas como a história, a geografia, literatura, quando era subalternizada enquanto disciplina escolar, antes dos anos 2000.

À luz da elaboração teórica de Bernstein e Bourdieu, Iloisi Fioreli Silva (2007) demonstra que a constituição de uma ciência em disciplina escolar pressupõe um processo que compreende três etapas:

(...) de contextualização, em que se produzem os conhecimentos e os discursos da disciplina no campo científico/acadêmico, e pelos processos de recontextualização, reelaboração dos conhecimentos/textos/discursos nos órgãos oficiais do Estado e destes para as escolas. Nesse processo há deslocamentos de textos/discursos, alguns selecionados, em detrimento de outros, reformulando-os a partir das questões práticas, que são definidas nas lutas e nos conflitos de interesses presentes no campo da recontextualização (p.406).

Assim sendo, a institucionalização de um saber é a expressão de um processo de relações de poder, que antes de chegar aos bancos escolares é recontextualizada – organizada de acordo com os interesses políticos do campo e do contexto. Nas palavras da autora quando institucionaliza-se o ensino da Sociologia, por exemplo, “significa que já passou por filtros, foi recontextualizada e enquadrada no dispositivo pedagógico dominante” (SILVA, 2007, p.407).

Foi justamente essa a preocupação levantada em 1954 quando Florestan Fernandes, no I Congresso Brasileiro de Sociologia defendeu a presença da disciplina no ensino ginasial, ele questionava as dificuldades de se introduzir a disciplina nesse contexto devido ao caráter “informativo, enciclopédico e superficial” que prevalecia naquele momento, temendo que a Sociologia se acomodasse a tal estrutura e não produzisse os efeitos pretendidos (AZEVEDO, 1955, p. 326).

A trajetória da Sociologia enquanto disciplina remonta uma história de continuidades e discontinuidades, a forma que assume em cada contexto histórico relaciona-se a diferentes interesses.

Embora isso também aconteça com outras áreas do conhecimento, há que se considerar o fato de que poucas disciplinas foram tão inconstantes no currículo escolar.

Estudiosos da área dividem o desenvolvimento da Sociologia no Brasil em quatro períodos: o primeiro compreende o final do século XIX até a década de 1930, essa fase inicial também é conhecida por “período dos pensadores sociais”, e foi fortemente influenciada pelo pensamento sociológico europeu e americano, que então se aproximava do pensamento iluminista, positivista e evolucionista.

No entanto, Cigales (2014) sob a perspectiva da história das disciplinas escolares no Brasil, considera que a disciplina de Sociologia teve início ainda no século XIX, sob o pioneirismo de Rui Barbosa. Ineditamente, Rui Barbosa teria proposto a inclusão da disciplina nas três modalidades de ensino – Ensino Normal, Secundário e Superior (representado pelas Faculdades de Direito).

O segundo período, a partir do final da década de 1920 a 1945, de início de sua institucionalização, quando seu estudo é sistematizado e corporificado em disciplina escolar no ensino secundário. Pelo Decreto nº 16.782A – de 13 de janeiro de 1925, a Sociologia é incluída no curso secundário, mas somente aos interessados em obter título de bacharel em Ciências e Letras, de acordo com o Art. 47:

O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte: [...] 6º ano 1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia.

Àqueles que pretendiam ingressar no Ensino Superior, a reforma de João Luís Alves Rocha em seu artigo 54, dispensava o curso do sexto ano. A Sociologia que figurou nesse currículo era de inspiração positiva, do estudo das datas, dos vultos da pátria, dos valores morais, dos deveres dos cidadãos (...), e de acordo com Guelfi (2001), tinha a finalidade de indicar os processos de modernização da sociedade.

Segundo Meucci (2000), entre os anos de 1920 e 1930 eventos importantes para o desenvolvimento da Sociologia aconteceram, como: a introdução da cadeira de Sociologia nas escolas normais de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928), São Paulo (1933), e a criação dos cursos de Ciências Sociais nas Escolas Livres de Sociologia e Política, na USP (1933) na Universidade do Distrito Federal (1935) e na

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938). Sociólogos como Jacques Lambert, Caio Prado Júnior e Gilberto Freyre foram alguns nomes de destaque no país nesse período.

A reforma educacional de Gustavo Capanema de 1942 vigorou até 1961 e excluiu a Sociologia do currículo secundário e complementar, incluindo-a na escola normal a partir de 1946 pelo Decreto Lei n°. 8530 como Sociologia educacional.

O período a partir de 1945 é considerado por Antônio Candido (2006) de consolidação da Sociologia brasileira. As atuações de importantes sociólogos nesse período refletem a importância da inserção do ensino de Sociologia nas escolas secundárias (inicialmente no curso Normal para formação de professores do ensino primário, nos sextos anos preparatórios de alguns cursos) para a consolidação do pensamento social no Brasil (FERNANDES, 1980 e PINTO, 1947).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n°. 4.024/61 a disciplina passou a figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; podendo ser de caráter geral ou específico (Sociologia de...) (MORAES, 2003, p.7).

De 1971 a 1982 o desenvolvimento da ciência e o aprofundamento dos temas, característicos da década de 1950, foram abalados, principalmente, pelos governos militares. A Sociologia, assim como a filosofia e mesmo a história e a geografia, foi substituída pela disciplina Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais (História e Geografia) e Organização Social e Política do Brasil - OSPB. Sobre isso Moraes (2003, p.7) comenta:

(...) a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia Sociologia com socialismo (Barbosa e Mendonça, 2002), e mesmo pela quase “substituição” do possível caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais pelo tom ufanista e conservador da disciplina obrigatória Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Ileizi Fiorelli Silva (2007) faz algumas considerações sobre o fato:

Nos currículos tecnicistas as ciências sociais foram ideologizadas, os governos militares, rompem com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais e o currículo do 1º e 2º grau regionaliza os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata (p.412).

Na década de 1980, período de redemocratização no Brasil a Lei n°. 7.044/82 revogou a profissionalização compulsória que havia sido instituída pelos governos militares. Verifica-se uma diversidade de teorias pedagógicas ao mesmo tempo em que se processam reformas curriculares: “surgiram modelos de currículos mais próximos dos currículos científicos, resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada” (SILVA, 2007, p. 414).

Desse momento até 1995 floresce o debate sobre o ensino da Sociologia, sobre as tendências didáticas no ensino da Sociologia e formulam-se as propostas para a Sociologia no segundo grau.

No Paraná, em 1994 a Secretaria de Educação do Estado elabora as propostas de conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio, que permaneceram ignoradas, isso devido ao que Hidalgo e Silva (2001) consideraram a marca do período de governo de Jaime Lerner, ou seja, a não preocupação com a formação de professores a partir da identidade disciplinar e das ciências de referências e sim da noção de “qualidade total”.

As discussões sobre a inserção da disciplina em âmbito nacional persistiram até 1996 quando, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), estabeleceu-se que, ao final do Ensino Médio, o/a estudante deve dominar conhecimentos de filosofia e Sociologia.

Tais debates repercutiram, ainda, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, BRASIL. 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM, BRASIL. 2000). É a partir desse momento que começa um movimento em direção à adoção da Sociologia enquanto disciplina escolar. Aos poucos a disciplina começa a ser cobrada também nos exames vestibulares.

Porém a consolidação da orientação da LDB não se deu de forma imediata. Uma interpretação equivocada, expressa a partir das DCNEM (BRASIL, 1998), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, sustentava que os conteúdos

poderiam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

Diante disso, nem mesmo a aprovação do projeto de emenda pelo Congresso Nacional foi capaz de impedir o veto do sociólogo e então Presidente, Fernando Henrique Cardoso, que apontava ainda como empecilho a falta de profissionais.

Esse fato coloca em xeque uma interpretação por vezes recorrente que relaciona a presença ou a ausência da Sociologia a governos democráticos ou autoritários, por isso a consideração feita no início do texto – de que o entendimento dos “porquês” da intermitência da Sociologia devem considerar diferentes fatores, entre eles o sentido epistemológico, o que se pretende com a educação, o que se espera como resultado do ensino da Sociologia, etc, nos determinados contextos.

Autores como Gallo (2012) e Moraes (2011) questionaram essa vinculação, propondo que a inserção da disciplina relaciona-se mais com as pretensões de cada época, afinal historicamente as mudanças nas intencionalidades governamentais marcaram a história da Sociologia nas escolas.

A Sociologia permaneceu instável, e embora alguns casos isolados incluíssem a disciplina no currículo, como o Mato Grosso, por exemplo, as dificuldades de se firmar como disciplina escolar persistiu.

No Paraná, vários Núcleos de Ensino reformularam seus currículos em 1997 e 1998 e incluíram a Sociologia. Segundo Hidalgo e Silva (2001), isto se deu não só em função da LDB e das primeiras versões dos PCNEM e DCNEM, mas também pelo fechamento dos cursos profissionalizantes, que no caso do Magistério, deixava um grupo de professoras pedagogas sem função, podendo assim ser alocadas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

Em 2006 a Câmara de Educação Básica motivada por um debate surgido no interior do MEC (na elaboração das novas orientações curriculares Nacionais), aprovou por unanimidade o parecer 38/2007 que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias.

Ainda nesse ano foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), aperfeiçoando

o texto publicado em 2004, em 2008 a Lei nº. 11.684 colocaria um “fim” aos conflitos em torno da obrigatoriedade da Sociologia nos currículos.

A descontinuidade da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio por vezes fora atrelada a questões ideológicas e ao seu poder de formação em especial de formação política. Todavia, conforme preveem as orientações curriculares para o Ensino Médio- Sociologia:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (BRASIL, 2006. p.106).

A historicidade da Sociologia (disciplina) caracteriza-se pela descontinuidade e por ter sido ambicionada por diferentes interesses ideológicos em determinados momentos. Assim, justamente ela que tem como marca a desnaturalização acabou em alguns momentos de sua trajetória a fazer parte da legitimação de certas “verdades”.

Por não ter o privilégio do inativismo² no campo escolar e para que pudesse fazer parte deste, a Sociologia precisou se submeter às regras do jogo do campo escolar e científico, inicialmente para conseguir se aproximar, assumiu uma postura positivista, atuando na construção de uma modernidade e de uma nação.

Para manter-se, ainda que num currículo tecnicista de profissionalização obrigatória, perdeu sua identidade e dissolveu-se em Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB, rendendo-se a memorização e ao civismo.

² Para Bourdieu aqueles que são natos num campo possuem privilégios no jogo social. “Aqueles que nasceram no jogo têm o privilégio do inativismo (...), aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar” (BOURDIEU, 2004, p. 28-29).

No currículo das competências foi dissipada nos chamados temas transversais, que ganharam espaço nas diferentes disciplinas. Dessa forma, observa-se que a sua presença ou ausência no espaço escolar é resultado de um jogo de poder, onde a não aceitação das regras implica na sua exclusão.

2.2 O (des)lugar do gênero no ensino da Sociologia

A denúncia ao caráter classista, excludente, ideológico e reproduzidor das relações sociais de produção e de dominação na educação, feita intensamente, por teóricos de diversas correntes, desde o século XX, influenciou diferentes estudos na área da educação e em especial possibilitaram análises sociológicas da desigualdade no espaço escolar, tais como as realizadas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982) e, posteriormente, por Anthony Giddens (2005), influenciando, os estudos de gênero, diversidade e educação.

Assim como a escola, outras instituições sociais (família, religião, etc) acabam por ser (re)produtoras do “*status quo*”, de forma que a simples constatação desse fato dificilmente é acessada pelos indivíduos em geral. As ciências sociais e humanas, na forma de disciplinas escolares acabam sendo uma das poucas possibilidades de reflexão sobre tudo isso.

Os currículos escolares brasileiros, pouco espaço e ou liberdade deram a tais disciplinas. Florestan Fernandes em uma análise sociológica sobre o ensino secundário brasileiro, já afirmava que “a posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de educação estática que visa unicamente à conservação da ordem social” (FERNANDES, 1954, p.99).

As ciências sociais constituem desde seu início um campo fértil de discussões. A Sociologia como uma ciência que emerge em meio ao caos social do final do século XIX e início do XX (consequência da revolução industrial), propõe a reflexão sobre as relações sociais e de poder, sobre a(s) cultura(s) e seus signos, dominação ideológica, diversidade, igualdade, diferença, etc.

Autores como Mota (2005) discutem o papel que a Sociologia tem no currículo escolar, principalmente para a compreensão crítica da realidade social em todas as suas dimensões. Sobre isso, Correia e Batista (2007), apontam:

Embora o campo de conhecimento da Sociologia não garanta por si o compromisso de promover uma educação crítica transformadora, pela sua especificidade de analisar a sociedade sob o prisma de vários olhares que as diversas perspectivas analíticas ensejam já possibilita uma ampliação da compreensão da realidade social e da educação como um fenômeno fundamental na transmissão da herança cultural, dos modos de vida, das ideologias, na formação para o trabalho que guarda uma estreita relação com a realidade em cada contexto histórico. Daí a importância dessa disciplina no currículo dos cursos de formação de educadores (p.03).

Um currículo destinado a formar indivíduos para a vida em sociedade requer a problematização e reflexão crítica das relações sociais e de poder, e a Sociologia tem isso por seu *métier*.

Sua principal tarefa é de “desnaturalização” das concepções ou das explicações dos fenômenos sociais, para o qual é necessário despertar nos indivíduos a atitude de “estranhamento”. Sendo assim, e em conformidade com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio entende-se que:

(...) esse duplo papel da Sociologia como ciência - desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais - pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo (BRASIL, 2006, p. 107).

No mesmo documento encontram-se descritas razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no Ensino Médio, considerando as seguintes: o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania, o desenvolvimento da capacidade do jovem de mobilizar razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais, a promoção da tolerância e combate aos preconceitos e o desenvolvimento de uma “maior” racionalidade de tais valores diante dos costumes, das tradições e do senso comum (BRASIL, 2006, p. 109).

A Sociologia é uma disciplina privilegiada para a reflexão e compreensão da realidade social, política, economia e cultural, é o espaço de (des)construção, onde promove-se o questionamento e a desnaturalização das ideias hegemônicas – a desestabilização da verdade.

É pelo propagado desenvolvimento da imaginação sociológica que o aluno pode romper com as concepções normatizadoras da sociedade, desvendar os mecanismos que configuram e mantêm uma forma de organização e por consequência reconhecer-se como sujeito histórico. Sobre a imaginação sociológica, Mills (1965) considera:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...] (p.11-12).

Os argumentos em prol do ensino da Sociologia no Ensino Médio enfatizam a sua importância para a formação crítica e cidadã, apregoadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (artigo 205) e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/1996).

A função da Sociologia de desnaturalização da sociedade e das relações que nela se processam gera temor àqueles que dominam na organização social estabelecida. Isto, justifica a dificuldade de aceitação e legitimação da Sociologia enquanto ciência e enquanto componente curricular, bem como o de temas considerados “polêmicos”.

A preocupação e a inclusão das questões de gênero, identidade e diversidade sexual na educação brasileira reportam-se a LDB 9394-96, e relacionam-se às preocupações para com a educação em direitos humanos – a busca e a promoção da igualdade de gênero e de uma cultura de respeito à diversidade sexual. Resulta também da adoção da Secretaria de Educação Básica/MEC (BRASIL, 2007) do conceito de “qualidade social da educação” como norteador das ações relativas à educação.

Todavia, a inserção de temas pertinentes à Sociologia e que criam desconforto a determinados grupos são vistos com “maus olhos” por aqueles que assumem uma postura conservadora. A disciplina e seus profissionais passam a ser vistos como doutrinadores, a sua cientificidade é constantemente colocada em xeque.

Segundo Bourdieu (1984, p.9) o que faz essa “dificuldade particular tanto da produção do discurso científico como da sua transmissão”, reside no fato da Sociologia:

Ser uma ciência incômoda,

A Sociologia toca interesses, por vezes vitais. E não podemos contar com os padrões, com os bispos ou os jornalistas para elogiarem a cientificidade de trabalhos que põem a descoberto os fundamentos escondidos da sua dominação e para trabalharem na divulgação dos seus resultados (BOURDIEU, 1984, p.10).

Que causa medo, pois “desvela coisas escondidas e por vezes recalcadas como a correlação entre o sucesso escolar, que é identificado com a “inteligência”, e a origem social ou, melhor, o capital cultural herdado da família” (BOURDIEU, 1984. p. 24).

E que desencanta:

Deste ponto de vista, situa-se inteiramente no polo oposto das ciências ditas “puras” que, como a arte e muito especialmente a mais “pura” de todas, a música, são em parte, sem dúvida, refúgios para onde nos retiramos para esquecer o mundo, universos depurados de tudo o que constitui problemas, como a sexualidade ou a política (BOURDIEU, 1984, p.25).

Conforme observa Louro (2004, p.130), “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”.

Assim enquanto a abordagem sobre desigualdade social, por exemplo, é combatida com o discurso de uma suposta ideologização socialista/comunista - as questões de gênero e sexualidade são consideradas imorais ou então desconsideradas.

Por resultarem de movimentos sociais de minorias, as reflexões sobre gênero são vistas como atos de rebeldia, frequentemente confundidas com o feminismo (geralmente mal entendido), tornam-se imorais e acabam deslegitimadas pelo contraste com

explicações religiosas, em última instância são abordadas de maneira higienista, como ocorreu anteriormente com o tema sexualidade.

As análises e verificações sociológicas são frequentemente questionadas, devido aos seus critérios científico-experimentais, por seu caráter intersubjetivo e por possuir um padrão científico que não se enquadra no modelo de tradição racionalista das ciências físico-químicas e exatas.

Dessa forma, mesmo que o ensino de temas como o gênero, esteja previsto e referendado nos documentos reguladores da educação escolar, como a Constituição Federal (1988), LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96), PNE (Plano Nacional de Educação – 2001), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997) e na Declaração de Educação em Direitos Humanos, são frequente alvo de críticas e, por essa mesma razão, acabam sendo deixados de lado ou dissolvidos em outros temas pelo temor das críticas.

Constata-se assim a tendência de que tais assuntos continuem sendo mal compreendidos e reforce-se o ciclo que garante a reprodução da ordem estabelecida.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia (BRASIL, 2008), no entanto, reconhecem a natureza dinâmica e processual do currículo que permite às disciplinas ir além de seus conteúdos “mais estáveis”:

(...) as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes. (2008, p.26)

Além disso, compreendem o currículo como configurador da prática, propondo que se ofereça ao estudante a “formação necessária para o enfrentamento, com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo”.

Assim evidenciou Mota (2005):

[...] Uma infra-estrutura epistemológica proporcionada pelos conhecimentos sociológicos pode, certamente, sensibilizar o olhar para a compreensão e atuação sobre os fenômenos sociais. Pensar sobre e compreender o mundo social é importante para dar-se conta de situações de opressão, preconceito, injustiça, bem como visualizar outras possíveis; não significa, no entanto,

mudança imediata e linear da realidade e da própria pessoa que a estuda e interpreta (p.106).

A abordagem dos chamados temas atuais, dentre eles, diversidade étnico-cultural e problemas sociais contemporâneos, pela disciplina de Sociologia devem evitar a abordagem superficial e ou arbitrária.

Sem dúvida as questões de gênero integram os problemas sociais contemporâneos, as concepções e representações de gênero que permeiam as relações sociais de hoje, são fruto de um longo período de hegemonia e dominação masculina, são crivadas de determinismos biológicos e explicações religiosas que justificam atitudes excludentes e violentas, das quais o espaço escolar não está isento.

O tema gênero tem sido encarado como um dos grandes vilões do nosso tempo, o ensino desse pela escola tem sido mal entendido pela sociedade e combatido por diferentes lideranças.

Soma-se a isso o fato de que os estudos sobre gênero bem como sua inclusão no currículo ainda são recentes no país. A preocupação com a inclusão de temas relacionados à diversidade, às diferenças, aparece no período de reabertura democrática Brasileira (1980), mais especificamente com a PL nº. 4.155/1998 (projeto de lei organizado pela sociedade civil para o PNE) e posteriormente substituída pelo projeto “Lei da Educação” de Darcy Ribeiro, onde aparecem de maneira velada, como temas transversais (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.84).

Assim, (in)certezas e mitos tornam o assunto um tabu que por vezes refletem em atitudes preconceituosas, por tudo isso a sua inserção no ensino de Sociologia torna-se polêmica, conflituosa e principalmente, necessária. A educação por seu comprometimento com uma educação que zele pelos direitos humanos e a Sociologia devido aos seus métodos e ao próprio objeto de estudo constitui-se em importantes espaços de estudo/reflexão sobre esses temas.

A reflexão sobre gênero está prevista nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Sociologia, como conteúdo básico articulado ao conteúdo estruturante “Cultura e indústria cultural”, sob expectativa que os estudantes “identifiquem e compreendam a diversidade cultural, étnica, religiosa, as diferenças sexuais e de gênero presentes nas sociedades” (2008, p.108).

É proposta ainda nas discussões sobre a Instituição Familiar, todavia é possível abordar facilmente o tema em qualquer momento do ensino da Sociologia, pois as relações de gênero, a construção e as representações de feminilidade e de masculinidades, perpassam e problematizam a cultura, o trabalho, o poder, a política a cidadania, os movimentos sociais, etc.

A escola tem a possibilidade de diminuir as práticas homofóbicas e sexistas, pois nela se aprende não somente teoria, também se aprende comportamentos que podem reforçar ou não tal atitude, além do mais, na escola identidades são constituídas.

Ela é parte importante do processo de aprendizagem e interiorização de comportamentos e de constituição de valores, e, conseqüentemente, de uma identidade de gênero. Sobre isso Louro (1997) considera:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (p. 61).

Logo, o silêncio sobre os assuntos (gênero e sexualidade) tem como consequência a permanência de visões limitadas que levam a intolerância e a evasão escolar. De acordo com a socióloga e coordenadora do programa de educação do Geledés – Instituto da Mulher Negra, Suelaine Carneiro (2016):

Não falar sobre as questões de gênero permite que uma pessoa não se reconheça no ambiente da escola. E isso pode favorecer a evasão escolar que é um dos grandes problemas da educação brasileira. As situações de racismo, homofobia, lesbofobia e demais violências que ocorrem no ambiente escolar não contribuem com uma educação de qualidade e podem levar ao sofrimento, à repetência e à evasão escolar.

Tal fato reafirma a importância da discussão da igualdade de gênero no âmbito dos direitos humanos, assegurando o direito à identidade de gênero e o acesso igualitário à educação.

Cabe à Sociologia direcionar seus esforços para a formação de um pensamento sociológico crítico sobre a realidade, sobre as formas de injustiças e de desigualdades, elucidando os contextos e as relações de poder que acabam por normatizar indivíduos e comportamentos, possibilitando a formação de uma consciência sobre a diversidade.

A Sociologia pode romper com as explicações normatizadoras das relações sociais, desvelando que muito do que parece estar inscrito em nossa natureza, na verdade é resultado de variações históricas e culturais.

O estudo sobre o gênero encontra um lugar especial no ensino da Sociologia, primeiramente por se tratar de um problema social atual, em segundo lugar porque propicia o exercício da desnaturalização e do estranhamento.

Por corresponder às expectativas do modelo educacional vigente – de princípios democráticos e por contemplar os tratados internacionais (Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, entre outros) dos quais o Brasil é signatário.

CAPÍTULO 03 – O PNLD E OS LIVROS DIDÁTICOS

3.1 O Livro Didático como objeto de pesquisa

Os livros didáticos possuem um valioso papel na educação brasileira porque, constituem importante instrumento de apoio ao trabalho do professor e na formação cultural dos alunos. São as fontes mais próximas e de consulta quase cotidiana da maioria deles, isso quando, em razão de determinadas realidades escolares brasileiras, não são a única.

De acordo com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (BRASIL, 2012), este é o gênero mais lido, é, portanto um difusor do hábito e do gosto pela leitura. Logo, constitui uma importante fonte de informação sobre o ensino das diferentes disciplinas escolares e dos elementos que circundam a educação. Todavia sua análise requer alguns cuidados, como, a compreensão do universo produtivo e social no qual ele se materializa e se insere, pois faz parte de um circuito extremamente complexo:

Em verdade, ao privilegiarmos o estudo dos livros didáticos utilizados nas aulas das diversas disciplinas escolares como caminho para compreendermos o ensino das mesmas, não podemos deixar de perceber que este objeto da cultura escolar é resultado de um conjunto de relações sociais, intra e extra escolares (GATII JUNIOR, 1997, p.35).

Diferentes pressões (sociais, econômicas, políticas, culturais) condicionam sua existência e é essa uma das características que conferem riqueza ao livro didático como fonte de pesquisa.

A centralidade que este instrumento pedagógico adquiriu no seio da cultura escolar o torna objeto privilegiado em qualquer análise que queira dar conta do difícil processo de desvendamento dos saberes veiculados pela escola. (...) Privilegiado sim, pela sua própria força cultural e sua existência material, mas não exclusivo num processo mais amplo de análise da efetivação do ensino brasileiro (GATII JUNIOR, 1997, p.37).

Por essa razão, constituem um campo fértil de pesquisa da educação eo seu papel no processo educativo é analisado a partir de diferentes perspectivas: enquanto mercadoria, produto cultural, (re)produtor ideológico, elemento básico na organização

do trabalho docente, etc; que, embora polemizem seu uso, quase sempre convergem quanto a sua importância. Sobre o caráter multifacetado do livro didático Bittencourt (2004), observa:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de "múltiplas facetas", o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (p. 471).

Alain Choppin (2004), ao delinear a história dos livros e das edições aponta quatro funções essenciais desempenhadas pelo LD de acordo com as condições espaço-temporais e aos interesses explícitos ou não de cada contexto.

Em primeiro lugar, destaca a função referencial, curricular ou programática em que o livro didático reflete o programa educativo. Nesse caso, ele se "(...) constitui como o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações" (2004, p.553).

A segunda função seria instrumental a qual poria em prática:

métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc (CHOPPIN, 2004, p.553).

A terceira função – ideológica e cultural – é percebida a partir da constituição dos principais sistemas educativos, em que:

O livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido,

assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar - e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p.553).

Há ainda a crença numa função documental, segundo a qual o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p.554). Outro aspecto importante destacado por Choppin (2004) é a dificuldade encontrada por pesquisadores na definição de LD, visto que a literatura escolar resulta da intersecção de três gêneros diferentes:

(...) de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da Instituição Escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (p. 552).

O autor destaca a existência de duas categorias principais de pesquisas com LD: a que o concebe como documento histórico e aquelas que o consideram como um objeto físico, um produto fabricado e comercializado.

Esta pesquisa direciona-se de maneira mais acentuada à primeira abordagem, visto que analisa as representações sociais e as abordagens textuais relativas às questões de gênero, verificando a forma como o gênero é apresentado nesse tipo de mídia — refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos/perspectiva sociológica, porém não desconsidera a segunda categoria.

A tendência que incorpora elementos do LD antes negligenciados, como a iconografia didática e a articulação semântica entre texto e imagem desenha-se a partir de 1980, já a preocupação com as características instrumentais e também formais ganham destaque nos anos de 1990.

Dessa forma, por ser o livro didático um dos materiais mais utilizados atualmente no processo educativo, a pesquisa sobre o tema deve atentar-se às funções e

categorias, ao uso do livro didático e à práxis docente, bem como ao seu potencial linguístico, textual, imagético, de reflexão e problematização dos assuntos.

Diferentes autores, especialmente a partir do pós-modernismo e pós-estruturalismo, tais como Stuart Hall, direcionaram seu olhar para a linguagem e a imagem, demonstrando sua atuação na afirmação de papéis, valores e comportamentos na sociedade, evidenciando que essas operam de forma explícita e implícita, elas nos informam pelo que declaram e pelo que silenciam.

Logo, é de grande importância considerá-los em pesquisas sobre educação, especialmente as que se desenvolvam na perspectiva da cultura e diversidade. No caso de análise da relação gênero e educação acentua-se a necessidade de reflexão sobre a linguagem, as imagens e as representações sociais. Sobre isso, Louro (1997) observa:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". (...) No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (p.65).

Esse fenômeno complexo chamado linguagem, que perpassa todos os elementos da cultura escolar encontra no LD um lugar de afirmação e de projeção. Os conteúdos ali colocados tornam-se verdades instituídas, reafirmadas e propagadas por diferentes vozes. Dada a importância do LD como artefato cultural na difusão do conhecimento, no dia a dia escolar, tomamos três LD de Sociologia como objeto dessa pesquisa. Afinal como afirmou Júnior (1997): “A centralidade que este instrumento pedagógico adquiriu no seio da cultura escolar o torna objeto privilegiado em qualquer análise que queira dar conta do difícil processo de desvendamento dos saberes veiculados pela escola” (p.35).

Acreditamos que este possa nos fornecer importantes elementos para a análise proposta. Sobre a própria constituição das identidades e dos significados generificantes, que se definem no âmbito da cultura e que perpassam os diferentes elementos da cultura escolar (da qual o LD pertence), na medida em que são interpelados, em diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. E de maneira explícita ou implícita (re)produzem nos diferentes espaços através das falas, nos silêncios, nas práticas (...) os signos que transportam uma determinada “verdade”.

Por essa razão, esta pesquisa direciona seu olhar sobre a escola, e sobre aquele que historicamente tem assumido um papel central no processo educativo – o livro didático - uma fonte riquíssima, que revela não só em sua leitura literal, mas por suas lacunas, pelas representações sociais estabelecidas e que se estabelecem a partir desses, por, seu caráter histórico, ideológico, por seu sentido político e cultural, pela relação que estabelece com a prática docente e no processo de construção do saber pelos alunos.

3.2 A política do Livro Didático e a perspectiva de gênero

Os livros didáticos estão presentes no Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003), mas é na era Vargas que ganham atenção especial, pois:

Esse era um material indispensável ao novo modelo de ensino que se pretendia implantar (GOMES, 2002, p. 413). Ou seja, esses autores também foram responsáveis pela consolidação de uma versão da história “[...] instrumento de dominação ideológica” necessário “[...] a manutenção do Estado Nacional e da identidade coletiva do povo brasileiro” (WENDT, 2015, p.35).

A política educacional Varguista voltada para a construção do Estado Nacional e de uma identidade brasileira, além de estimular a produção dos livros, estabeleceu para esses uma legislação de fiscalização específica (Decreto - lei nº 1006/1938), criou o INL (Instituto Nacional do Livro) e a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD.

De maneira geral o Decreto (1006/1938) consolidado mais tarde pelo Decreto 8460/45 deliberava sobre a autorização para adoção e uso do LD, a atualização e substituição dos mesmos e as precauções relacionadas à especulação comercial (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1989).

Na década de 1960 com o estabelecimento de um convênio com os EUA - MEC/USAID cria-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (58653/1966 e 59355/66). As preocupações iniciais em relação ao LD referiam-se especialmente ao conteúdo ideológico e a especulação comercial, o convênio propunha resolver essa questão, mas acabou se transformando num escândalo.

A COLTED que tinha como projeto de desenvolvimento de atividades a distribuição de coleções de livros a bibliotecas escolares – obras de referência, livros de consulta para o professores, livros-textos para professores, livros informativos para alunos, livros-textos no campo da educação e literatura infantil – e a montagem e execução de treinamentos para instrutores e professores primários como preparação para avaliação e utilização do material didático, perdeu-se no emaranhado das facilidades comerciais, distanciando-se irrecuperavelmente da educação, razão pela qual foi criada (OLIVEIRA, 1984, p.56).

Na década seguinte surge o Programa do livro didático - PLID (Decreto 68728/1971) sob responsabilidade da Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME (1968), “definia as diretrizes para a produção e distribuição do material, formulava programa editorial, executava os programas do livro didático e cooperava com as instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas” (COSTA; FREITAG; MOTTA; 1989, p. 15).

A partir da década de 1970 é que se delimita a agenda de gênero nos LD, a atuação do movimento feminista somado à preocupação com o caráter ideológico e cultural do LD, chama atenção para o problema social – a superação de uma educação diferenciada para homens e mulheres, e a veiculação de estereótipos sexuais no currículo escolar e nos LD.

Operando um importante movimento no campo da educação, em direção à igualdade de gênero. A exemplo disso, Mello (1975) manifestou:

A escola em si mesma não é responsável pelos estereótipos culturais: todavia, funciona como mais uma agência de socialização a fortalecê-los [...] a ideologia da escola está longe de ser vanguardista em relação aos papéis sexuais. Os livros de textos utilizados pelos professores retratam em geral modelos de papéis sexuais tradicionais (p. 142).

A institucionalização do novo movimento de mulheres, marcadamente na academia, com produções de análise de imagens de “mulher”, “relações de gênero”, “estereótipos sexuais ou de gênero” destacaram o sexismo na educação. Este passou a constituir as agendas e estratégias políticas de combate à discriminação das mulheres.

Os EUA é o palco a partir do qual a problematização do paradigma da educação diferenciada (para cada sexo) se expande. Como ocorreu nos Estados Unidos, a denúncia de sexismo nos LD na Europa, América Latina e Caribe, África e Ásia tem sido acompanhada de recomendações e ações

diversificadas para sua superação: sensibilização da opinião pública, alteração da legislação, concursos e premiação de livros não sexistas, códigos de autorregulação de editoras, formação de educadores e produtores de LD, além de inúmeras publicações, seminários e encontros (ROSENBERG; MOURA; SILVA; 2009, p. 496).

Além da expansão territorial das pesquisas, entre as décadas de 1990 e 2000, observa-se:

a ampliação dos recortes disciplinares e níveis de ensino dos LD analisados, das instituições envolvidas na abertura a novos temas, como a ênfase no heterossexualismo (Temple, 2005) ou a masculinidade (Lorraine, Kimberly, 2000), a alteração da terminologia – que passou a privilegiar os termos gênero e viés de gênero –, e a entrada do referencial teórico dos estudos culturais (ROSEMBERG; MOURA; SILVA; 2009, p. 497).

No Brasil essa mudança de paradigma adentrou a agenda feminista e a literatura acadêmica, e, posteriormente (1980), a pauta dos governos federal, estaduais e municipais.

Outro aspecto importante desse período foi o movimento em relação à descentralização administrativa do Programa Nacional do Livro Didático, possibilitando aos professores a escolha do LD. Ocorreu ainda a substituição do conceito de livro descartável praticado pela MEC/USAID para o durável, de boa qualidade, além disso, a produção dos LD deixou de focalizar o professor para remeter-se às necessidades dos alunos, o que por consequência desencadeou uma série de alterações (linguagem, formatação, papel, cores, imagens e etc.) nos materiais.

Na década de 1990 o tema “gênero” adentrou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o país foi signatário de todos os acordos internacionais relativos à questão e desenvolveu ações que propiciaram introduzir o tema das discriminações de gênero na educação e nos LD. Rosemberg, Moura e Silva apresentam quatro delas:

- Ministério da Justiça, que abrigava o CNDM, e MEC assinaram, em 1996, protocolo de colaboração para o combate à discriminação contra as mulheres na educação, que seria incluído como um dos critérios a serem considerados na avaliação dos LD comprados e distribuídos pelo MEC, no contexto da sistemática que estava sendo instituída sobre a política do LD.
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) incluíram como objetivo questionar padrões de desigualdade de gênero e incentivar, na escola, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, o “respeito pelo outro sexo” e “pelas variadas expressões do feminino e masculino”

(Brasil, apud Vianna e Unbehaum, 2004, p.16).

- A avaliação dos LD incluiu, a partir de 1996, um quesito que atenta a “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1997).
- O Plano Nacional de Educação (2001) incluiu critério de avaliação do LD (além da correção conceitual e de aspectos metodológicos) relativo à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Vianna e Unbehaum, 2004, p.13) (2009. p. 510).

Dá-se também a ampliação do acesso aos LD, o PNLD foi se estendendo gradualmente, dos anos iniciais do ensino fundamental ao Ensino Médio (2007) e Educação de Jovens e Adultos. Insaurriaga e Jardim (2015) explicam:

O PNLD foi instituído pelo governo federal, oficialmente, por meio do Decreto nº 91 542, de 19 agosto de 1985, objetivando o Ensino Fundamental (CASSIANO, 2013), e, reestruturado em 1993, posteriormente em 2007 ampliou-se do Ensino Fundamental e abarcou os estudantes do Ensino Médio, também, (Guia do Livro Didático, 2015). Percebemos a partir desse momento um aumento no acesso a estes materiais através das escolas de todo país. Foi, em um primeiro momento, uma proposta de disponibilizar livros didáticos gratuitos para todas as instituições escolares dos anos iniciais. Já nos primeiros anos do século XXI este programa se expandiu atingindo os educandos que frequentavam o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (p.114).

Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1997, a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

A partir do PNLD/1998 e PNLD/1999, firma-se o caráter trienal das avaliações dos LD que são incluídos nos guias e distribuídos para o período de três anos. Nos anos 2000 é inserida a distribuição de dicionários (1ª a 4ª séries), 2001 amplia-se de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual com livros didáticos em braile.

Em 2012 a Sociologia passou a integrar o rol das disciplinas do Programa

Nacional do Livro Didático³, houve ainda a formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional.

De maneira geral pode-se afirmar segundo Freitag (1989) que a política do livro didático no Brasil oscilou entre a centralização – caracterizada pela censura política-ideológica, e a democratização – “falsamente compreendida, que atribui ao professor despreparado, sobrecarregado, desmotivado e coagido pelos vendedores das editoras, a tarefa da escolha do livro” (1989, p.49).

Essa suposta centralização é uma das várias críticas apontadas à política do LD no Brasil, somam-se a ela às dirigidas a economia do livro didático, ao caráter assistencialista e fragmentado da política e a falta de uma discussão mais ampla envolvendo diferentes atores sociais.

As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção.

No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa governamental de aquisição de livros didáticos do mundo (BITTENCOURT, 2004). De acordo com Furtado; Ogawa (2012) das políticas públicas que compreendem a educação, o livro didático é uma das mais importantes no cenário Brasileiro.

O mercado do livro escolar é muito significativo para a indústria editorial, de acordo com Freitag (1989, p. 64) “já chegou a representar (1993) 60% da produção nacional de livros, a produção do LD no Brasil assume proporções iguais a qualquer produto da indústria cultural”. Todas essas questões que circundam os LD - os interesses econômicos, políticos e ideológicos, justificam a existência de uma política para a distribuição dos livros didáticos que garanta o acesso e a qualidade.

Refletindo o seu contexto histórico, diferentes políticas públicas foram moldadas desde 1929 quando da criação do Instituto Nacional do Livro Didático, intensificadas a partir dos anos 90 e pautadas no propósito de regulamentar a aquisição e a distribuição dos LD, vêm sendo consolidadas, expandidas e aprimoradas.

³ Anita Handfas. Os livros didáticos de Sociologia. www.coletiva.org.

O Programa Nacional do Livro didático em vigência, a exemplo disso, expandiu o acesso para os alunos com deficiências visuais, estendeu-o a outras etapas e modalidades da educação básica (PNLEM, PNLD e EJA), e incluiu disciplinas como a Sociologia.

Outra mudança diz respeito à avaliação pedagógica do material, introduzida em 1996, é considerada “como um dos principais aprimoramentos dessa política pública, juntamente com a universalização do atendimento e a ampliação para outras etapas e modalidades da educação básica além do ensino fundamental” (BRITTO, 2011, p. 8).

Inicialmente as obras eram classificadas por comissões de especialistas por área, a partir de 2007 a avaliação passou a ser realizada por equipes técnicas das instituições de Ensino Superior públicas. Estas organizam o Guia do Livro Didático – utilizado para orientar os professores na hora da escolha e garantir a qualidade dos LD ao excluir os livros que apresentam erros conceituais, que possam induzir os alunos a erros, que estejam desatualizados ou denotem preconceito ou discriminação de qualquer tipo.

Este guia resulta de um processo de verificação/avaliação dos livros que toma critérios comuns e específicos de cada disciplina: (1. Critérios de legislação, 2. teóricos conceituais, 3. didáticos, 4. didático-pedagógicos, 5. de avaliação de imagens, 6. de editoração e aspectos visuais e 7. Manual do professor).

O guia do LD de Sociologia encontra-se hoje na sua terceira versão, a primeira de 2012, a segunda 2015 e a terceira 2018. Tendo sido classificadas as seguintes bibliografias:

Tabela 3.1 - Livros selecionados pelo PNLD - Sociologia

Livros selecionados pelo PNLD para a disciplina de Sociologia – Ensino Médio		
1ª edição: 2012	2ª edição: 2015	3ª edição: 2018
Sociologia para o Ensino Médio (Tomazi, 2010. 2ª edição).	Sociologia para o Ensino Médio (Tomazi. 2013. 3ª edição).	-----
Tempos Modernos, tempos de Sociologia, (BOMENY; Medeiros, 2010).	Tempos Modernos, tempos de Sociologia, (Bomeny; Medeiros. 2013. 2ª edição).	Tempos Modernos, tempos de Sociologia, (Bomeny; Medeiros. 2016. 3ª edição).
-----	Sociologia (Motin; Bridi; Araújo. 2013. 1ª edição).	Sociologia (Motin; Bridi; Araújo. 2016. 2ª edição).

-----	Sociologia em Movimento (Vários autores. 2013. 1ª edição).	Sociologia em Movimento (Vários autores. 2016. 2ª edição).
-----	Sociologia Hoje (Barros; Amorim; Machado. 2013. 1ª edição).	Sociologia Hoje (Barros; Amorim; Machado. 2016. 2ª edição).
-----	Sociologia para jovens do século XXI (Oliveira; Costa da. 2013. 3ª edição).	Sociologia para jovens do século XXI (Oliveira; Costa da. 2016. 4ª edição).

Dentre esses destacaremos dois exemplares, “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013) selecionado nas duas primeiras edições e “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” (BOMENY; MEDEIROS, 2010) que permanece nas três edições. O terceiro livro que analisaremos não consta na tabela porque como mencionei anteriormente não fez parte do PNLD, trata-se do livro “Sociologia” (VÁRIOS AUTORES, 2006).

Olhando para essa breve trajetória e refletindo sobre os processos que desenharam a atual política de aquisição e distribuição dos LD, percebe-se que muitos avanços se processaram no que diz respeito a essa política tupiniquim, como a descentralização do programa, a adoção de estratégias de avaliação e a elaboração do guia dos livros didáticos, etc.

Diversas críticas persistem não só sobre a política dos LD, mas aos próprios LD e à prática pedagógica em torno dele, no caso da Sociologia isso é ainda mais evidente, visto que se trata de uma disciplina cuja identidade vem sendo construída há pouco tempo. Considera-se então a necessidade de instrumentos que aperfeiçoem os procedimentos do PNLD que como toda política pública está permanentemente em formação.

No que concerne às abordagens e representações de gênero nos livros didáticos, verifica-se atualmente, a persistência de padrões tradicionais, dicotômicos, etc; embora o critério adotado pelo PNLD evite abordagens explícitas de discriminação, estas subjazem de forma implícita. Sobre isso Rosemberg, Moura, Silva (2009) observam:

Note-se que os critérios adotam o termo preconceito, e não estereótipo (é vedado “veicular preconceitos de origem, cor, condição econômica-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação”), que pode ser interpretado como sinônimo apenas de conteúdos que explicitam

abertamente, e não veladamente, concepção desfavorável a segmentos étnico-raciais e à mulher. Por exemplo, representar personagens femininas principalmente no exercício da maternidade constitui expressão de preconceito? (p. 490).

E uma destacada preocupação por parte de grupos conservadores, desde a inclusão da temática de gênero no Plano Nacional de Educação e nos respectivos planos estaduais e municipais, em relação aos conteúdos veiculados pelos LD.

Esses foram alvos de censura oficial e moral no Brasil desde a sua implantação, e sob discursos inflamados de manutenção da ordem, da família e da proteção das crianças, tais como os propagados desde 2015, foram controlados por órgãos estatais, tal qual verificamos em produções de pesquisadores.

Souza (2018), por exemplo analisa como o discurso recente contra a “ideologia de gênero” recupera estratégias discursivas adotadas ao longo do século XX no Brasil, sobretudo durante o Estado Novo e a ditadura militar, para a censura a livros e outras fontes de informação. Segundo ele:

Os discursos contra a “ideologia de gênero”, assim como as consequências desses discursos nas políticas governamentais, se assemelham, em certa medida, aos argumentos utilizados durante o Estado Novo e a ditadura militar para combater obras consideradas perigosas à moral e aos bons costumes (...) a censura em nome da “família”, de “Deus” e das “crianças” tem sido praticada, em diferentes escalas e por diferentes instrumentos, ao longo de décadas no Brasil e que a sua historicidade nos auxilia a compreender a força e o apoio das repressões contemporâneas (p. 280).

Os semelhantes argumentos utilizados contra os livros ao longo do século XX e início do XXI alertam-nos para o risco do emprego de expressões vagas e obscuras, como “ideologia de gênero”, que podem promover a censura e por consequência negar a cidadania a uma parte da população (SOUZA, 2018).

CAPÍTULO 04 – ANÁLISE DAS ABORDAGENS E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

4.1 Aspectos metodológicos

Para o desenvolvimento dessa análise selecionamos três LDs de Sociologia: “Sociologia” (VÁRIOS AUTORES, 2006) “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” (BOMENY, MEDEIROS, 2010) e “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013). Para evitar a repetição das bibliografias nominaremos os livros por letras, respectivamente A, B e C.

O primeiro livro é público, não possui caráter comercial e não está ligado ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, produzido a partir de uma iniciativa do governo do Estado do Paraná - Projeto de Formação Continuada (FOLHAS), contando com vários autores atuantes como, professores da rede Estadual de ensino. Os outros dois tem caráter comercial e estão ligados ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2012 e 2015).

Eles representam, por assim dizer a fase de implantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio, visto que “Sociologia” (VÁRIOS AUTORES, 2006) serviu como referencial para o ensino de Sociologia no Paraná, quando esta ainda não havia sido incluída no PNLD. Escrito por professores da rede Estadual de Ensino em interação com os professores do Departamento de Ensino Médio e com a consultoria dos professores da rede de Ensino Superior, revela as percepções, preferências, referências, escolhas dos profissionais e conseqüentemente da base sobre a qual se assenta o ensino da Sociologia no Paraná.

Os outros dois marcaram o primeiro PNLD de Sociologia (2012), tendo sido selecionados entre 14 LD inscritos nesse edital, além disso, ambos permaneceram no PNLD 2015, sendo que “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” (BOMENY, MEDEIROS, 2010) mantêm-se nas três edições.

Ao explorar os LD a primeira percepção que se tem é de impossibilidade de desenvolvimento da problemática proposta, isso porque os silêncios parecem tomar conta. Mas considerando que “para que se diga algo, é preciso que outros dizeres possíveis sejam silenciados, tanto num sentido estrutural, quanto no que tange a

silêncios locais (censura)” (TFOUNI, 2008, p. 354), consideramos que o interdito e o silêncio precisam também ser analisados.

Entre os conteúdos dos LDs de Sociologia, verificamos maiores possibilidades para a análise da temática nos capítulos que tratam da *Instituição Familiar*, *Desigualdade e Movimentos Sociais*. Dessa forma, embora proponhamos a análise das obras no todo, daremos atenção especial a esses capítulos (conforme tabela) que nos permitem importantes reflexões acerca das questões colocadas.

Tabela 4.1 - Livros e capítulos destacados na análise

LD	Capítulo	Título	Texto
Sociologia Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Cap.6 (p.99)	Instituição Familiar	Instituição Familiar
	Cap.9 (p.98)	Sonhos de Civilização	Lar, doce lar!
	Cap.12 (p.134)	Brasil, mostra a tua cara!	As muitas famílias.
	Cap.13 (p.148)	Quem faz e como faz o Brasil?	E as mulheres, e as crianças?
	Cap.16 (p.192)	Desigualdades de várias ordens	Onde estão e como vão as mulheres?
Sociologia para o Ensino Médio	Cap.8 (p.99)	A Sociedade capitalista e as classes sociais	Desigualdades de riqueza, prestígio e poder.
	Cap.9 (p.110)	As desigualdades sociais no Brasil	As desigualdades no Brasil nos últimos 30 anos: renda, cor, gênero. As invisibilidades das desigualdades.
	Cap.15 (p.194)	Os movimentos sociais	Os movimentos sociais contemporâneos.

Procuramos refletir sobre a forma como o conceito de gênero é apresentado e trabalhado, o modo como questões que se encontram implicadas na categoria gênero apresentam-se, sobre as imagens – o que representam? Que estereótipos (re)produzem? E sobre os silêncios – o que revelam?

Não encontramos o gênero entre os temas de maior destaque, nem mesmo como um tema específico, o próprio conceito de gênero não é apresentado no LD A, as abordagens sobre gênero inexistem, não encontramos um capítulo, um texto, um boxe sobre a temática, ou mesmo o termo gênero.

Nos LD B e C, o conceito e algumas questões pertinentes às reflexões de gênero aparecem ao longo dos livros. No LD C mostra-se mais destemidamente logo no sumário, como um subitem sob o título “As desigualdades no Brasil nos últimos 30 anos: renda, cor, gênero”.

O estudo exploratório em relação à presença do conceito e às abordagens de Gênero nos LDs de Sociologia, revela a preponderância das representações binárias e estereotipadas de gênero, do androcentrismo, da heteronormatividade, da superficialidade, e principalmente, do silêncio em relação às questões abrangidas nessa categoria (gênero), como a desigualdade social, a violência de gênero e a diversidade sexual.

4.2 LD A – Sociologia

O LD A (VÁRIOS AUTORES, 2006) foi uma produção colaborativa dos profissionais da educação, divide-se em seis partes, cada uma referente a um conteúdo estruturante:

1ª parte - O surgimento da Sociologia e Teorias Sociológicas.

2ª parte - Instituições Sociais.

3ª parte - Cultura e Indústria Cultural.

4ª parte - Trabalho, Produção e Classes Sociais.

5ª parte - Poder, política e Ideologia.

6ª parte - Direito, Cidadania e Movimentos Sociais.

Em suas 280 páginas, apresenta textos pertinentes a conteúdos pedagógicos embasados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs – PARANÁ, 2008), atividades e sugestões de filmes. Possui a menor quantidade de imagens entre os livros analisados, aproximadamente 105 imagens, a sua maioria fotográficas.

Porém, apresenta diversificação de recursos, como o uso de músicas, poesias, reportagens jornalísticas, campanhas publicitárias. Percebe-se um esforço em instigar a leitura das imagens.

Considera-se esta uma produção diferenciada, dada à forma como foi elaborada, a partir de discussões/simpósios com professores da área, integralmente na esfera pública. E ainda, por não ter a pretensão de esgotar conteúdos, pela proposta de utilizar uma linguagem que aproxime os saberes científicos da realidade dos alunos, dirigindo-se a esses (as). Propõe atividades mais reflexivas, de discussão em sala, procurando conduzir o estudante à formulação de suas próprias ideias. Os textos são permeados de questionamentos e dificilmente encontramos “verdades acabadas”.

Teoricamente foca os clássicos, Augusto Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, as sociólogas mulheres não são incluídas. Assim o faz também ao abordar a Sociologia Brasileira, descuidando das contribuições dos sociólogos/as contemporâneos. Na introdução os seus vários autores ao justificar a escolha dos teóricos, nos dão uma pista sobre essa ausência:

Todos os autores que procuramos trabalhar nestes “Folhas” foram selecionados por atenderem a interpretação dos recortes (assuntos) que elegemos para serem analisados e compreendidos. São autores que acreditamos serem essenciais para começarmos nossa reflexão sobre as sociedades de forma mais crítica e participativa (2006, p. 15)

Nota-se que Gênero ou mesmo a questão feminina não estão entre os assuntos elegidos para serem analisados e compreendidos, mesmo deixando claro que:

O papel da Sociologia como disciplina é justamente nos ajudar nesse sentido: a percebermos, por exemplo, que fatos considerados naturais na sociedade, como a miséria de muitos, o enriquecimento de poucos, os crimes, os suicídios, enfim, a dinâmica e **a organização social podem não ser tão naturais assim**, como o Sol que a cada manhã “nasce” naturalmente (2006, p.13, grifo nosso).

Mesmo não constituindo a pauta da disciplina, o esforço em desnaturalizar algumas outras questões, como a Instituição Familiar, por exemplo, suscita ainda que de forma binária, a reflexão sobre questões relacionadas, como os papéis sexuais, as relações de poder, etc. Por isso, o tema Instituição Familiar e a análise das imagens

consistiram nos principais elementos de análise relativos a esse livro.

Nota-se também o cuidado dos autores em incluir a mulher nas abordagens, a exemplo disso, na introdução de um dos capítulos, temos:

Desde que **homens e mulheres** passaram a viver em grupo e a trabalhar coletivamente, varias formas de organização social foram se configurando, sendo que uma das mais recentes e que permanece até hoje em várias sociedades chama-se Estado (2006, p.202, grifo nosso).

Em língua portuguesa, a utilização dos termos homens e ou humanidade, tende a demarcar a hegemonia masculina e ocultar o feminino. Além de não haver essa demarcação no texto, acrescenta-se a interação da mulher na sociedade, de modo que ambos são colocados lado a lado e tendo igual importância no processo.

A ênfase desse LD é sobre as instituições sociais e as questões de classe/trabalho, assim adota para o primeiro propósito uma perspectiva de problematização e apresentação dos aspectos históricos das instituições, e para o segundo privilegia-se o enfoque marxista. Cultura, identidade, diversidade aparecem diluídos nessas perspectivas maiores.

4.2.1 Instituição Familiar

Em sua origem latina, a palavra família provém de Famulus, que significa escravo doméstico, e família é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem (VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 108).

É incrível a manifestação das alunas nas aulas de sociologia, quando leem esta definição, é como se dissessem: - É bem isso, mesmo! - Eu já sabia!

O espaço doméstico reproduz, de maneira reduzida, a realidade sobre a condição feminina na sociedade. É lugar privilegiado de constituição de feminilidade e masculinidade, e por consequência de não aceitação de comportamento considerado diferente desse padrão “normal”. Constitui, portanto um lugar de subordinação feminina, de reafirmação do seu papel de “rainha do lar” e mãe.

Assim espera-se que a Sociologia desperte no aluno a capacidade de entender

que a definição dos papéis atribuídos ao homem e ou à mulher, não se pautam exclusivamente nas condições biológicas, sendo apreendidos e vinculados às relações de poder e, portanto, construídos socialmente.

Ao abordar esse tema, assim como quando nos referimos ao Gênero, identificamos a existência de muitos tabus e de um padrão hegemônico e normatizador – heterossexual, patriarcal e monogâmico. Nesses pontos, as reflexões sobre Gênero e Instituição Familiar se aproximam.

As figuras compõem a abertura do capítulo sobre o tema, as imagens e suas legendas propõem as principais desnaturalizações relativas à Instituição Familiar, que como se pode verificar, vão na contramão desse padrão.

Figura 4.1 Abertura do capítulo – Instituição Familiar



Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 100.

A partir delas temos, primeiramente, o que parece ser uma provocação a respeito da diversidade sexual, todavia a condução não se dá no sentido das configurações familiares formadas por casais homossexuais. O livro silencia-se sobre a questão, como comentou Louro (1997):

Sem dúvida, na quase totalidade dos livros, quando a dimensão do prazer está presente [...], ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo (p. 135).

Em segundo, a desnaturalização da noção de casamento como união para toda a vida e da visão romaneada de família constituída a partir de valores e laços sociais do patriarcado. Tais práticas – se constituíram como instrumentos de poder/repressão sobre as mulheres ao longo da história, delimitando o seu papel segundo os valores de feminilidade e maternidade, e reforçando a propriedade do homem sobre a mulher.

Nesse sentido, por meio da canção de Chico Buarque “O casamento dos pequenos burgueses”, se expõe a hipocrisia das relações matrimoniais que se mantêm somente para salvar as aparências. Destaca a rudez do papel do macho, e a reprodução como papel principal da mulher dentro dessa relação.

Ele faz o macho irrequieto
E ela faz crianças de monte
Vão viver sob o mesmo teto
Até secar a fonte (VÁRIOS AUTORES, 2006, p.103).

O papel da mulher vincula-se à capacidade biológica da reprodução, a diferença é marcada pelo corpo. O casamento é um fato coercitivo e (re)produtor de papéis sexuais embasados em relações de poder, ele imprime a nível do micro as condições de gênero do macro.

Em terceiro lugar, suscita a reflexão (limitada) sobre “diferentes” configurações de família, as poligâmicas – desnaturalizando o modelo monogâmico construído a partir de Adão e Eva; e aquelas sem uma das figuras onde um indivíduo assume o duplo papel pai/mãe.

Os textos questionam o modelo dominante de família – patriarcal e harmoniosa, evidenciando modelos matriarcais e anarquistas, expõe visões acerca das relações entre cônjuges, mãe e filhos; e sobre os sentimentos envolvidos nessa organização como, mesmice, abandono, carinho e violência.

Será que a família sempre se organizou desta forma nuclear – pai, mãe e filhos? Observe que sempre começando pelo pai? Por que será? Será que as regras para o casamento são iguais em todas as sociedades? Será que esta Instituição chamada família sempre existiu? (VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 106).

A desnaturalização da ideia de superioridade do modelo monogâmico e do modelo patriarcal de família é um grande desafio aos professores de Sociologia, é algo extremamente enraizado na nossa sociedade.

Curioso em relação a isso é que na grande maioria das vezes os alunos relatam já ter ouvido falar em poligamia, mas a poliandria soa como uma mentira de tão velado que é o termo e o seu significado – o que por sua vez, está ligado à naturalização da superioridade masculina.

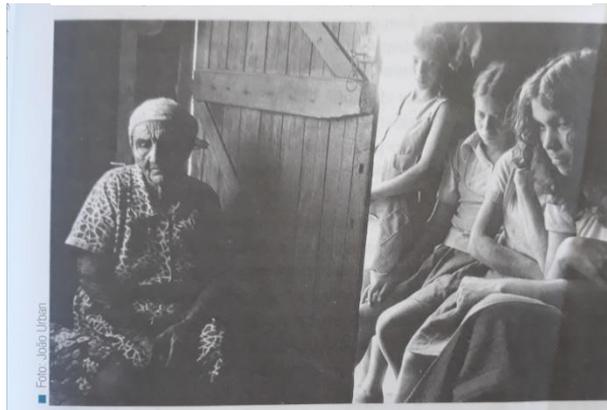
A representação que emerge dessa questão aponta para uma suposta imoralidade da mulher, a percepção sobre isso é que “sem vergonha é a mulher que tem mais de um cônjuge, e sem vergonha (novamente) é a mulher que aceita que seu marido tenha outras”, opostamente ao modelo monogâmico.

O texto caracteriza o modelo de família nuclear e patriarcal, demonstra como se tornou sinônimo de honra e respeitabilidade e principalmente destaca sua influência na formação social e cultural da população Brasileira.

O poderio do homem resultou em atitudes como o machismo, a subserviência da mulher, a educação diferenciada de meninos e meninas, o preconceito e desrespeito contra empregados domésticos, mesmo quando esses não são mais necessariamente escravos (VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 110).

Ilustra outras possibilidades de organização familiar – de sociedades tribais e de concepção anarquista. Assim temos:

Figura 4.2 – Colônia Cecília



Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 115.

Figura 4.3 - Família



Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 113.

Figura 4.4 - Trecho de carta

"Colônia Cecília, 2 de janeiro de 1893

...Se estes episódios conspiram contra nosso experimento, o amor livre foi enfim posto em prática, e logo vocês receberão mais notícias desta grande experiência. Estamos enfim mudando os possessivos, também no amor não existe mais o meu e sim o nosso, e com isso nos tornamos efetivamente anarquistas – o anarquista que defende sua mulher é tão reacionário, tão feroz e tão implacável quanto o pior dos capitalistas defendendo seus milhões..."Giovanni Rossi. (Trecho de uma das cartas de G.Rossi enviada a companheiros da Itália. In SANCHES NETO, Um amor anarquista, 2005: 33).

Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 113.

Através do trecho dessa carta vemos quão naturalizada é a ideia de posse do homem sobre sua esposa, tanto que entre os principais motivos para o fim da Colônia Cecília, está o ciúme derivado da prática do amor livre.

O padrão monogâmico, heterossexual e patriarcal, sustenta-se no uso do poder

do homem/pai sobre todos os membros da sua família e na subserviência da mulher, portanto sobre bases machistas. ENGELS (1984, p. 70) apontava que a monogamia “surge como forma de escravização de um sexo pelo outro”.

A reduzida menção aos relacionamentos homoafetivos, apresenta uma visão otimista e romântica:

(...) também não podemos omitir o crescente número de relacionamentos entre casais homossexuais. **Estes casamentos estão quase sempre calcados na confiança e no compromisso mútuo**, uma vez que poucos países reconhecem a legalidade destas uniões. Os grupos organizados de homossexuais tem obtido importantes conquistas referentes a adoção de filhos e a permissão da utilização de técnicas de inseminação artificial. **Essas conquistas são o anúncio do aumento da tolerância por parte da sociedade e do Estado, assim como da consolidação de valores como o respeito às diferenças** (VÁRIOS AUTORES, 2006, p.114, grifo nosso).

A conclusão do texto faz uma importante reafirmação, no âmbito do tema família, que não há verdades absolutas e nem modelos a ser seguidos obrigatoriamente, ponderando que:

Não somos mais obrigados a casar para responder as expectativas sociais, a ter filhos para provar que podemos ser pais ou mães, ou conviver com pessoas que não mais nos agradam. Podemos mudar nossas opiniões iniciais, e repensar nossa vida familiar de acordo com o nível de maturidade que estivermos vivendo. Desde que não nos maltratemos, e, mais do que isso, não façamos sofrer aqueles que um dia amamos (ou assim pensamos), estejam certos que **“qualquer maneira de amor vale a pena”**. (VÁRIOS AUTORES, 2006, p.115, grifo nosso.)

A primeira frase enfatiza drama da vida de muitas mulheres, da construção de um papel social (mãe e esposa) que se impõe de tal forma que se associa a felicidade feminina a incorporação desse papel.

Muitos ditados populares remetem essa afirmação: “Não pode varrer os pés da moça, senão ela não casa!”, “Não pode comer na panela, porque chove no dia do casamento!”, “Não pode abrir o guarda-chuva dentro de casa, que fica viúva!”.

De tal forma que, na vida da mulher tudo parece se reduzir em casar e ter

filhos, os comportamentos considerados adequados para as meninas são ditados com base em “preservá-la” para que possa casar “bem”, afinal nenhuma mulher “quer ficar para tia ou para benzer tormenta!”

Marilda Iwaya, autora desse capítulo, foi sagaz na forma que conduziu a desnaturalização do tema família, historicizando e questionando, era isso que esperávamos encontrar num LD a respeito do tema gênero.

Embora não tenha sido citado formalmente, importantes problemáticas relativas ao gênero podem ser atreladas a esse capítulo, como o LD não encerra em si o ensino, cabe ao professor propor e expandir essa discussão.

4.3 LD B - Tempos Modernos, Tempos de Sociologia

Publicado em 2010, é resultado do trabalho de uma equipe coordenada pelas professoras e pesquisadoras do Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV).

Apresenta uma abordagem original no qual o filme Tempos modernos, de Charles Chaplin (EUA, 1936), funcionaria como operador metodológico, servindo de ponte entre os saberes da disciplina e os alunos.

Organiza-se em três partes e 20 capítulos, distribuídos em 280 páginas:

1ª parte - A aventura sociológica

2ª parte - A Sociologia vai ao cinema

3ª parte- A Sociologia vem ao Brasil

Contêm subseções que se organizam de acordo com o tema abordado, atividades, sugestões de filmes, livros e pesquisas, uma lista de verbetes sociológicos.

Há boxes destacados do texto, com três objetivos distintos:

- 1) Apresentar biografias dos autores relevantes para o tema discutido no capítulo;
- 2) Trazer informações para aprofundar e esclarecer ideias, conceitos ou eventos históricos cuja compreensão amplia o entendimento do texto; e
- 3) Trazer excertos de textos (jornalísticos ou científicos) que levantam aspectos

novos acerca do assunto tratado (BOMENY, MEDEIROS, 2010, p.385).

Ao final de cada capítulo há um boxe denominado “Recapitulando” onde se faz uma síntese do conteúdo do capítulo.

A linguagem utilizada é mais formal e, portanto prevalecem as terminações masculinizadas. Percebemos nesse LD também o cuidado com o uso de uma linguagem não excludente, “Como homens e mulheres aprendem a se comportar? (BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 85).

Outro diferencial desse livro é o de mobilizar um repertório maior de autores, indo além das tradicionais sínteses de Durkheim, Marx e Weber, nele encontramos contribuições como as de Simmel, Foucault, Walter Benjamin e Tocqueville. Destaco os capítulos e textos conforme a tabela 4.2:

Tabela 4.2 - Capítulos analisados nesse livro.

Capítulo	Título	Texto
Cap.9 (p.98)	Sonhos de Civilização	Lar, doce lar!
Cap.12 (p.134)	Brasil, mostra a tua cara!	A muitas famílias
Cap.13 (p.148)	Quem faz e como faz o Brasil?	E as mulheres, e as crianças?
Cap.16 (p.192)	Desigualdades de várias ordens	Onde estão e como vão as mulheres?

Vários questionamentos na direção das reflexões de gênero são feitos, ainda que apareçam vinculadas à palavra sexo – isto justifica-se, segunda as autoras, por se tratar de estudos recentes. O termo gênero aparece poucas vezes, e é conceituado no capítulo 16, no texto – Onde estão e como vão as mulheres?

O termo é apresentado de forma simples, sem referenciar autores, pondera que o gênero é um atributo cultural e não físico, que masculino e feminino são construções arbitrárias, variáveis segundo cada cultura e sociedade. De modo impessoal, afirma:

Os estudiosos descobriram, por análises continuadas, que uma pessoa do sexo feminino pode ser socializada com valores, atributos, jeito de ser e de pensar geralmente associados a outro sexo. Perceberam que umas pessoas podem ser do sexo masculino e do gênero feminino – ou seja, embora tenha a conformação biológica própria do sexo masculino, participa de um universo de valores femininos; cultiva, é vista e se vê com muitos traços atribuídos ao sexo feminino (BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 194).

Essa definição silencia-se quanto a um aspecto muito importante para o entendimento de gênero – o poder, que segundo Louro (2000) está implicado na constituição das identidades.

Articulando-se em variadas combinações, as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade são - todas - constituídas por (e constituintes de) redes de poder. Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades se fazem em meio a relações políticas (p. 68).

Isso porque, no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um jogo de poder, os gêneros constituem-se nas relações sociais de poder.

Mesmo no capítulo que aborda o tema poder, com teorizações de Michel Foucault, não há uma discussão ou mesmo um histórico envolvendo poder e gênero. Todavia, uma imagem utilizada como ilustração para os temas saber e poder, poderia suscitar, importantes questionamentos para a discussão sobre o poder masculino.

Trata-se de uma tela de Pierre Andre Brouillete de 1887, intitulada “Uma aula de medicina com doutor Charcot em Selpetriere”. Esta imagem insere-se na discussão sobre o saber e poder, mais especificamente sobre o poder da ciência, embasado por Michel Foucault.

Mas, mais do que ilustrar essa questão ela nos permite ver a ciência como um mundo masculinizado, em que a mulher é a “figurante”, ou então a “ajudante”, demonstra o poder da ciência, que por se configurar num campo masculino conferiu (e ainda confere) ao homem o poder. Vejamos:

Figura 4.5 Pierre Andre Brouillete. Uma aula de medicina com doutor Charcot em Selpetriere, óleo sobre tela, 1887.



Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 87.

À primeira vista, o que vemos é o ato heroico do médico sobre a mulher. Embora o texto não faça a relação entre a temática do capítulo e a imagem (como mencionei a imagem é meramente ilustrativa) encaixa-se perfeitamente a discussão sobre o poder que é conferido ao homem através do saber.

Quando olhamos para essa imagem sem analisa-la cuidadosamente somos levados a pensar: é apenas uma imagem ilustrativa, se há somente homens ali é porque infelizmente essa era a realidade na época! (E, certamente esse será o olhar da maioria dos alunos(as) sobre ela).

Fato que não deixa de ser real, mas porque será que Pierre Andre Brouillette retratou uma mulher como cobaia, e não um homem?

Sabemos que ainda em nossos dias os homens tendem a morrer precocemente às mulheres, e que isso está relacionado ao fato de se cuidarem menos que as mulheres, inclusive indo menos ao médico. Há um pudor por parte dos homens em se deixar examinar por outro médico homem, e não se trata apenas de uma questão de sexualidade, mas por ser uma expressão do poder de alguém sobre o seu corpo.

Nesse sentido Louro (2000) afirma que:

Parece necessário exorcizar, de algum modo, qualquer sugestão ou indício de atração por alguém do mesmo sexo. A suspeita desse desejo entre meninos e homens é especialmente assustadora. A masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tomar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade (p. 69).

A pintura retrata uma aula sobre histeria ministrada pelo Dr. Jean Martin Charcot no Salpêtrière, reconhecidos respectivamente como o "Pai da Neurologia" moderna e o "berço da Neurologia mundial".

Por um longo período a histeria ficou associada puramente ao feminino, sendo uma condição para caracterizar mulheres com surtos de pânico, ansiedade, irritabilidade, insônia, dores de cabeça, perda de apetite, e outros sintomas.

Na Grécia Antiga, histeria era uma doença feminina. O próprio nome já denuncia isso, já que em grego *histerus*, significa útero. Naquela época, os sintomas da histerias eram creditados à locomoção interna que o útero realizava em busca de umidade. A doença, inclusive, até mesmo era utilizada para diagnosticar transtornos nervosos nas mulheres que não engravidavam. Séculos mais tarde, na Idade Média, a palavra era associada à bruxaria, levando muitas mulheres à fogueira (PINTOR, 2016).

Para Soter (2015) esse diagnóstico era frequentemente utilizado para patologizar reações emocionais "legítimas de mulheres" (raiva, medo, "desobediência", reações que eram socialmente indesejáveis em mulheres, que deveriam ser submissas, calmas e pacíficas), e também para desmerecer transtornos reais (como de depressão ou ansiedade), atribuindo-os ao simples "ser mulher".

A história da histeria é mais um exemplo de como comportamentos são vistos de formas diferentes de acordo com o sexo. As mesmas emoções, quando demonstradas por homens, são percebidas de outra forma:

Como comportamentos lidos como "históricos" seriam do âmbito natural das mulheres, quando eles ocorrem em homens eles devem ser legítimos – afinal, não é "natural" deles, então deve haver uma razão real. A partir daí, homens são considerados medidores mais precisos da reação emocional "apropriada" a uma situação, e também têm sintomas de transtornos levados mais a sério. Da mesma forma, reações emocionais tradicionalmente associadas a homens – raiva, falar alto, agressividade, imposição física, etc. – são consideradas formas "razoáveis" de se reagir, muito mais do que reações emocionais tradicionalmente associadas a mulheres – gritar, chorar, tristeza, medo. Em

discussões, homens têm um passe livre para reagir emocionalmente com raiva, por exemplo, mas quando mulheres choram, é “exagero”, é porque são “emotivas” (SOTER, 2015).

Disso resulta o estereótipo/rótulo de “mulher histérica”, de irracionalidade emocional. Os estereótipos são a base sobre a qual se constrói o machismo, as características atribuídas às mulheres as naturalizam em situação de inferioridade, enquanto legitimam a suposta superioridade masculina.

E o machismo, mata! Por isso, precisamos ensinar aos nossos alunos (as) que há controle social sobre os indivíduos, e mais do que isso, ele incide de maneira distinta sobre homens e mulheres.

A imagem por si só não desperta tantas reflexões, o livro apresenta a imagem como uma ilustração, a leitura dessas, sua contextualização depende dos professores (as), e está muito relacionado ao seu planejamento.

Este se define a partir dos documentos orientadores da educação, em âmbito nacional, estadual e da instituição na qual atua. Se o ensino de gênero não é contemplado nesses, provavelmente ficará fora do planejamento, devido à dificuldade de conciliar todos os conteúdos à carga horária e às demandas burocráticas (registros, controle de frequência, notas), tende-se a privilegiar os conteúdos exigidos. Por isso é importante que a BNCC contemple o ensino de gênero e, não podemos esquecer, conforme aponta Silva (2011):

Que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais (p. 156).

Para os quais, muitas vezes os conteúdos dos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Além disso, Souza (2018) pondera a tendência à autocensura diante de contextos de pressão formal ou informal:

Quando há uma pressão significativa, formal ou informal, contra determinados conteúdos, uma tendência é a autocensura. Bibliotecários e professores podem não solicitar um livro para uma biblioteca escolar ou pública por receio de críticas, coerção ou mesmo demissão. Editores podem

desistir do lançamento de uma obra por imaginar que ela não será adotada nas escolas ou adquirida pelo governo. Escritores podem evitar determinada abordagem com medo de parecer uma aposta arriscada para as editoras. O clima de vigilância e perseguição gera um ciclo de proibições e silenciamentos antes mesmo da censura ser regulamentada em lei (p. 289).

4.3.1 Instituição Familiar

O conteúdo Instituição Familiar aparece em textos dos capítulos: 9 “Lar, doce lar” e 12 “A muitas famílias” (Cap.12), indica algumas mudanças relativas à organização das famílias, silencia-se quanto às famílias homossexuais limitando-se a inserção de um texto “casamento gay atrai curiosidade em São Paulo”.

Figura 4.6 - Boxe



Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 139.

Como podemos observar trata-se de um boxe meramente especulativo. A tentativa de incluir aqui o tema da diversidade se limitou a um texto de caráter informativo sobre o evento, que em nada contribui para a reflexão, dando a impressão

de ser um tabu.

Essa situação evidencia que, “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” (LOURO, 2004). Qualquer abordagem que se afaste do padrão “normal” de feminilidade, masculinidade e de sexualidade – heterossexual, é tomado como excêntrico.

O destaque relativo às mudanças refere-se à alteração de comportamento das mulheres em nossa sociedade, pautado em dados do IBGE que indicam o aumento de escolaridade das mulheres, a redução da taxa de natalidade.

As estatísticas são um recurso importantíssimo para a análise sociológica, mas precisam ser problematizadas. A que se deve a mudança de comportamento das mulheres? Tão importante quanto apresentar os dados é fazer sua leitura.

Um dado interessante sobre a condição da mulher expõe que as taxas de fecundidade são mais elevadas nas regiões Norte e Nordeste, e que lá se encontram a maior parte das grávidas na faixa de 15 a 17 anos. Mas por que essa variação regional? Quais fatores sociais e culturais constituem esses números? Tão importante quanto conhecer os números da desigualdade é compreender a lógica da sua constituição, colocando-os a serviço da imaginação sociológica.

Ainda sobre a Instituição Familiar, encontramos a afirmativa “certamente, há muitas resistências aos arranjos pouco usuais, que contrariam os formatos familiares tradicionais” (BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 130). Essa frase evidencia o preconceito em relação a essas famílias “não tradicionais”, frente à legitimidade atribuída ao modelo patriarcal, no entanto, a falta de aprofundamento torna a expressão vazia.

Um pequeno texto da historiadora Ângela de Castro Gomes, sobre a história do trabalho no Brasil, dedica uma reflexão sobre as mulheres e as crianças, mostra que o trabalho feminino sempre fora visto como essencialmente doméstico, e que com o passar do tempo os costumes foram criando ocupações femininas.

Segundo as autoras, “os costumes foram criando uma lista de ocupações femininas: parteiras, amas de leite, empregadas domésticas, fiandeiras, rendeiras, costureiras, tecelãs (...)” (2010, p. 155).

Assim apresentada, toa como uma afirmativa que naturaliza a construção de

ocupações ditas femininas, ainda que não associe essa construção a aspectos biológicos. A ausência da discussão em torno dessa “criação” supõe um processo histórico natural – no sentido de uma evolução na história do trabalho.

Esta é inclusive uma das críticas apontadas pelos avaliadores dos LD na resenha do livro presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015:

Tal como em *Sociologia para o Ensino Médio*, o livro é considerado pelos avaliadores como sendo muito marcado pela História, que ocupa um lugar maior do que a Antropologia Cultural. Isto se reflete na - preferência da autoria pelo deslocamento temporal (em lugar do deslocamento cultural) para cumprir o efeito do estranhamento e desnaturalização reclamados pelo ensino de Sociologia (BRASIL, 2011, p.30).

Como operam os costumes? Como ocupações foram sendo atribuídas a homens e a mulheres? O que atuou nesse processo, que fatores delimitam essa divisão? Os costumes constituem e são constituídos numa cultura, logo, pensar na construção de ocupações femininas significa considerar o peso da cultura na interpretação dos sexos.

Por fim, esclarece que embora haja ocorrido muita luta, as mulheres ainda não possuem plenamente seus direitos. O capítulo traz ainda uma atividade de interpretação de taxas de fecundidade, trata-se, porém de uma atividade muito mais quantitativa do que qualitativa.

Pondera a atuação das mulheres na execução de serviços pesados, em momentos anteriores na história, como nos engenhos e lavouras do Nordeste.

Momento oportuno para a discussão sobre trabalho, gênero e raça; o trabalho é um assunto fértil para as reflexões interseccionalistas, afinal o acesso e atuação no mercado de trabalho se faz diferente em função do gênero e da raça.

O Samba de Noel Rosa (1933), utilizado para ilustrar a grande presença feminina na indústria têxtil do início do século XX, apresenta o amor não correspondido de um poeta por uma mulher que trabalha numa fábrica de tecidos, cujo verso final apresenta um sentimento comum e naturalizado dos homens sobre as mulheres, e que foi (e ainda é) um grande opressor desta – o ciúme.

Nos meus olhos você vê
Que eu sofro cruelmente

Com **ciúmes** do gerente impertinente
Que dá ordens a você (BOMENY, MEDEIROS, p. 38).

Esse sentimento, tal qual pode se observar no samba evidencia o desejo de domínio exclusivo sobre a mulher, não é em vão que somente em 1962 com a lei 4.121 alterou-se o código de 1917 que garantia o direito do marido de impedir sua esposa de ter um emprego caso considerasse que isso perturbaria as suas obrigações em casa. Embora a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres tenha sido instituída pela Constituição de 1988, não alcançamos ainda a sua efetivação plena.

O ciúme está entre as razões de violência contra mulher, à educação é um fator importante para o rompimento da transmissão geracional da violência e dos papéis estereotipados de gênero, por isso no capítulo que aborda a violência esperávamos encontrar referências aos altos índices de violência doméstica, suas variadas formas, à homofobia, no entanto a discussão desenvolveu a partir da perspectiva pobreza x violência.

No capítulo 9 “Sonhos de civilização”, temos as reflexões de Norbert Elias, e a família aparece idealizada e caracterizada como um sonho do capitalismo. A introdução é feita com a imagem do filme de Carlitos (figura 4.7).

Figura 4.7 – O Sonho de Carlitos



Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 98.

Aonde o personagem sonha que ao chegar a sua casa vê sua mulher linda, bem vestida, arrumada e sorridente, servindo o jantar. Tudo nos moldes de um padrão burguês.

Um devaneio de Carlitos em torno do lar perfeito (...). No lar encantado, algo como um Éden moderno, misturam-se o melhor da natureza e o melhor da civilização. Um pé carregado de laranjas cresce ao lado da janela, cachos de uvas pendem na porta da cozinha, diante da qual passa uma vaca fornecendo leite fresco. Cercada de eletrodomésticos, a Garota prepara um bife num moderno fogão (...) (BOMENY; MEDEIROS, 2010, p. 99).

O estereótipo feminino – dona de casa, a família heterossexual branca e burguesa apresentados como sonho e modelo de civilidade.

Apesar da riqueza deste capítulo para se abordar os estereótipos, a construção da ideia do espaço doméstico como “reino” da mulher, do seu papel de esposa, da perfeição de uma família heterossexual (branca e burguesa), entre outros aspectos, não se faz nenhuma reflexão ou sequer menção a essas questões.

Resultados de um processo cultural, os estereótipos legitimados pela sociedade constituem-se em padrões, a partir dos quais os indivíduos irão delinear suas identidades, e reforçar as distinções, é através da lógica: naturalização-produção-reprodução, que se mantém a hegemonia da cultura masculina.

A abordagem das autoras trás vários elementos, dados, imagens, a partir dos quais se pode problematizar a construção social gêneros na sociedade, que se colocam (em grande parte) de forma narrativa e ou descritiva.

O gênero textual narrativo e descritivo por si só não dão conta da proposta sociológica, que preza pela problematização, análise aprofundada dos fatos históricos, das estatísticas, das imagens; e principalmente, por através das relações entre as teorias da Sociologia e os fatos sociais, compreender a organização e o funcionamento da sociedade.

4.3.2 Desigualdades de várias ordens

Cada dimensão do mundo social onde a desigualdade está presente ajuda a fortalecer as desigualdades de outros campos. Por essa razão se diz que as

desigualdades se reforçam e geram situações muito complexas (BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 192).

O texto que inicia este capítulo propõe pensar como um indivíduo pode estar suscetível à desigualdade de várias ordens. Como exemplo, comenta:

No mercado de trabalho brasileiro, as mulheres negras e com baixa escolaridade formam o grupo que recebe os menores salários. Juntas, as desigualdades de **sexo, cor e instrução** estão associadas à desigualdade de renda. É isso que faz com que esse grupo seja um dos mais suscetíveis a exclusão social no Brasil. E isso nos mostra também como é difícil quebrar o círculo vicioso das desigualdades (BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 192).

Um dos objetivos desse capítulo é entender as influências das desigualdades de gênero e de cor na educação e no mundo do trabalho. Note-se que o texto apresenta o termo sexo, por quê?

Observamos que as autoras passam a utilizar o termo gênero somente depois apresentá-lo (capítulo 16) e conceitua-lo, então se supõe que esta referência seja ao gênero. Embora se trate de uma razão didática, apresentar sexo e gênero como sinônimos, implica reduzir as diferenças aos aspectos biológicos.

Gênero e sexo não devem ser apresentados como sinônimos, nem tampouco gênero deve ser reduzido a sexo (RABAY, 2015).

A reflexão mais profunda presente nesse livro sobre as desigualdades de gênero partem do questionamento:

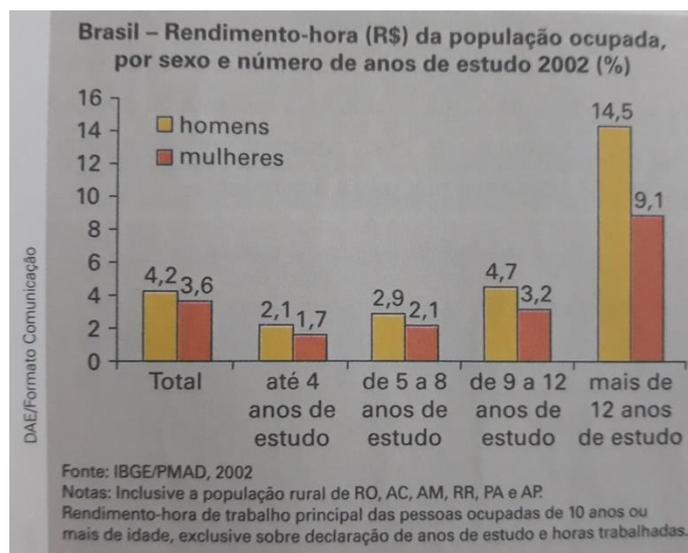
Será que no interior dos grupos e das classes, distribuídos em seus lugares específicos na estrutura social, homens e mulheres tem acesso semelhante às oportunidades oferecidas? Há diferença entre homens e mulheres no mercado de trabalho, por exemplo? Ou, pensando nas etnias, os diversos tipos brasileiros classificados por cor – brancos pretos e pardos – recebem tratamento semelhante ou se beneficiam das mesmas chances? (BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 194)

Um texto que se insere nesse capítulo, sob o título “onde estão e como vão as mulheres no Brasil” apresenta uma importante questão que se desenvolve a partir da condição de gênero - a equidade salarial.

Apresenta dados do IBGE sobre a desigualdade que corroboram com a afirmativa “nos mundos do trabalho e da política as mulheres são discriminadas”.

A afirmativa limita os ambientes de desigualdade, o espaço doméstico constitui um importante marcador da desigualdade, e olhando para ele poderíamos também repensar as horas trabalhadas pelas mulheres, visto que a tabela considera as horas de trabalho formal.

Figura 4.8 – Gráfico renda x horas trabalhadas, por sexo.



Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 195.

A esse respeito Davis (1982) destaca:

As inúmeras tarefas conhecidas coletivamente como “tarefas domésticas” - cozinhar, lavar a louça, lavar roupa, fazer a cama, varrer, comprar, etc - aparentemente consomem três a quatro mil horas anuais de uma dona de casa. Tão surpreendente quanto essa estatística poderá ser o facto do mesmo não contabilizar a variável inquantificável que as mães devem dar atenção aos seus filhos. Assim como os deveres maternais da mulher são tomados como garantidos, também a interminável labuta da dona de casa é raramente apreciada dentro do seio familiar. O trabalho doméstico é virtualmente invisível. “Ninguém nota a não ser que não esteja feito”- Nós notamos a cama desfeita, mas não o chão esfregado e polido”. Invisível, repetitivo, exaustivo, improdutivo, não criativo- Estes são os adjetivos que a maioria capta da natureza das tarefas domésticas (p. 159).

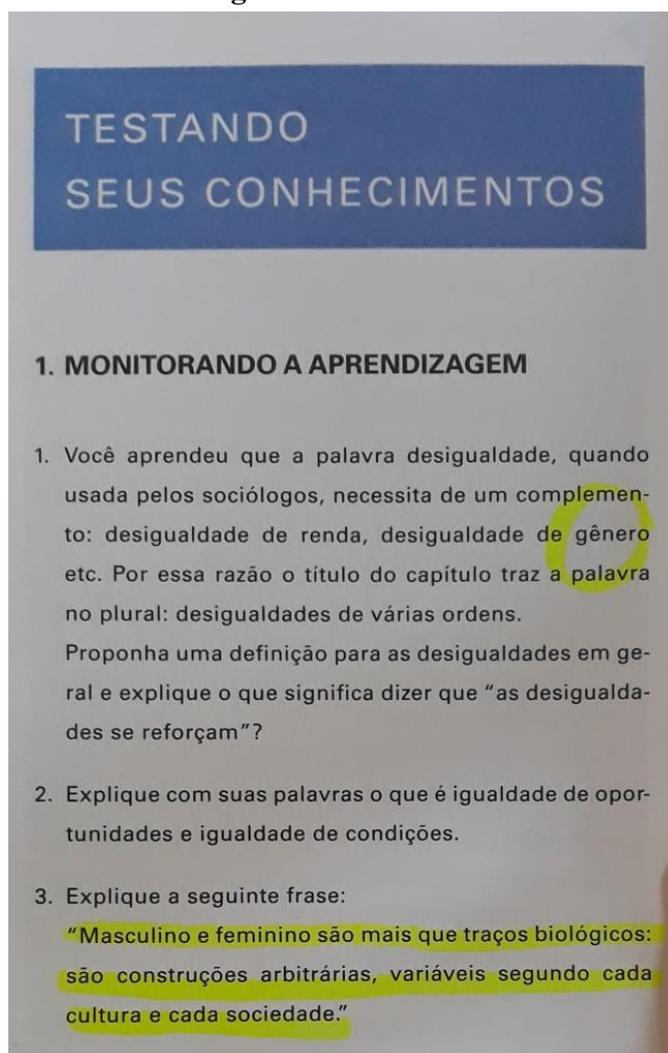
Sobre desigualdade de gênero e trabalho, as autoras propõem um questionamento instigador: As profissões mais valorizadas são valorizadas porque são exercidas por homens, ou admitem prioritariamente homens porque são valorizadas?

Embora o conceito de gênero tenha sido apresentado nesse capítulo, nenhum autor(a) do assunto foi citado, a análise se fez no sentido de apresentar o conceito e os dados e fazer alguns questionamentos, não houve reflexão sociológica acerca da constituição dessas realidades, sobre o exercício do poder na configuração de profissões consideradas masculinas e ou femininas.

Além da superficialidade da abordagem ela constituiu-se de forma dicotômica, abordam as desigualdades resultantes das relações entre homens e mulheres, a questão da diversidade sexual, não foi citada.

O assunto do texto “Todos iguais ou muito diferentes?” continua no caminho das desigualdades, só que agora na perspectiva de raça e cor, aqui o paralelo com o gênero seria bastante fecundo, as análises, porém não dialogam.

Figura 4.9 - Atividade



TESTANDO SEUS CONHECIMENTOS

1. MONITORANDO A APRENDIZAGEM

1. Você aprendeu que a palavra desigualdade, quando usada pelos sociólogos, necessita de um complemento: desigualdade de renda, desigualdade de gênero etc. Por essa razão o título do capítulo traz a palavra no plural: desigualdades de várias ordens. Proponha uma definição para as desigualdades em geral e explique o que significa dizer que “as desigualdades se reforçam”?
2. Explique com suas palavras o que é igualdade de oportunidades e igualdade de condições.
3. Explique a seguinte frase:
“Masculino e feminino são mais que traços biológicos: são construções arbitrárias, variáveis segundo cada cultura e cada sociedade.”

Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 200.

Nesse caso as atividades acabam sendo importante ferramenta para assimilação do conceito Gênero (mais claramente percebida na questão nº 3) e para o exercício de reflexão na perspectiva da interseccionalidade (questão nº 1).

Algumas considerações relativas ao restante do livro valem ser destacadas, a proposta de estudos sobre direitos humanos e violência, confere pouca visibilidade a violência de gênero. Dados estatísticos seriam importantíssimos para despertar os alunos para a realidade em relação ao respeito à diversidade sexual, visto que este tipo de violência apresenta altos índices no Brasil.

As diferentes formas de violência de gênero, violência doméstica que atinge homens, mulheres e crianças, e que nem sempre são reconhecidas como violência. A desnaturalização da ideia da violência como forma de educação para os filhos e como direito do homem sobre sua mulher – ranço do patriarcalismo que permanece na sociedade atual, a compreensão do ciclo da violência, etc; é tarefa da Sociologia.

4.4 LD C - Sociologia para o Ensino Médio

O LD C, é composto por volume único de 368 páginas, dividido em sete unidades temáticas:

1ª unidade - A sociedade dos indivíduos,

2ª unidade - Trabalho e sociedade

3ª unidade - A estrutura social e as desigualdades

4ª unidade - Poder, política e Estado

5ª unidade - Direitos, cidadania e movimentos sociais

6ª unidade - Cultura e ideologia

7ª unidade - Mudança social

Cada uma divide-se em três ou quatro capítulos.

Conta com uma introdução sobre o estudo da Sociologia, sobre a produção social do conhecimento e a pesquisa como fundamento do conhecimento sociológico.

No apêndice apresenta a história da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento.

Os capítulos são organizados tendo um texto explicativo, intermediados por imagens (fotografias, ilustrações, charges) e tabelas. Traz também textos jornalísticos e gráficos relacionados ao mundo contemporâneo seguidos de atividades, sugestões de filmes e de livros, e ainda boxes com textos complementares.

Dentre os boxes, três deles aparecem constantemente, sob o título “Nas palavras do autor”, que apresenta excertos e fragmentos de textos dos autores citados no capítulo, “Cenários” e “Conexão de saberes” presente no final de cada capítulo, propõe reflexões sobre o assunto abordado com vistas ao contexto atual.

Ao final de cada unidade, há a seção “Leituras e atividades”, que é dividida em: “Para refletir, Para organizar o conhecimento, Para pesquisar”.

O exemplar do professor inclui ainda, um manual, cujo objetivo é o de orientar quanto ao melhor uso do material. A avaliação do PNLD 2015, sobre esse manual do professor considera que “apresenta e justifica os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a elaboração e a estrutura do livro e estabelece um diálogo com o professor, por meio de comentários sobre cada um dos capítulos e sugestões complementares de leituras” (p.20).

Este manual possui cinco seções principais acompanhadas de um anexo e bibliografia. Na apresentação reforça-se o objetivo de permitir aos alunos a compreensão da realidade social como uma totalidade concreta, diversa, conflituosa e contraditória; e de oferecer ao professor elementos teóricos e sugestões que levem os estudantes a uma reflexão crítica da sociedade. Retoma Mills sobre a necessidade de desenvolver a imaginação sociológica:

(...) isto é, a capacidade de ver os fenômenos sociais de uma perspectiva histórica e analítica, na qual se vinculam questões cotidianas com fatos mais amplos do mundo contemporâneo, não se contentando assim com as explicações fáceis e ligeiras do senso comum” (TOMAZI, 2013, p.373).

Esta consideração além de corresponder às expectativas do ensino de Sociologia no Ensino Médio, gera otimismo quanto ao ensino de temas que inquietam na contemporaneidade, como é o caso do gênero.

As questões teórico-metodológicas fundamentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias (OCN)s, orientam o professor quanto: a) aos pressupostos metodológicos: teorias, conceitos e temas; b) o ensino fundamentado no “estranhamento e desnaturalização”, c) à importância da pesquisa; d) as possibilidades do trabalho interdisciplinar e, e) sobre o processo avaliativo.

Sobre o primeiro, afirma a necessidade de que as três dimensões do ensino da Sociologia sejam trabalhados de forma articulada, para que as aulas não se tornem uma discussão abstrata, uma decoreba de conceitos ou aula de variedades. A respeito do estranhamento e desnaturalização reitera o que afirmou Bourdieu (1990) sobre o papel da Sociologia de desmistificar as estruturas sociológicas.

(...) o mal da Sociologia é que ela descobre o arbitrário, a contingência, ali onde as pessoas gostavam de ver a necessidade ou a natureza (...); e que descobre a necessidade, a coação social, ali aonde se gostaria de ver a escolha, o livre-arbítrio. (...) Uma característica das realidades históricas é que sempre é possível estabelecer que as coisas poderiam ter sido diferentes, que são diferentes em outros lugares, em outras condições. O que quer dizer que, ao historicizar, a Sociologia desnaturaliza, desfataliza (p. 27).

A importância da pesquisa social e ou teórico é destacada, como de grande importância seja no processo de construção do conhecimento ou na avaliação. As interfaces da Sociologia com as demais disciplinas são explanadas de acordo com as OCNs, entendendo-se que:

(...) que a Sociologia relaciona-se com todas as outras ciências ou as outras disciplinas do currículo do Ensino Médio. Ela propicia abordar vários temas que envolvem o cotidiano dos alunos ou que muitas vezes estão presentes nos meios de comunicação, permitindo desenvolver um excelente trabalho interdisciplinar (TOMAZI, 2013, p. 381).

São expostas ainda as bases para o desenvolvimento de avaliações e apresentadas algumas possibilidades de avaliação, considerando-as como uma oportunidade de conhecimento. Quanto às imagens TOMAZI (2013) ressalta que estas “além de tornarem o livro mais dinâmico, podem ser utilizadas para iniciar uma

discussão (...). A interpretação da iconografia também é uma forma de ensinar Sociologia” (p. 383).

Trata-se de aproximadamente 230 imagens, sendo 23 charges, 4 tirinhas e o restante composto por fotos, ilustrações, pinturas, etc.

Sobre as imagens do livro, a avaliação do PNLD trás uma ressalva – embora as obras aprovadas apresentem cuidado e refinamento no uso das imagens, consiste ainda um desafio quanto a quantidade de imagens em relação aos textos e ao uso delas como mera ilustração, ou, ainda, por serem pouco representativas da diversidade cultural brasileira.

Incluso no manual do professor encontra-se ainda sob o título “subsídios e orientações para o trabalho em sala de aula”, sugestões para o desenvolvimento dos capítulos: objetivos, apoio teórico, possibilidades de temas para pesquisa, textos auxiliares, material visual e atividades opcionais.

Esse tipo de “auxílio” é motivo de críticas por parte de alguns estudiosos do assunto, que acreditam que este, assume um caráter prescritivo, tornando-se um propositor curricular e estabelecendo uma padronização.

A forma como organizam-se os LDs de Sociologia no PNLD 2015, evidenciam esse fato - *Sociologia para o Ensino Médio*, não é um livro didático centrado nas teorias sociológicas (clássicas e contemporâneas), está organizado a partir de temas e conceitos, cinco dos seis livros aprovados no PNLD/2015 possuem esse padrão. Sobre isso Meucci (2014) observa que:

um dos efeitos do PNLD é a imposição de um modelo de Livro didático disseminado entre todas as disciplinas e por todo país, repercutindo também nos livros comercializados no mercado, se constituindo como um padrão e, possivelmente como um selo de qualidade para as editoras que os têm aprovados (p. 214).

Não são encontrados capítulos sobre os clássicos da Sociologia, suas teorias encontram-se relacionadas aos temas. A opção por mesclar as teorias sociológicas aos temas leva os alunos a relacionar a teoria à prática, a perceber os vínculos entre questões individuais e questões sociais, além do mais esse tipo de apresentação é mais atrativa aos alunos.

Porém, há que se reforçar o cuidado (do professor (a)) em provocar o aluno para que estabeleça estas relações, considerando tema x teoria x realidade individual/coletiva este é um exercício de imaginação sociológica e não deve ser entregue pronto.

As imagens presentes nos livros didáticos são de grande importância nesse processo de articulação, também veiculam o conhecimento, pelo que transmitem diretamente ou pelo modo como se relacionam com os textos escritos, pelas representações que veiculam etc; nesse caso o número de imagens masculinas é pelo menos o triplo das que apresentam figuras femininas.

Além disso, constituem referências a partir das quais os alunos constroem um saber sobre gênero. Os discursos imagéticos ajudam a constituir as noções de feminino e masculino, conseqüentemente interferem na constituição da identidade dos sujeitos.

De acordo com Louro (2003) “a educação têm grande influência na formação das identidades de homens e mulheres através de símbolos que ensinam e transmitem diferentes maneiras de como devemos nos comportar socialmente” (p. 26).

Toda a estrutura e a forma de funcionamento dessa Instituição, como a postura docente, a linguagem, o livro didático e outras formas quase imperceptíveis, não apenas refletem as concepções que permeiam a sociedade em dados momentos históricos, mas delimitam os espaços dos indivíduos e também estabelecem normas e padrões, de forma a intensificar as diferenças étnicas, de classes sociais, de gênero e relativas à sexualidade. Três capítulos merecem atenção especial pela abordagem que fazem quanto ao assunto.

Tabela 4.3 - Capítulos abordados nesse livro.

Capítulo	Título	Texto
Cap. 8 (p.99)	A Sociedade Capitalista e as classes sociais	A sociedade capitalista e as classes sociais.
Cap.9 (p.110)	As desigualdades sociais no Brasil	As desigualdades no Brasil nos últimos 30 anos: renda, cor, gênero. A invisibilidade das desigualdades.
Cap.15 (p.194)	Os movimentos sociais	Os movimentos sociais contemporâneos.

4.4.1 Desigualdade

O capítulo nove propõe abordar, no espaço de dezessete páginas: As desigualdades no Brasil nos últimos 30 anos: renda, cor, gênero; as explicações para a desigualdade; a invisibilidades das desigualdades; cenários da desigualdade no Brasil; Leitura e atividades; conexão com saberes.

No texto sobre *as desigualdades no Brasil nos últimos 30 anos: renda, cor, gênero*; aponta a relevância que renda, cor e gênero vêm ganhando nas análises sobre as desigualdades no Brasil. Seguido de dados estatísticos do IBGE (2010), afirma-se:

(...) as mulheres são mais da metade da população e estudam mais que os homens, mas têm menos chances de emprego e recebem salário, em média 30% mais baixo que o dos homens, mesmo quando exercem as mesmas funções. Além disso, há mais mulheres que homens trabalhando no setor informal (...). Além de receber salários menores e enfrentar piores condições de trabalho que os homens, as mulheres ainda gastam, em média 25 h semanais para realizar tarefas domésticas, enquanto os homens despendem apenas 10 h (...). No que diz respeito à participação política, nas eleições 2010, as mulheres ficara ficaram com 12,9% das cadeiras nas Assembleias Legislativas (...). Conforme estudo da Secretaria de Políticas para as mulheres do Governo Federal, a baixa participação de mulheres em espaços de poder tem relação com o limitado acesso feminino á esfera pública, além de fatores culturais, como preconceito de gênero em relação às atividades políticas (TOMAZI. 2013, p.120).

Note-se que a abordagem do assunto se dá de forma mais quantitativa do que qualitativa, insere-se inclusive um gráfico evidenciando a média salarial entre homens e mulheres. Não há o questionamento em relação aos números, quanto aos motivos que levam a desigualdade salarial - não se propõe o exercício de estranhamento tão raro ao ensino da Sociologia.

No parágrafo final há uma breve explicação sobre a desigualdade entre homens e mulheres na política, que se configura muito mais como uma informação visto que não se articula a nenhuma teoria e não propõe nenhum desdobramento.

Outro texto do mesmo capítulo trata da invisibilidade das desigualdades, embasado por Jessé de Souza e Pierre Bourdieu, enfatiza tal qual as leituras complementares e atividades, as desigualdades de classe desvinculadas da cor e do gênero, o que evidencia de fato a invisibilidade desse tipo de desigualdades.

Ao final do capítulo, a desigualdade de cor e gênero reaparecem com a sugestão de uma pesquisa sobre as possíveis explicações para a desigualdade no Brasil, a fim de identificar possíveis preconceitos.

A proposta da atividade é coerente e instigadora, a pesquisa é inclusive uma importante ferramenta pedagógica para o ensino da Sociologia, mas é extremamente necessário que o aluno construa uma base teórica sobre o assunto, para que possa ser capaz de realizar a leitura crítica dos dados pesquisados – a superficialidade com que foram tratadas as diferenças entre homens e mulheres compromete o desenvolvimento da atividade, cujas respostas certamente focaram o assunto que foi mais aprofundado - as diferenças de classe, e assim alimentando o ciclo da invisibilidade.

No capítulo 8 (A sociedade capitalista e as classes sociais) encontramos no box “cenários” (p.109), uma página inteira dedicada a desigualdade entre homens e mulheres.

Figura 4.10 – Desigualdade

CAPÍTULO 8 | A sociedade capitalista e as classes sociais |

Desigualdade entre homens e mulheres

Segundo o Fundo de População das Nações Unidas, não será possível combater a pobreza enquanto mulheres sofrerem discriminação, violência e abuso sexual e não tiverem os mesmos direitos políticos, sociais e econômicos que os homens. Entre esses direitos está o acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho e ao patrimônio.



À esquerda, em fotografia de 2011, vítima de cativeiro e torturas praticadas pelos sogros em Cabul, centro cultural e comercial do Afeganistão. Acima, funcionária de um banco na cidade de Nairóbi, no Quênia, em 2012. Da violência doméstica às diferenças salariais, evidencia-se a persistência da desigualdade de gênero no século XXI.

No seu relatório de 2005, a agência da ONU conclama os governantes a investir em políticas para garantir a igualdade de condições entre homens e mulheres, e argumenta:

- Metade da população feminina não tem emprego, contra 30% da população masculina.
- Quase dois terços dos analfabetos adultos do mundo são mulheres.
- Mesmo com nível educacional igual ou superior ao dos homens, as mulheres ganham salários menores no mesmo emprego.

- Uma em cada três mulheres no mundo é ou será vítima de algum tipo de violência, prioritariamente sexual. E 50% das ações violentas são cometidas contra meninas de até 15 anos.

O que explica as desigualdades entre homens e mulheres? Por que a mulher ainda é vítima de tanta discriminação e violência?

109

Fonte: TOMAZI, 2013, p. 109.

O texto introdutório afirma a impossibilidade de combater a pobreza enquanto mulheres sofrerem discriminação, violência e abuso sexual e não tiverem os mesmos direitos políticos, sociais e econômicos que os homens.

Embora traga informações significativas como esta, o formato em que se apresenta – resumo do relatório de 2005 da ONU, em apenas quatro tópicos sobre situações de desigualdade entre homens e mulheres – sempre na terceira pessoa, não incita a reflexão sobre as mesmas.

Em destaque no centro da página, encontram-se duas fotos: 1) mulher vítima de cativo e torturas praticadas pelos sogros em Cabul; 2) funcionária de um banco na cidade de Nairóbi; a legenda “Da violência doméstica as distinções salariais, evidencia-se a persistência da desigualdade de gênero no século XXI”.

Quando se aborda a desigualdade entre homens e mulheres é recorrente (nesse livro) a utilização de imagens referentes aos países de tradição islâmica, a não intervenção do professor na leitura dessa imagem, pode facilmente levar os alunos a relacionar as desigualdades de gênero à religião em questão ou a uma cultura específica. E esquecer do contexto brasileiro.

Soma-se a isso o fato de que nas mídias sociais e para o senso comum essa ideia - que a violência contra mulher, à falta de oportunidades e principalmente a ausência de liberdade, é muito mais evidente nesses países, prevalece.

A representação social da desigualdade de gênero remetida ao Oriente Médio, relativiza as desigualdades da realidade do aluno, nesse sentido não é difícil ouvi-los afirmar: “Ah, professor(a)! Mas aqui no Brasil não tem tanta desigualdade, pior é lá naqueles países...”. A falsa sensação de igualdade de gênero que assim se constitui é usada para justificar as críticas dirigidas ao movimento feminista e às políticas públicas para as mulheres, que seguem a mesma linha de raciocínio das dirigidas aos Afrodescendentes “se querem ser iguais, por que querem ter direitos especiais?”.

Esse tipo de pensamento revela a importância da Sociologia trabalhar paralelamente a esse tema a noção de equidade, visto que a ideia de igualdade que predomina em nossa sociedade é de uma igualdade formal, onde as diferenças são explicadas pela meritocracia.

Ao final da página, sem ao menos apresentar uma proposta de discussão lança-se a reflexão “O que explica as desigualdades entre homens e mulheres? Por que a mulher ainda é vítima de tanta discriminação e violência?”.

Dessa forma, localizada no final da última página do capítulo e desvinculada do texto – inclusive com um traço, sem um cabeçalho, passa despercebida facilmente e o ponto focal fica sendo as imagens mencionadas anteriormente.

Cabe considerar que das seis páginas do capítulo oito, somente a última trás a reflexão sobre a desigualdade entre homens e mulheres, num texto informativo de apenas três parágrafos, sua apresentação como parte do boxe “cenários” coloca o assunto num plano secundário, por isso não acontece o aprofundamento da temática.

Outras quatro imagens com mulheres são apresentadas ao longo dos capítulos 8 e 9. Duas são, novamente, de mulheres islâmicas ambas trazem os filhos no colo e apresentam situação de miséria (A- falta de acesso a saúde, B-fome), a terceira segue o padrão - filhos no colo e situação de miséria.

4.4.2 Movimentos sociais

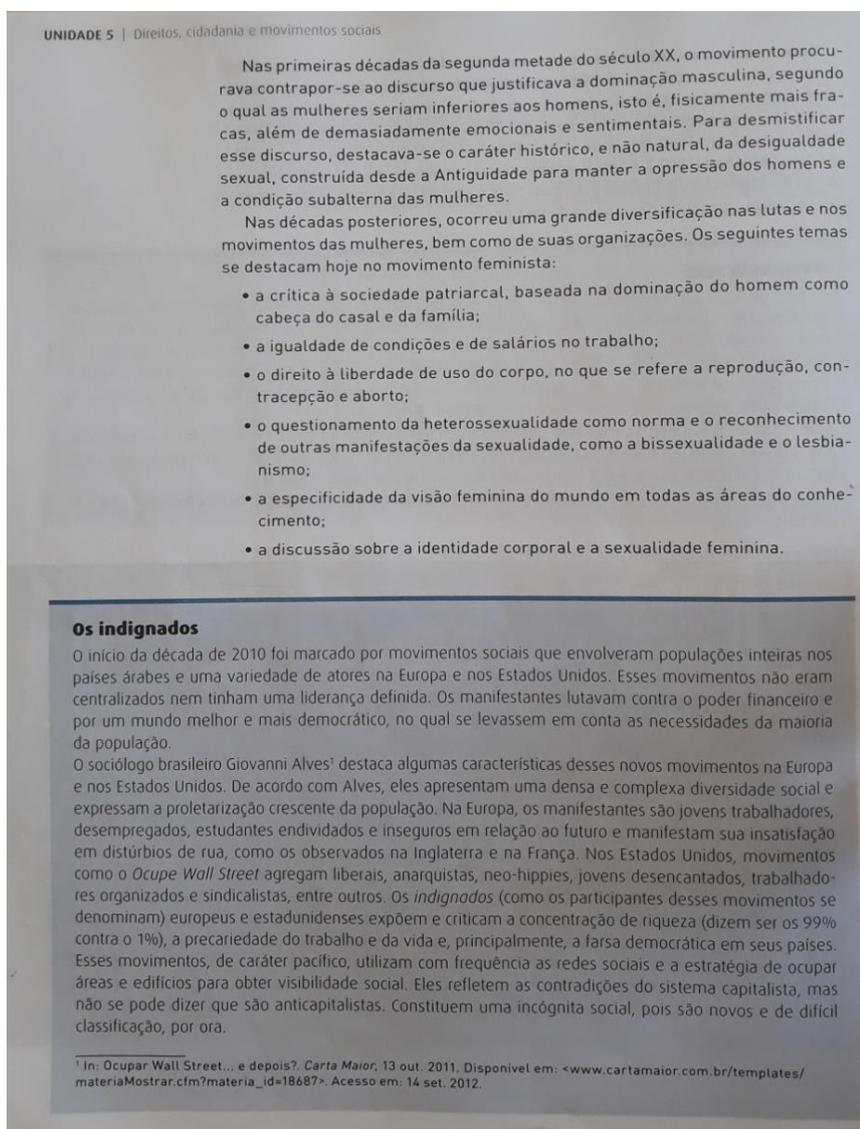
O capítulo 15 da unidade 5 (TOMAZI, 2013, p. 194-205) aborda direitos, cidadania e os movimentos sociais. Nele, o movimento feminista ganha destaque, de três páginas e meia (p. 201-204), trazendo informações e imagens sobre o assunto.

Iniciando com os aspectos históricos do movimento, narra a luta das mulheres pelo direito de votar, cita Olympe de Gouges e outras mulheres que as sucederam como Mary Wollstonecraft, Jeanne Deroin e Flora Tristán. Faz menção ao retorno do movimento na década de 1960 e aos principais estudos da época - *Mística feminina* (Betty Friedan), *Política sexual* (Kate Millet) e a *A condição da mulher* (Juliet Mitchell), insere-se no centro da página, destacado em azul um parágrafo explicativo sobre *O segundo sexo* (Simone Beauvoir).

Quando a narrativa histórica chega à segunda metade do século XX, é resumida em seis tópicos, cada um de uma linha, com as principais reivindicações feministas na atualidade. E assim encerra-se o assunto e, sem aprofundar as causas, o LD não propõe

uma reflexão ou atividade, nem aos menos um parágrafo com considerações finais. Conforme se pode observar na figura 4.11.

Figura 4.11 – O movimento feminista

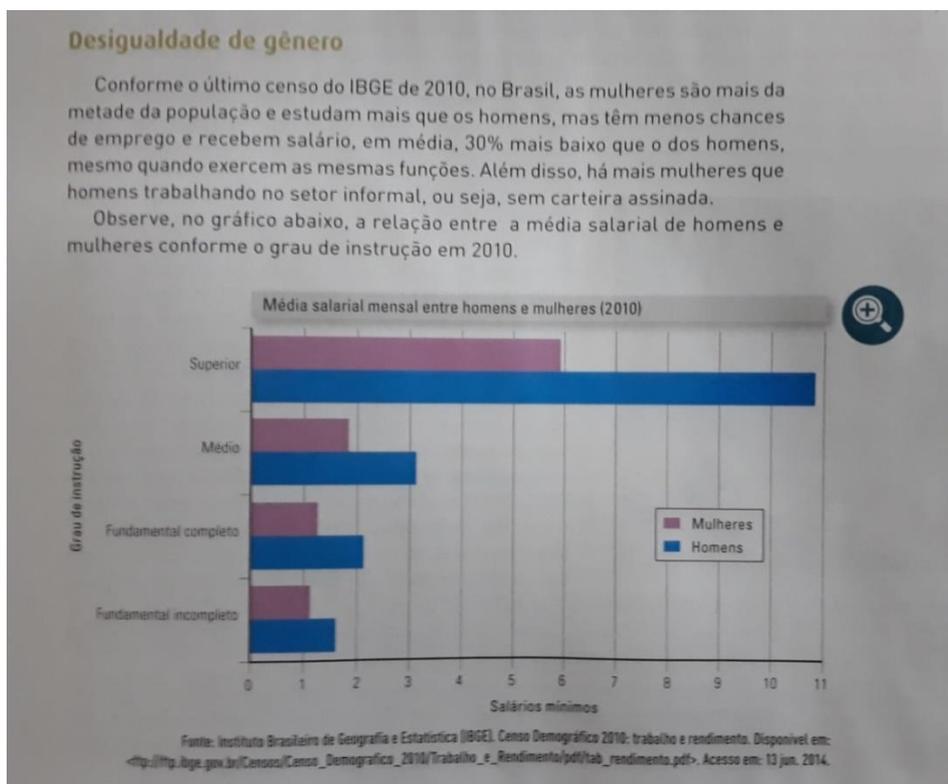


Fonte: TOMAZI, 2013, p.204.

Este é um fato curioso, pois no capítulo oito já observamos esse padrão, quando o texto sobre a “Desigualdade entre homens e mulheres” (p.109) também se encerra num tópico, sem explicações, exemplificações e ou considerações finais.

Os textos que abordam temas de gênero nessa obra didática só se apresentam dentro de uma estrutura textual (com início, desenvolvimento e conclusão) quando conseguem se prender aos dados, como é o caso de comentar a desigualdade salarial entre homens e mulheres por nível de escolaridade, com base num gráfico do IBGE (Figura 4.12).

Figura 4.12 - Desigualdade de gênero



Fonte: TOMAZI, 2013, p. 119.

Grande parte dos professores, ao trabalhar os movimentos sociais, utiliza como metodologia a apresentação de seminários, o que pode ser muito eficiente, mas considerando a realidade brasileira das escolas, é possível afirmar que para boa parte dos alunos o texto do LD continuará sendo sua principal referência sobre assunto, isso quando não é a própria fonte para elaboração do seminário.

As imagens utilizadas para o desenvolvimento do tema o “movimento feminista” são constituídas por duas representações e uma foto. As representações referem-se respectivamente ao século XIX e XX.

Na primeira vemos a líder operária socialista Jeanne Derooin sendo carregada pelas companheiras, na legenda sua contribuição “Autodidata, escreveu em 1848 um Curso de Direito Social para as mulheres, visando construir para a mobilização e organização das trabalhadoras” (p.201).

A segunda, representação de manifestação pelo direito das mulheres ao voto em Londres, Inglaterra 1908.

As duas primeiras imagens ilustram o texto que narra a história da luta pelo direito ao voto, e apresenta alguns dos fatos que marcaram a luta – a manifestação de Londres, e uma das líderes – Jeanne Deroin.

O espaço dedicado aos aspectos e imagens históricos representam a maior parte do capítulo, podendo-se afirmar que o tema foi abordado do ponto de vista histórico e não sociológico, por sua apresentação narrativa do texto, pelo uso ilustrativo das imagens e já que não houve reflexão sobre as questões de gênero, a problematização sobre as causas do movimento, a desnaturalização quanto ao papéis e nenhum conceito ou teoria foi apresentado.

A foto refere-se à Primeira Marcha das Vadias a realizar-se no Brasil (2011) em São Paulo, na sua legenda apresenta-se a única informação do livro sobre o fato:

O movimento teve início em abril de 2011, em Toronto, no Canadá, com um protesto de estudantes vestidas de forma provocativa após um policial sugerir que as mulheres deveriam evitar se vestir “como vadias” para não ser vítimas de abuso sexual ou estupro (TOMAZI, 2013, p. 203).

Figura 4.13 - Marcha das "Vadias"



Fonte: TOMAZI, 2013, p. 119.

Neste caso, a fotografia mesmo que veiculando um assunto que não foi apresentado no texto (o movimento e sua organização no Brasil) e mesmo sem ter sido

referenciada nesse, foi a que mais se aproximou do objetivo da Sociologia – pois evidencia o estranhamento quanto a comportamentos e valores atribuídos a mulher. Vejamos:

Primeiramente ela chama atenção pelo tamanho, ocupa praticamente metade da página, em segundo lugar pela configuração da foto – mulheres com maçãs na boca e maçãs espalhadas pelo chão, dificilmente passaram despercebidas.

A ação que representa a ausência de liberdade, o silêncio, a ausência de “voz” da mulher na sociedade, relacionado ao simbolismo da maçã/sedução, denuncia as desigualdades de gênero – sem o estigma que teria se atrelado a uma foto de feministas nuas.

A presença de mulheres “comuns”, brasileiras, do seu tempo, com quais é possível à identificação dos alunos, aguça a imaginação sociológica – que permite ao aluno compreender a própria realidade ao se perceber como parte desse cenário, e de um contexto social onde as ações influenciam e são influenciadas pela dinâmica da sociedade, percebendo que muitas de suas “inquietações” individuais são compartilhadas por outros indivíduos.

A antropologia consiste numa importante ferramenta para o desenvolvimento da imaginação sociológica, não é em vão que o PNLD orienta que as contribuições dessa estejam presentes no LD.

O exercício de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” como propõe Roberto DaMatta constitui uma importante ferramenta para que o professor trabalhe por exemplo, no que tange as questões de gênero, as imagens de mulheres do Oriente Médio, (por vezes utilizadas nesse livro) para que não se fixem como uma realidade distante, e promovam a reflexão da realidade concreta do aluno, como a representação do produto das relações e estruturas sociais. “É a admissão de que o homem não se enxerga sozinho. E que ele precisa do outro como seu espelho e seu guia” (DAMATTA, 1978, p.35)

Nesses capítulos observam-se alguns elementos que constituem uma representação em torno dos gêneros, que reafirma a ideia de que as desigualdades entre homens e mulheres resultam em prejuízos às mulheres, e que incidem principalmente na remuneração.

Os subsídios fornecidos pelo LD levam a afirmação de uma representação das diferenças que se dá somente no plano físico, negligenciando-se outras formas de violência (psicológica, sexual, etc), a existência de estereótipos, de papéis sociais e principalmente de como tudo isso é constantemente (re)produzido pelas diferentes instituições constituidoras da sociedade.

Prevalece a representação da mulher enquanto vítima frágil e de certa forma dependente - já que na maioria das vezes são apresentadas em condições de vulnerabilidade, enquanto a imagem da mulher feminista, revolucionária; é moderadamente evidenciada no capítulo XV. Conforme as figuras 4.14 e 4.15.

Figura 4.14 - Gravura de Jeabbe Deroin.



Fonte: TOMAZI, 2013, p. 201

Figura 4.15 - Manifestação pelo direito das mulheres ao voto em Londres.



Fonte: TOMAZI, 2013, p. 202.

Pode-se observar que embora representem o movimento feminista, mantêm-se a representação de “feminilidade” nas roupas, nos olhares, nos movimentos pacíficos. A escolha da foto do movimento feminista também revela uma intenção conservadora, é como se quisesse afirmar que a mulher tem o direito de reivindicar seus direitos, mas mantendo os valores e comportamentos femininos aceitos pela sociedade.

A partir delas podemos refletir sobre o chamado “Feminismo Branco”, essas imagens retratam bem a crítica dirigida ao movimento – a preponderância de pauta “branca” e da dificuldade de se incorporar e compreender a interseccionalidade entre gênero e raça:

Em parte, o problema é que pensamos esses movimentos separadamente e acreditamos que as intervenções devam priorizar uma questão de cada vez. É difícil demais fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Os líderes argumentam que isso acontece porque as mobilizações se baseiam nos interesses das pessoas racialmente dominantes nos movimentos de mulheres, as brancas. E nas dominantes quanto ao gênero, nos movimentos contra o racismo, os homens negros (CRENSHAW, 2012, p. 14).

Segundo a autora, a “subinclusão” e a “apropriação indébita” dos problemas das mulheres negras, as tornam invisíveis,

Muitas das questões não incluídas na agenda das feministas afetam especificamente mulheres negras. Há também o problema da subinclusão, que ocorre quando há um problema que é claramente de gênero que não é incluído na agenda geral de gênero pelo fato de afetar apenas um subgrupo de mulheres (CRENSHAW, 2012, p. 14).

Enfatiza-se a necessidade de efetivação de um ensino que possa contribuir para a superação dessa invisibilidade (interseccional).

É necessário que o professor aja com certa perspicácia ao trabalhar/discutir as imagens inseridas nos conteúdos, tanto no que diz respeito às que foram incorporadas ao texto quanto em relação às que apenas ilustram o conteúdo abordado.

E até mesmo em relação às ausências, seja do próprio termo – gênero; de imagens femininas; de citações de autoras, cientistas, etc.

Na abordagem do tema socialização a imagem feminina aparece somente relacionada à masculina, além disso, negligenciam-se as inferências das diferenças de

gênero no processo, considerando apenas as de classe, de idade e o desenvolvimento tecnológico como fatores que interferem na socialização.

Ao tratar do tema “Estrutura social e Estratificação”, Tomazi aponta as estruturas de apropriação econômica e de dominação política como os principais fatores definidores da estratificação, mas reconhece que esses são atravessados por outros elementos “como a religião, a etnia, o sexo, a tradição e a cultura – que influem no processo de divisão social do trabalho e no processo de hierarquização social” (p. 90).

Embora reconheça a interferência de elementos como sexo na estratificação social, estes não são identificados ou problematizados. Sem nenhuma explicação o aluno pode não perceber o sexo como uma categoria geradora de hierarquia e conseqüentemente de estratificação social, cuja crença na superioridade masculina – seja motivada por fatores religiosos ou culturais, coloca as mulheres em trabalhos com menor remuneração e em postos de menor prestígio.

A história contada de forma homogênea, incluindo as trajetórias de homens e mulheres numa única categoria – humanidade – suscita duas possibilidades de interpretação acerca do fato: uma que leva os leitores a imaginar que há igualdade total entre esses (dentro de uma casta, por exemplo) e por isso dispensa o tratamento do tema de forma separada; e outra que nos leva a crer que a mulher não faz parte do fato – tornando-as invisíveis. A exemplo disso, vejamos:

Pode-se afirmar, em termos genéricos, que existem quatro grandes castas na Índia: a dos brâmanes (casta sacerdotal, superior a todas as outras), a dos Xátrias (casta intermediária, formada normalmente pelos guerreiros, que se encarregam do governo e da administração pública), a dos vaixás (casta dos comerciantes, artesãos e camponeses, inferior à dos xátrias) e dos sudras (a casta dos inferiores, na qual se situam aqueles que fazem trabalhos manuais considerados servis). Os parias são os que pertencem a nenhuma casta, e vivem, portanto, fora das regras existentes. Há ainda um sistema de castas regionais que se subdividem em outras tantas subcastas (TOMAZI, 2013, p. 91).

E as mulheres? A qual casta pertencem? A todas ou a nenhuma? Que representação/referência de mulher (Indiana) pode-se construir a partir dessa leitura? Não há no livro, elementos ou informações suficientes para se construir uma representação da mulher numa sociedade de casta ou estamental.

Na apresentação sobre Poder e Estado, mais especificamente *Democracia, representação e partidos políticos*, traça brevemente a trajetória do direito ao voto. Dessa forma remete-se a questão da falta de representação política a que a mulher fora submetida por um longo tempo, e não chega a abordar o significado dessa restrição e suas implicações para a democracia – que só se torna efetiva por meio da soberania popular.

No boxe “nas palavras de (...)”, Souza Santos (2016) apresenta os desafios à democracia, dentre eles “a democracia atual não está preparada para reconhecer a diversidade cultural, para lutar eficazmente contra o racismo, o colonialismo o sexismo e as discriminações em que eles se traduzem” (In: TOMAZI, 2013, p. 149).

Nessa linha de pensamento Tomazi, ao perpassar o tema “Poder, política e Estado no Brasil”, analisa a história desde o início da colonização até o último governo de Lula e verifica que, em todos os momentos, a representação política fora suprimida ou restringida ao direito ao voto. Sobre o governo de Lula, observa:

Em termos representativos, houve nos últimos anos uma série de atuações governamentais, que podem contribuir para despolitizar a prática política, limitando-a a uma participação quase somente por meio do voto. A demanda social por maior participação foi neutralizada e canalizada de forma burocratizada e controlada pelos agentes do governo mediante os vários conselhos e conferências nacionais sobre o meio ambiente, os direitos da pessoa idosa, a segurança pública, **os direitos da mulher**, o esporte, a igualdade racial, o acesso à saúde, etc. (TOMAZI, 2013, p.166)

Conforme o autor, mesmo num governo democrático a questão da representatividade ficou comprometida, a questão dos direitos das mulheres teria sido um dos alvos de despolitização do governo em questão, e essa é a única alusão às mulheres em torno do tema.

Quanto ao governo da Dilma, temos: “Em 2011, assumiu a presidência da República Dilma V. Rousseff. A primeira presidenta do Brasil deu continuidade aos projetos desenvolvidos no governo Lula” (TOMAZI, 2013, p. 166).

Pode-se considerar que esse vazio de informações a respeito do governo da primeira presidenta do Brasil deva-se ao fato do livro ter sido publicado em 2013, a falta de atualização para o PNLD 2015 seria de grande valor, haja vista a relevância histórica do acontecimento de ela ser a 1ª. Mulher a chegar na presidência do Brasil.

Ademais a apresentação como uma continuidade do governo anterior, contribui para a representação da figura feminina como um “fantoche” de uma figura “masculina”, incapaz de mudar e ou de criar, mas de se submeter a realizar um trabalho pensado por um homem, ou para ele – como se cristalizou nas representações sociais.

O estudo da democracia no Brasil toma como eixo condutor a ideia de que a democracia, a participação e a representação política são ainda recentes e limitadas em nosso país.

Por questões históricas e sociais muitos grupos ficaram à margem das questões políticas, porém estes não são mencionados. Além de que, muito da estrutura estatal criada após a independência mantêm-se até hoje, a organização partidária, o clientelismo, a privatização do público a economia como foco e a despolitização seriam algumas dessas marcas.

O caráter elitista, androcêntrico e de raízes patriarcais que assume a política no Brasil passa despercebido, o autor novamente enfatiza a existência de uma despolitização promovida pelo cooptação por parte das instituições governamentais, dos movimentos sociais.

Desconsiderando assim a permanente luta das mulheres e seus resultados nos últimos anos, como a criação de algumas políticas afirmativas para ampliar a participação feminina, dentre as quais a que obriga os partidos a reservarem uma participação de, no mínimo, 30% para cada sexo. Ou ainda, o expressivo aumento de candidatas mulheres.

Na década de 70 do século passado, as mulheres representavam 35% do eleitorado, ultrapassando a marca dos 50% no ano de 2006, quebrando a hegemonia do eleitorado masculino. Em relação à disputa eleitoral, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o número de candidaturas femininas alcançou 31,7% do total de registros nas últimas eleições de 2012, o que significa certo avanço (Ribeiro, 2018).

Além disso, os movimentos protagonizados por mulheres não deixaram de acontecer. O próprio LD trás isso no capítulo sobre os movimentos sociais, “a marcha das margaridas” e “a marcha das vadias” são evidências disso.

Ainda sobre o tema movimentos sociais, apresenta-se novamente num mesmo padrão textual – narrativo, a história do movimento das mulheres no Brasil, acompanhado de uma foto ilustrativa.

Uma reflexão sobre gênero aparece de forma despretensiosa, em meio à discussão sobre cultura e ideologia, o estudo das antropólogas estadunidenses Ruth Benedict e Margareth Mead sobre a formação da personalidade feminina e masculina, afirma que a diferença nas personalidades não está vinculada a características biológicas, “mas a maneira como a cultura define a educação das crianças em cada sociedade. (p. 246)”.

Ao apresentar a pesquisa de Mead, Tomazi revela o estereótipo feminino predominante na sociedade atual.

Ao analisar os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli, três povos da Nova Guiné, na Oceania, Mead percebeu diferenças significativas entre eles. Entre os Arapesh, homens e mulheres recebiam o mesmo tratamento: ambos eram educados para ser dóceis e sensíveis e para servir aos outros. Também entre os Mundugumor não havia diferenciação: indivíduos de ambos os sexos eram treinados para a agressividade, caracterizando-se por relações de rivalidade, e não de afeição. Entre os Tchambuli, finalmente, havia diferença na educação de homens e mulheres, mas de modo distinto do padrão que conhecemos: a mulher era educada para ser extrovertida, empreendedora, dinâmica e solidária com outras mulheres. Já os homens eram educados para ser sensíveis, preocupados com a aparência e invejosos, o que os tornava inseguros. Isso resultava em uma sociedade em que as mulheres detinham o poder econômico e garantiam o necessário para a sustentação do grupo, ao passo que os homens se dedicavam às atividades cerimoniais e estéticas (TOMAZI, 2013, p. 246).

Em seguida ao explicar a relação cultura x ideologia, o autor torna evidente o processo de dominação ideológica que garante a hegemonia masculina – conceituando violência simbólica e “naturalização”:

Um exemplo evidente é a dominação masculina, vista em nossa sociedade como algo “natural”, já que as mulheres são “naturalmente” mais fracas e sensíveis e, portanto, devem se submeter aos homens. E muitos aceitam essa ideia e dizem que “isso foi, é e será sempre assim” (TOMAZI, 2013, p.260).

O que esse texto bastante esclarecedor, de linguagem acessível ao aluno, bem embasado teoricamente, objetiva explicar: é que é pela cultura que os dominantes

garantem o controle ideológico. Tomazi utiliza o assunto gênero como exemplo, sem aprofunda-lo – a questão é colocada e encerrada nas quatro linhas acima, a imagem (charge) relacionada ao texto refere-se à naturalização da corrupção – que nem ao menos foi citada, e que por sinal revela a política como masculina.

A conexão de saberes desse capítulo apresenta personagens utilizados na propaganda ideológica dos Estados Unidos e do Reino Unido, dos dez personagens apresentados, nove são masculinos: Super-homem, Homer Simpson, Capitão-América, Coringa, James Bond, Zé-Carioca, Elvis Presley, Homem de Ferro, e John Wayne.

Figura 4.16 - Heróis do Cinema



Fonte: TOMAZI, 2013, p. 284.

A personagem feminina é a Mulher-Maravilha, criada por William Moulton Marston (psicólogo militante do movimento feminista) em 1941.

sua ideia era trabalhar os valores de igualdade entre homens e mulheres. Não foi coincidência que a Mulher- Maravilha rapidamente tenha alcançado bastante sucesso no mesmo ano em que os Estados Unidos entraram na Segunda Guerra (1941) e as mulheres forma convocadas a ocupar postos de trabalho dos homens enviados ao front (TOMAZI, 2013, p.284).

O número de personagens masculinos em detrimento ao feminino reflete o domínio da sociedade pelo homem e sobre a mulher, somos permeados de representações masculinas que reafirmam as características e o papel masculino na sociedade, a força e a inteligência são as marcas que garantem à figura masculina o privilégio de dominar, as mulheres por sua fragilidade necessitam desse domínio que por vezes é colocado como cuidado.

Certamente essa imagem nos fala muito sobre o que teóricos do campo dos Estudos culturais, tem tentado demonstrar a partir dos discursos emergentes dos estudos culturais, que “(...) a questão do poder tem importantes aspectos culturais e ideológicos” (BAYLEY & HALL, 1992).

Quando se trabalha esse assunto em sala de aula, essas são as duas páginas do capítulo que fixam a atenção dos alunos. Antes mesmo de se propor qualquer reflexão sobre indústria cultural, ideologia ou dominação cultural, lá estão eles de olho em cada imagem, lendo cada descrição. A familiaridade com os personagens, as cores e formatação das páginas (ao fugir de uma linguagem textual formal), mesmo estando no final do capítulo tornam-se o fio condutor do tema e do capítulo.

Como professora do ensino médio, desde 2008, no município de Turvo, presenciei essa situação por algumas vezes. Entre os alunos com uma visão mais aguçada acerca das relações de gênero, surgem questionamentos como: “Que injustiça! Apenas uma personagem feminina”. A partir disso, surgem inúmeras reflexões, e logo, numa tentativa de justificar e reafirmar não se tratar de uma injustiça, um menino responde: “Ah! Mas veja quantas personagens princesas existem!” Mal ele percebe que isso alimenta ainda mais o sentimento de injustiça em quem questionou, ou seja, a compreensão de mulher/princesa soava como um privilégio para ele, mas nessa circunstância ele, mas era o reprodutor mais evidente da ideologia machista.

Esse comportamento é bastante comum, nessa fase os alunos adotam uma posição radical em relação às questões sociológicas, mas geralmente o fazem sem bases teóricas. Baseiam-se no senso comum e em suas representações, tornam-se “torcedores”, faze-los refletir de forma menos “apaixonada” é um grande desafio.

Nesse quesito, quando as meninas adotam uma postura mais feminista sofrem com as contra argumentações, que vem da maioria dos meninos que contam com o

privilégio da naturalização biológica, e de uma boa parte das meninas que reproduzem o discurso machista e conferem legitimidade a esse.

Trata-se do que Moscovici (2009. p. 373) chamou de “lutas culturais” ou “luta de ideias”, que é o lugar de formação de representações sociais.

Conforme mencionei anteriormente, os espaços que trazem a reflexão de gênero em específico são raros e limitados, talvez pela própria organização e distribuição do espaço do LD, pela seleção intencional ou não dos conteúdos por parte do autor, pela forma que ganha a partir das orientações do PNLD e demais documentos orientadores na elaboração do LD e do ensino de Sociologia, por refletir a um contexto histórico e aos mecanismos de violência simbólica presente nas instituições sociais, etc.

Mas, as oportunidades do professor para refletir sobre esse tema podem aparecer a partir do LD de Sociologia a quase todo momento, nas diferentes linguagens e até mesmo nas suas ausências. Exatamente a tarefa de desenvolver a capacidade de perceber o que não está dito ou o que está ocultado que é atribuído à Sociologia.

O LD de Sociologia tem um caráter pedagógico explícito, mas possui também uma pedagogia implícita – os conteúdos que ensina podem não estar todos presentes, não são um fim de aprendizagem em si, são um ponto referencial a partir do qual pode-se desvendar o mundo como ele é, como foi construído e os processos que conservam suas estruturas.

Ao verificarmos a apresentação das ideias pertinentes às reflexões de “gênero”, encontramos um padrão, este se caracteriza por, primeiramente evitar ao máximo adentrar nas problemáticas relativas ao assunto, evitar o uso do termo gênero – geralmente substituído por desigualdades entre homens e mulheres; em segundo lugar, escolher imagens aonde as mulheres aparecem vestidas discretamente e demonstram tranquilidade, não estabelecer uma relação direta com a imagem; e por fim, a busca por assumir uma postura de neutralidade – não exprimindo opiniões, problematizando o menos possível – resultando em textos narrativos e ou descritivos focados na história e em dados estáticos. As representações que envolvem as questões de gênero apresentadas por Tomazi refletem as percepções do senso comum.

CAPÍTULO 05 – A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NAS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

A preocupação com as imagens que ilustram o LD remontam a década de 1970. Primeiramente, dado ao contexto do pós 2ª guerra Mundial, voltava-se para as imagens que representavam alguns países. Com a expansão dos feminismos para o espaço acadêmico, a partir da “segunda onda”, análises sobre a presença feminina nos LD ganham espaço. Segundo Negrão e Amado (1989), a década de 1980 marca a preocupação com a representação da mulher nos LDs:

No quadro dessas preocupações, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM - incluiu, em suas atividades de 1986, o desenvolvimento de um subprograma referido ao livro didático, pretendendo discutir alternativas para sua reformulação no que tange a representação da mulher na família e na sociedade (p. 2).

As imagens constroem subjetividade e identidades. Logo, urge considerá-las enquanto objeto de investigação, formulando indagações que orientem a sua desnaturalização. Sobre a importância da leitura crítica das imagens Kellner (2011) descreve que “(...) ler criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (p.106).

As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento porque, elas nos permitem leituras das experiências vividas, dos conflitos, das representações e dos imaginários. É um mecanismo pedagógico sociocultural.

Kellner (2011), assim como outros teóricos pós-modernos (Foucault, Derrida, Deleuze), demonstram que as identidades são construídas socialmente e “sobredeterminadas por uma gama variada de imagens, discursos, códigos” (p. 106). Por isso ele destaca a importância da leitura crítica de imagens.

Em diversas instâncias da sociedade, as identidades hegemônicas são perpetuadas e legitimadas pela recorrência de sua representação. A esse respeito, Moita Lopes (2002) destaca que, no contexto educacional:

Em geral, há uma tendência de tratar o aluno em sala de aula, no material didático e na literatura científica, de uma forma homogênea e representado de modo idealizado e monolítico: branco, homem, heterossexual, classe média, etc.”, muitas vezes silenciando outras identidades (p.203).

Os resultados da minha análise comparativa dos três livros corroboram esse diagnóstico de Lopes (2002). A fim de verificar a representação de temas por gêneros nos livros didáticos, realizei a contagem e a catalogação das imagens em tabelas, a saber: Tabela 5.1 (LD A - Sociologia); Tabela 5.2 (LD B – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia); Tabela 5.3 (LD C – Sociologia para o Ensino Médio).

Tabela 4.1 - Representações de temas por gênero no LD A - Sociologia			
Imagens/Temas	Homem	Mulher	Ambos
Afazer doméstico		1	
Arte	2		
Cientista/Autores	13		
Consumo/tecnologia			
Cuidado filho		2	
Cultura	2	2	2
Desigualdade social			
Educação	1	2	2
Esporte			1
Família		4	8
Indústria cultural			1
Manifestações/revoluções	2		8
Política/poder	3		1
Religião		3	2
Rua	1		1
Socialização			3
Soldados			
Trabalho	11	1	3

Fonte: Coleta de dados e tabela elaborados pela autora.

Tabela 5.2 - Representações por gênero no LD B - Tempos Modernos, Tempos de Sociologia			
Imagens/Temas	Homem	Mulher	Ambos
Afazer doméstico		1	
Arte	1		3
Cientista/Autores	19		
Consumo/tecnologia	1	2	1
Cuidado filho		1	
Cultura		1	5

Desigualdade social			3
Educação			2
Esporte	1		1
Família			3
Indústria cultural			
Manifestações/revoluções	12		5
Política/poder	9		2
Religião			2
Rua	2		2
Socialização	2		2
Soldados			
Trabalho	6	4	

Fonte: Coleta de dados e tabela elaborados pela autora.

Tabela 6.3 – Representações de temas por gênero no LD C - Sociologia para o Ensino Médio			
Imagens/Temas	Homem	Mulher	Ambos
Afazer domésticos		1	
Arte		3	3
Cientista/Autores	15		
Consumo/tecnologia	0	2	3
Cuidado filho	2	9	
Cultura	4	1	10
Desigualdade social	6	3	1
Educação			
Esporte	4		
Família			9
Indústria cultural	11	2	2
Manifestações/revoluções	23	8	41
Política/poder	34	4	
Religião	1	1	1
Rua	2	1	8
Socialização	2		3
Soldados	7		
Trabalho	20	3	4

Fonte: Coleta de dados e tabela elaborados pela autora.

A partir da leitura das tabelas podemos fazer algumas reflexões importantes sobre a temática nos três livros analisados:

- Nos três LDs as representações de mulheres sozinhas são inferiores às que aparecem juntamente com os homens.

No LD A 35 imagens são de homens, 32 de homens e mulheres e 15 de

mulheres; no LD B 53 são de homens, 34 de homens e mulheres, 9 somente mulheres e no LD C 131 somente de homens, 85 de ambos e 38 só de mulheres.

- As imagens só de mulheres são a minoria nos três casos.
- Podemos observar a demarcação dos papéis sociais naturalizados, exclusivamente a mulher é representada realizando afazeres domésticos.
- Imagens relativas a cientistas são exclusivamente masculinas.
- A família é representada conforme a composição heteronormativa (composta por homem e mulher). Em algumas imagens, a família é representada apenas com a figura materna, e em nenhuma hipótese encontra-se a família formada por pessoas do mesmo sexo ou formada somente pela figura paterna e filhos.
- A participação da mulher em processos revolucionários é retratada no LD A e LD B de forma que aparecem como coadjuvantes. No LD C mulheres são representadas sozinhas em movimentos sufragistas, na Marcha das Margaridas e na Marcha das Vadias.
- A rua é demarcada como um espaço masculino, onde mulheres aparecem somente acompanhadas de homens.
- As abordagens sobre política e poder são ilustradas majoritariamente por homens. Enquanto as mulheres ilustram a religião e o consumo.
- Homens e mulheres ilustram a socialização.
- O trabalho apresenta-se preponderantemente masculino.
- As imagens relativas a grupos étnicos são estereotipadas.

Em quase todos os casos, essas imagens apresentavam-se como ilustração de algum tema. Os textos não problematizam as imagens, essa forma de silêncio torna-se uma ferramenta poderosa à dominação simbólica.

A análise dos LDs permite-nos refletir sobre a representação, e conseqüentemente a reprodução de uma organização social heteronormativa, androcêntrica, etnocêntrica e binária. As imagens vinculadas retratam um mundo dividido entre homem e mulher, e determina para esses papéis sociais de gênero, identidades de gênero e atributos.

Esse “padrão” vem sendo denunciado. A Teoria Queer de Judith Butler, por exemplo, questiona a heteronormatividade e a cisnormatividade, que exclui as

identidades transgêneras, e afirma que orientação sexual e identidade de gênero são resultados de uma construção social, portanto, não há papéis biologicamente inscritos na natureza humana.

O binarismo de gênero, não sobrevive apenas por manter duas categorias como únicas, mas por definir quem pode ou não pertencer a elas. Sobre isso YUNA (2017) comenta:

Afirmar o gênero como binário é sustentar um pensamento colonizador. Negar o não-binarismo de gênero tendo como base a suposta materialidade dos corpos é reafirmar o gênero enquanto sexo e o sexo enquanto dicotômico. É naturalizar a generificação dos corpos em apenas duas categorias arbitrárias que funcionam como vetor de opressão. É, a rigor, defender o enquadramento compulsório de pessoas em uma das duas categorias oficializadas, o que significa agredir e violar pessoas fora desse binarismo sexual ou de gênero (< <http://brazil.transadvocate.com>>).

Esse mundo masculinizado, binário e heterossexual é desvelado nos LDs analisados, enquanto o silêncio e a ausência de representações de pessoas intersexos e transgêneras, especialmente aquelas cujo gênero não é binário, sugere a discriminação que as estigmatiza.

Sobre os dados tabulados, primeiramente observei que representações de gays e lésbicas inexistem no LD A e no LD C, por isso essa categoria não consta nas tabelas. Trata-se de uma importante constatação de invisibilidades/silêncios verificados em dois dos livros didáticos analisados. Somente o LD B apresenta uma imagem homossexual (figura 5.1).

Figura 5.1 – Noivinhos do bolo



Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p.138.

A imagem dos noivos em cima do bolo confere um ar de romantismo ao fato. Na prática, depois do vestido de noiva, os noivinhos do topo do bolo é o item que mais desperta a curiosidade dos convidados.

E é exatamente esse o caráter atribuído ao texto e a imagem – a curiosidade do acontecimento. A forma como fora colocado nos remete a tempos passados onde “coisas bizarras” eram expostas como atração em circos. O tempo passou, continuamos a ver o “outro/diferente” como bizarro?!

Sobre isso Louro (2002) pondera que todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central (identidade, masculina, heterossexual e branca) assumem o caráter de diferentes e, quando não são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório.

Segunda observação importante, o número de imagens que se referem às mulheres é bem inferior às imagens que se referem à figura masculina. A predominância de imagens masculinas ou que remetem ao mundo masculino reafirmam uma cultura hegemônica do homem, branco e heterossexual, na cultura escolar.

Conforme Santomé (2011), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (p. 157).

Entre as culturas negadas destacamos as sexualidades lésbica (nenhuma imagem), homossexual (somente uma), entre as ausentes podemos destacar ainda as culturas infantis, juvenis e da terceira idade, o mundo rural e litorâneo, as pessoas com deficiências físicas, etc. E entre as raras, limitadas e/ou estereotipadas representações e abordagens, as etnias minoritárias, as classe trabalhadoras e o mundo feminino.

Em terceiro lugar, podemos observar a demarcação dos lugares/ espaços relativos aos gêneros. Podendo ser predominantemente masculino, feminino ou de ambos.

No LD A o mundo da arte e da ciência é marcado por homens, embora haja duas citações de escritoras mulheres, essas não são apresentadas ou representadas nem têm suas teorias trabalhadas de maneira mais aprofundada. No LD B a mulher figura somente no meio artístico junto com o homem, enquanto predominam os autores e cientistas do sexo masculino. E, no LD C as mulheres figuram no campo artístico,

sozinhas ou na companhia dos homens, não há nenhuma representação de autora/cientista nessa obra.

A exclusão da mulher do campo científico é uma questão de gênero, relaciona-se ao papel historicamente atribuído a ela, e ao acesso a educação. Durante anos prevaleceu a ideia de que o conhecimento científico cabia aos homens, culturalmente, definia-se que essa era uma carreira imprópria para as mulheres.

As normativas de gênero invadem a educação, acabam por delinear a “preferência” de homens e mulheres por certas áreas do conhecimento. Práticas e ideias corriqueiras contribuem para encorajar os homens ao campo científico – seu mundo é contextualizado por experiências que os incentivam a experimentar, arriscar, se aventurar; são considerados habilidosos com cálculos e desafios racionais. Segundo Marinês Domingues Cordeiro (2013),

Materiais didáticos também refletem essas diferenças. Softwares didáticos desenvolvidos para meninos tendem a exaltar a aventura e a coragem, enquanto para as meninas, são voltados a sentimentos e vida doméstica. Aliás, os trabalhos domésticos de cuidado e limpeza aparecem com frequência em livros didáticos, e sempre na forma feminina. Homens, nessas obras, segundo Schiebinger (2001) nos EUA e Martins e Hoffmann (2007) no Brasil, são mais representados exercendo funções relacionadas a carros e pesca, e quando são retratados como profissionais, são professores de ciências ou médicos (p. 06).

O tratamento diferenciado dado às mulheres desde pequenas “as torna habilidosas” para outras áreas e carreiras, coincidentemente as que são menos valorizadas em termos de retribuição financeira e status. Além do mais, torna-se extremamente difícil para uma mulher entrar e permanecer num ambiente masculinizado como a ciência, não “pela falta de habilidade”, mas pela discriminação e até mesmo pela falta de modelos femininos inspiradores de cientistas mulheres. São lastros do acesso e reconhecimento tardio da mulher no campo, e de uma educação sexista.

Irina Bokova (diretora-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2017), reafirma a importância do empoderamento feminino em todos os níveis, na aprendizagem e na pesquisa, na

administração e no ensino, em todos os campos científicos para a promoção da igualdade de gênero nesse meio.

As meninas continuam a enfrentar estereótipos e restrições sociais e culturais, que limitam seu acesso à educação e ao financiamento para pesquisas, impedindo-as de desenvolver carreiras científicas e de realizar todo o seu potencial (...). É necessário oferecer oportunidades de tutoria para jovens cientistas, com a finalidade de auxiliá-las no desenvolvimento de suas - cientistas, proporcionando oportunidades iguais para sua participação e liderança em uma ampla gama de entidades e eventos científicos de alto nível (BOKOVA, 2017).

O campo esportivo é outro espaço tido como estritamente masculino e das 8 imagens de esportes, 5 apresentam somente homens, 1 mulheres e 2 ambos. No campo do trabalho, predominam ilustrações representando homens trabalhadores.

As representações do campo político/poder apresentam um avanço no que diz respeito à participação feminina. Nos três livros elas são representadas nesse espaço e no LD C ganham destaque ao serem representadas sozinhas.

Fica evidente a preponderância de uma visão marcada pelo pensamento que segrega a mulher do espaço público, delimitando sua ação ao espaço doméstico. Sobre esse fato Oliveira (2011) destaca:

É demais valioso que se pense como que o livro didático e toda a configuração que ele traz, o uso de imagens principalmente, contribui para o reforço de estereótipos, tidos como verdades, impostos pela sociedade. Percebe-se que as relações de gêneros veiculados nos livros-didáticos cumprem fielmente o papel que a sociedade designou ao homem e à mulher separando suas atividades, lugares de atuação, questões relacionadas à profissão e outros (p.9).

É a dominação simbólica, que reforça as diferenças e contribui para a cristalização da ideia de que homens e mulheres têm lugares e funções específicas e características do seu sexo.

As imagens de mulheres sozinhas nos espaços rua/socialização são quase nulas, suas aparições nesse espaço se dão ao lado de seus esposos, pais, outros homens, afinal já se tornou um dito popular “rua não é lugar de mulher”. De outro lado temos as representações dos espaços domésticos, embora a quantidade de imagens não seja tão significativa, em todas se observa exclusivamente a presença feminina na execução dos afazeres domésticos e no cuidado dos filhos.

As representações femininas geralmente ilustram a mulher no espaço doméstico como, boa mãe e esposa; no mundo do trabalho, como tecelãs ou fazendo trabalhos de menor qualificação. Quando muito, assumem um pseudo-protagonismo, sempre cercadas pelo homem único “protagonista da história”.

É possível identificarmos a recorrência de imagens que reafirmam os lugares e os papéis dos gêneros, estes refletem a ideia de senso comum – e ao reafirmá-la de maneira naturalizada projetam uma representação social de homem e de mulher. Constituindo-se no processo que Mendonça & Lima (2014) denominam objetivação.

A objetivação corresponde à forma como se organizam os elementos de uma representação social e o percurso através do qual adquirem materialidade, processo que envolve três momentos. Primeiramente as informações, ideias e crenças acerca de um objeto são selecionadas e descontextualizadas e estes são reorganizados em torno de um esquema estruturante. A última etapa deste processo consiste na naturalização, de modo que as relações estabelecidas se constituam como categorias naturais e adquiram materialidade, ou seja, a objetivação torna concreto aquilo que é abstrato. Ela transforma um conceito em imagens, retirando-o de seu marco conceitual científico, trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as e dissociando-as de seu contexto original de produção (p. 196).

Reafirma-se o domínio masculino sobre o espaço público (política, esporte, rua, militarismo, manifestações, trabalho etc.), e das mulheres sobre o espaço doméstico (cuidado com o filho, família), logo permanece a noção de família tradicional.

A mulher é vinculada também à temática do consumo e por consequência à tecnologia (LD C), estereótipo que é constantemente reafirmado na sociedade e pode ser facilmente percebido em imagens, filmes, programas televisivos, etc.

Figura 5.2 - Sonhos de consumo



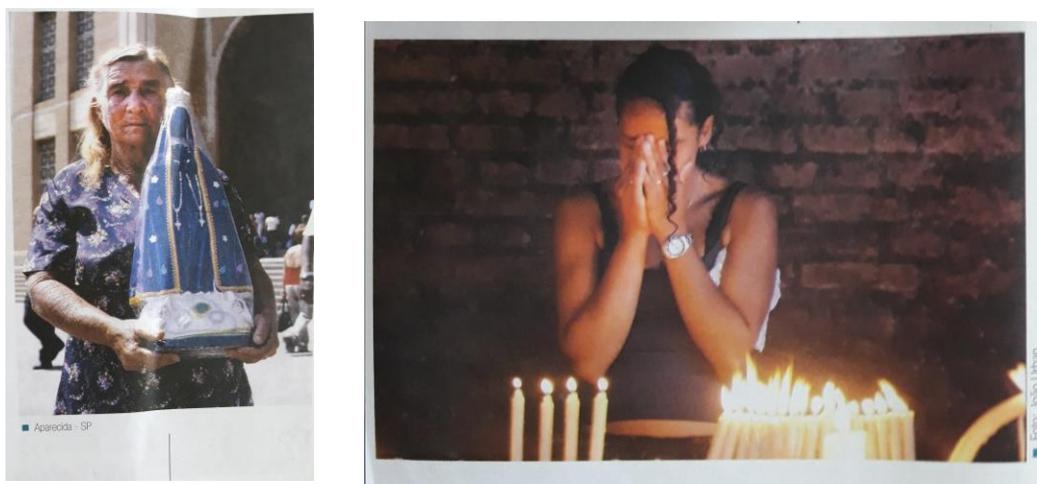
Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 110.

Como podemos ver no capítulo intitulado sonhos de consumo (LD B), o gosto pelo consumo, e a sensação de felicidade proporcionada por este é representado por uma imagem feminina numa loja de departamentos.

A masculinidade é vinculada a funções que exigem características como a razão e a força, em oposição à feminilidade é marcada pela fé e fragilidade, assim a ciência está para o homem e a religião para a mulher.

De tal modo isso está nos livros didáticos.

Figura 5.3 – Instituição Religiosa



Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 85.

Considerando que as imagens são um recurso importantíssimo no processo de aprendizagem, por atrair atenção dos alunos e se constituir em referencial na construção do conhecimento, é preciso observá-la como um documento histórico e explorá-la não apenas como uma ilustração.

Nesse sentido, a autora Lucia Santaella (2012) comenta que para a leitura de imagem, “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse algo escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra” (p. 12).

Quanto às possibilidades de reflexão sobre relações de gênero, algumas considerações sobre as imagens podem ser feitas.

As mulheres de classes sociais baixas encontram-se geralmente relacionadas ao tema trabalho, enquanto as de classe alta relacionadas a temas como civilização. Sendo que em ambos os casos aparecem evidenciando a servidão e a submissão.

Excetuando-se as imagens sobre alguns movimentos sociais como o feminismo e as “Diretas Já”, poucas imagens retratam a mulher sob o comando de outras mulheres e homens, mesmo em imagens de multidões estão sempre sob liderança masculina, havendo apenas uma exceção a “A liberdade guiando o povo” (Jacques-Louis David 1830).

Tal submissão fica visível em imagens como “Colheita no Outono” (Iluminura do Códice Vimbonensis, c. 1400), “Mercadores de escravos analisando os dentes da escrava”, (Jean-Léon Gérôme c. 1867), “Uma aula de medicina com doutor Charcot em Salpetriere” (Tela de Pierre Andre Brouillet, 1887), nos quais mulheres são representadas abaixo dos homens.

Figura 5.4 - Homem na supervisão do trabalho feminino

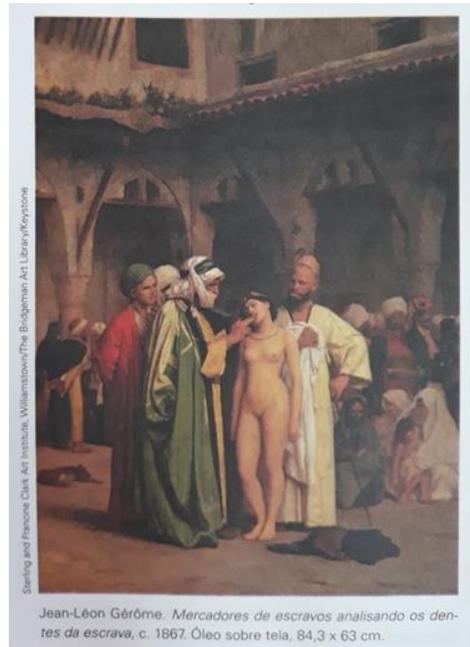


Fonte: MEDEIROS, BOMENY, 2010, p. 89.

Na colheita fazem o serviço rasteiro, coordenadas por um homem, assim como na imagem 5.4 onde as mulheres trabalham numa fábrica – o trabalho de coordenação e estratégia é atribuído à capacidade masculina.

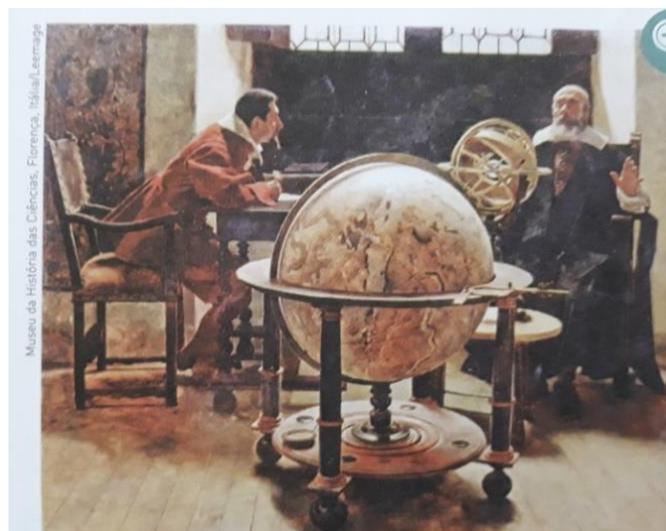
Como escrava (figura 5.5) a mulher se submete a avaliação e aceitação masculina - evidenciando que o comércio e o mundo dos negócios, assim como a medicina e a ciência se constituem espaços masculinos.

Figura 5.5 - Mercadores de escravos



Fonte: MEDEIROS, BOMENY, 2010, p. 61.

Figura 5.6 - Homens da Ciência



Fonte: MEDEIROS, BOMENY, 2010, p. 88.

As imagens que representam as mulheres de classe alta também demonstram o seu lugar na sociedade, em “A saída do Liceu Condorcet” Jean Beraud (óleo sobre tela, 1903) representa mulheres de classe alta, bem vestidas ao lado de seus maridos e filhos.

Figura 5.7 - Mulheres de classe alta



Fonte: MEDEIROS, BOMENY, 2010, p. 88.

São nítidas as diferenças entre as representações de mulheres de classe alta em relação às de classe baixa.

As reflexões sobre a desigualdade social constituem aspecto central nos LDs de Sociologia analisados, isso explica “a tendência marxista” atrelada por alguns à Sociologia. Essa preocupação muito pertinente à disciplina remonta à sua gênese – um momento de grande transformação social, marcado pela revolução industrial e pela consolidação do capitalismo.

O que me parece ser importante pensar sobre essa questão, é o fato de que é preciso adotar a perspectiva da interseccionalidade nas discussões, atentando-se as interações entre as diferentes identidades nas vidas das minorias, às diversas estruturas de poder que atravessam os indivíduos.

A desigualdade social não é marcada somente pela situação de classe, diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações) acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas. Segundo Crenshaw (2012) “as análises nem sempre consideram como a raça ou a classe social contribuem para gerar as desigualdades” p. 14.

O termo “interseccionalidade” cunhado em 1989 pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw traduz a preocupação em entrelaçar distintas formas de diferenciações sociais (e de desigualdades). Nesse sentido, Judith Butler (2003), ao

problematizar a categoria “mulher” como sujeito do feminismo afirma que:

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é (...) o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (...) [e] se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (p. 20).

Dessa forma compreende-se que marcadores sociais da diferença, como gênero, sexualidade, geração, “raça”, classe social; interação, contextual e conjunturalmente, de modo a promover potenciais cenários de desigualdades sociais e hierarquizações (HENNING, 2014).

De acordo com Piscitelli (2008) a “proposta de trabalho com essas categorias [interseccionalidade, categorias de articulação] é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades” (p. 266). Segundo Avtar Brah (1988):

A posição de classe assinala certas comunalidades de resultados sociais, mas a classe se articula com outros eixos de diferenciação como o racismo, o heterossexismo ou a casta no delineamento de formas variáveis de oportunidades de vida para categorias específicas de mulheres (p.341).

A interseccionalidade reflete sobre as diversas opressões – de gênero, raça, classe, etc; que abatem as mulheres. Evidencia o viés racial do movimento feminista e a necessidade de revertê-lo.

A condição social das mulheres negras é resultante de um processo histórico de dupla desvalorização social (como mulheres e como negras), conforme discute Kimberley Crenshaw (2012). A discriminação de gênero, portanto afeta, de forma distinta mulheres de todas as etnias, ricas e pobres, etc.

A exemplo disso, percebemos nos três LDs analisados, um mundo masculino e branco. As representações femininas são majoritariamente de mulheres brancas e, as poucas reflexões sobre a condição da mulher se fazem de maneira homogeneizante.

Enquanto as raras representações da mulher negra se fazem estereotipadas e relacionadas à escravidão.

No LD A encontramos uma única imagem de mulher negra. A diversidade cultural e o racismo são trabalhados a luz de breves contribuições de Florestan

Fernandes, cuja imagem ilustrativa, reitera a teoria interseccional.

Figura 5.8 – Diversidade Cultural



Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2006, p, 143.

No LD B duas imagens representam mulheres negras, a primeira ao traçar um percurso histórico da Instituição Familiar e a segunda na abordagem sobre a Instituição Religiosa.

**Figura 5.9 - Jean-Baptiste Debret. Um funcionário a passeio com sua família.
Aquarela, c. 1816-1831.**



Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 138.

Figura 5.10 - Baianas



Fonte: BOMENY, MEDEIROS, 2010, p. 138.

Das três imagens do LD C, duas são de Africanas e a terceira encontrada como ilustração para o tema indústria cultural.

Figura 5.11 – Mulheres em telenovela



Fonte: VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 149.

Contudo, não passam de uma pequena amostra, uma brecha a partir da qual se pensa o tema a partir da cultura central, nas palavras de Louro (2002) em que, “a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura”.

As imagens elucidam os resquícios escravagistas, que permanecem de forma velada nas relações de trabalho doméstico, por exemplo; e nas representações sociais.

As mulheres negras são duplamente invisibilizadas e estereotipadas, por sua condição de gênero e raça. Enquanto a mulher branca é associada à maternidade, ao papel de esposa, a características com o consumismo, a mulher negra é associada ao cuidado com os filhos dos outros, ao papel de empregada.

Davis (1982) retrata a difícil situação das mulheres como trabalhadoras domésticas nos EUA:

A equação ocupacional com as mulheres negras com o serviço doméstico não é, no entanto, um simples vestígio da escravidão destinado a desaparecer com a passagem do tempo. Por quase um século elas foram incapazes de escapar ao trabalho doméstico em número significativo. A história de uma mulher trabalhadora doméstica, recordada por um jornalista de New York em 1912, reflectia a situação difícil das mulheres negras antes de décadas bem como muitos anos vindouros. Mais de 2/3 de mulheres negras da sua cidade eram forçadas a empregarem-se como cozinheiras, amas, lavadeiras, criadas de quarto, vendedoras ambulantes e porteiras, e eram apanhadas em condições...” tão más como, senão até piores, na escravidão.” Por mais de trinta anos essa mulher negra viveu involuntariamente em todas as casas em que foi empregada. Trabalhando mais de catorze horas por dia, ela era geralmente autorizada à tarde a visitar a sua própria família a cada duas semanas. Ela era, nas suas próprias palavras “escrava, de corpo e alma” dos seus empregadores brancos. Ela era sempre chamada pelo seu primeiro nome – nunca senhora, dona... - e muito frequentemente chamada como “sua preta/negra”, por outras palavras, a sua escrava.

A predominância desse tipo de imagem, que inviabiliza a representação da mulher negra mais empoderada serve à manutenção da superioridade da raça branca, não é em vão que as bonecas loiras (como na imagem acima) são as preferidas entre as meninas – a reafirmação de imagens e discursos cria padrões.

As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais (SANTOMÉ, 2011, p. 164).

De acordo com o autor, a preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade que recorrem a tais estratégias, contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras e ou dicotômicas (2011, p. 165).

O LD de Sociologia precisa desvelar essas estratégias - as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. E isso não se dá através de boxes, ou de uma página no livro dedicada a contemplar a contribuições de um determinado grupo para a sociedade. Pelo contrário, análises rasas, ainda que construídas na tentativa de “exaltar”,

acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades "marcadas" e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho. Ao ocupar, excepcionalmente, o lugar central, a identidade "marcada" continua representada como diferente (LOURO, 2002).

A disciplina de Sociologia pode através do exercício reflexivo e interpretativo das questões sociais, contribuir para desvelar, o silêncio sistêmico a que esses grupos estão submetidos, e o jogo de poder através do qual ele se institui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um referencial teórico de estudos culturais e da análise sociológica, verifiquei que a abordagem dos materiais didáticos e as práticas institucionalizadas pela escola contribuem para (re)produção da estrutura social e das diferenças. Procuramos identificar que perspectivas da categoria “gênero” esses livros didáticos, e a própria disciplina de Sociologia estariam apontando para os estudantes do Ensino Médio.

Verificamos que a temática adentra de forma lenta e limitada os livros didáticos, no LD A é ausente, no LD B o gênero é conceituado numa perspectiva histórica, e no LD C além do conceito apresentam-se algumas problematizações.

O primeiro apresenta-se como uma introdução ao pensamento sociológico, trabalha bem a ideia de desnaturalização e os clássicos da Sociologia. O segundo caracteriza-se pela diversidade de sociólogos, por expor o pensamento sociológico moderno. O terceiro avança ainda mais, diversificando as temáticas e incluindo o gênero como um tópico específico.

Embora não seja essa a melhor forma de abordagem, pois trata o gênero como “souvenir”⁴ percebe-se que, pelo menos até a última alteração na BNCC (2018), houve a gradual inclusão do tema, acompanhado do amadurecimento pedagógico da disciplina e dos LDs de Sociologia.

Constatamos nos três LDs o silenciamento de diferentes grupos, dentre eles os que não se enquadram no padrão cisheteronormativo, invisíveis os relacionamentos homossexuais e, as identidades não binárias permanecem um tabu.

E das mulheres, sobretudo das mulheres negras, indígenas, ciganas, trans e lésbicas. Embora já seja perceptível a inserção de textos que remetem à emancipação feminina e refletem as condições de igualdade de gênero, coexistem visões estereotipadas e silêncios.

Há ainda um longo caminho em direção a diminuição das discriminações que têm origem na dimensão do gênero, a educação e em especial a Sociologia precisa

⁴ Ao estilo de uma viagem turística ou dado exótico, de pouca presença. Segundo Santomé (2011, p. 168), “está forma de trabalhar a diversidade social e cultural seria aquela na qual, entre o total de unidades didáticas a trabalhar em uma determinada etapa educativa ou entre os recursos didáticos disponíveis na sala de aula, só uma pequena parte serve de souvenir dessas culturas diferentes”.

ajudar os alunos(as) a compreender e a estranhar as estruturas sociais que oprimem, marginalizam, silenciam.

Aprender a questionar verdades, desnaturalizar, desomogeneizar, descolonizar; refletir sobre as desigualdades sociais para além dos discursos legitimadores do “status quo”, como o de meritocracia, ou no caso do gênero – o da diferença biológica, é fundamental para a superação de limitações sexistas, misóginas, racistas, xenofóbicas, homofóbicas.

Reafirma-se a importância da Sociologia para o desenvolvimento da imaginação sociológica, através da qual os indivíduos podem tomar consciência das suas histórias, da conexão entre a sua experiência individual com as estruturas e instituições sociais. De um currículo multicultural, e de LDs que incorporem essas demandas.

Por mais que a desigualdade entre homens e mulheres venha sendo evidenciada e combatida, e por mais que muitas coisas tenham sido alcançadas nesse sentido, resta ainda um grande desafio às feministas, à Sociologia e também à pedagogia, quanto ao ensino do tema gênero.

Trata-se de operar no campo educacional um movimento, que começa pelo reconhecimento da escola como uma Instituição normativa onde se operam relações de poder e, conseqüentemente, de dominação, na reflexão a respeito das teorias democráticas e libertadoras.

Na prática docente, quanto ao seu discurso e metodologia, principalmente nas relações com o livro didático devido à sua presença marcante no espaço escolar e por ser um construto cultural, que, portanto reitera o poder dominante, e por fim decodificando os meios pelos quais se operam a dominação simbólica.

Ao longo dessa pesquisa, além da resistência que vem se estabelecendo em relação ao tema, vemos aumentar a tensão no campo educacional, o currículo como espaço de luta revelou-se diante da proposta de um “novo Ensino Médio” – que parece caminhar no sentido de uma educação bancária/conservadora.

A análise desses três livros revela, em todos os sentidos considerados a presença predominante do gênero masculino, apesar de apontarem a necessidade de enfatizar discussões sobre a construção de identidade e de gênero. Em todos os livros, há grande quantidade de palavras que remetem ao gênero masculino, assim como as imagens de

dimensão grande destacam homens e, as referências teóricas são majoritariamente masculinas.

Ao folhar as páginas dos livros descobre-se um mundo masculino, onde cientistas, intelectuais, trabalhadores, políticos, esportistas, militares, e assim por diante, são homens, enquanto às mulheres cabe o lugar de representadas ao lado dos filhos e da família, salvo raras exceções. Nos noticiários, vemos refletir esse mundo, e nos deparamos com situações, que reforçam o papel da educação no combate à misoginia, à homofobia, à violência contra a mulher, à cultura do estupro, ao ciclo da violência, ao machismo, etc. O exercício de olhar para o LD atentando-se para as abordagens dessa temática, nos leva à constatação de que os livros analisados, pouco efetivaram a desnaturalização da visão androcêntrica. Ao contrário do esperado, as imagens e textos tendem a ocultar ou minimizar conteúdos sobre mulheres. Pela ausência de questionamentos e reflexões, o padrão heteronormativo e masculino dominante. Recai quase que exclusivamente sobre o (a) professor(a) a responsabilidade de instigar a imaginação sociológica dos alunos no sentido de problematizar o androcentrismo.

Urge a necessidade de se manter e efetivar uma agenda educacional preocupada com questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, que situe a equidade em suas prioridades.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Discurso de encerramento**. In: Anais: Congresso Brasileiro de Sociologia, 1954, São Paulo. Anais: São Paulo, 1955.

ALTHUSSER, Louis. **Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

BAYLEY, D. & HALL, S (1992). The Vertigo of displacement. **Tem** 8, 1992 2(3), p. 15-23.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em Foco: História, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 30, n 3, p. 471 – 473., set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01/09/2017.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de Ensino Apostilados**. Centro de estudos da consultoria do senado, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa; Fim de Século edições, Sociedade unipessoal, Lda. 1984.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOKOVA, Irina. **UNESCO: o mundo precisa da ciência e a ciência precisa das mulheres**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org>>. Acesso em 15/06/18.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. (org). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, SUELAINÉ. 2016. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br>>. Acesso em: 09/06/17.

CANDIDO, Antônio. A sociologia no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP. 2006. v. 18, n. 1. p. 271-301.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de and RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2015, vol.23, n.1, pp.119-136. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p/119>>. Acesso em 09/07/2018.

CAVALCANTI, E. L. S.. **A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero**. In: FAGUNDES, T. C. P. C. *Ensaio sobre Identidade e Gênero*. Salvador: Helvécia, 2003, p. 177-210.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista café com sociologia**. Dossiê Ensino de Sociologia Vol.3, Nº1, Jan. de 2014.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 1989, vol.9, n.3, pp. 14-16.

CORDEIRO, Marinês Domingues. Questões de gênero na ciência e na educação científica: uma discussão centrada no Prêmio Nobel de Física de 1903. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br>>. Acesso em: 19/06/18.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **A importância da sociologia da educação na formação do educador: a visão dos alunos e professores do curso de pedagogia da UFPB**. IX encontro de iniciação à docência, 2007. Disponível em: <<<http://www.prac.ufpb.br/anais>>>. Acesso em 12/07/2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

_____. A interseccionalidade na discriminação de Raça e Gênero. **Cruzamento: Raça e Gênero**, 2012.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter 'anthropological blues'. In: NUNES (org.) **Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe. Tradução Livre**. Plataforma Gueto, 2013. 1ª publicação na Grã Bretanha pela The Women's Press, Ltda. Em 1982.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9ª ed.. Tradução de Leando Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1984.

FERNANDES, Florestan. Comunicação e debates. In: **Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo, 1955.

_____. **A Sociologia no Brasil. Contribuição Para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTA, R. V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

FURTADO, Andrea Garcia; OGAWA, Mary Natsue. **Políticas públicas do livro didático e o banco mundial**. IX Anped sul Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

GALLO, Silvio. **Governamentabilidade democrática e ensino de filosofia no Brasil Contemporâneo**. In: cadernos de pesquisa, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n° 145, p. 48-65, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>>. Acesso em: 01/06/2018.

GATII JUNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. In: **História e Educação**. ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas (2), set. 1997, p. 29-50.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **O perfil do ensino da sociologia no segundo grau na rede pública do Estado do Paraná (1983-1993)**. Curitiba: UFPR, 1994. mimeografado.

_____. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 4^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, Henri A. (2011). Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney.

In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2011.

HENNING, Carlos Eduardo. **Paizões, Tiozões, Tias e Cacuras: envelhecimento, meia idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo.** Tese de Doutorado, Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

HIDALGO, Ângela M. Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Ângela M; SILVA, Ileizi (org.). **Educação e estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Londrina: UEL, 2001.

HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi L. F. (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: Ed. UEL, 2001.

hooks, Bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta; JARDIM, Rejane Barreto e. **Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL.** Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS. Aedos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 112-130, Jul. 2015.

KELNNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2011.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 4. ed..Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOPES, Aline. Cassimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, Agosto de 2004.

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

LOURO, G. (org); WEEKS, J.; BRITZMAN, D.; HOOKS, B.; PARKER, R.; BUTLER, J. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição.

_____. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade. 25(2): 59-76. Jul./dez 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br>, acesso em 06/06/18.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o ”diferente” e o “excêntrico”**. Labrys, estudos feministas. Número 1-2, julho/ dezembro 2002. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br>>. Acesso em 10/06/18.

MARPICA, Natalia Salan; GIBBI, Maria Aparecida. Cultura escolar e ensino de Sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana. **Revista Café com Sociologia** – Dossiê História do Ensino de Sociologia. Vol.4, Nº3, dez. 2015.

MATUOKA, Ingrid (2017). **Por que o conservadorismo avança sobre as escolas?** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 02/06/2018.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Notas sobre o pensamento social Brasileiro nos livros didáticos de sociologia**. Revista brasileira de sociologia | vol 02, no. 03 | jan/jun/2014.

MENDONÇA, Anderson; LIMA, Marcus Eugênio O. **Representações sociais e cognição social**. Psicologia e Saber Social, 3(2), 191-206, 2014.

MELLO, G. N. **Os Estereótipos sexuais na escola**. Cadernos de Pesquisa, n.15, p.141-144, dez.1975.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MORAES, Amaury C. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003.

_____. **Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.- dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02/06/2018.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTA, K. C. C. da S. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 29, maio a ago de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>>. Acesso em 02.10.2010.

NEGRÃO, E. V.; AMADO, T. **A Imagem da mulher no livro didático: estado da arte**. São Paulo: FCC/DPE, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, João Batista A. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Natália Braga de. **A Imaginação Sociológica em Sala de Aula**. Disponível em: <http://www.salesianoniteroi.com.br>, acesso em 14.10.17.

PINTO, L. A. Costa. **O Ensino de Sociologia na Escola Secundária**. Tese de Concurso a docência livre de Sociologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1947. mimeo.

PINTOR, Victória Del. **O mito da mulher histórica e sua consequência sobre as mulheres**. 2016. Disponível em: <<http://www.siteladom.com.br>>. Acesso em 15/06/2018.

PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez, 2008, p. 263-274.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Participação da Mulher na vida política**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/participacao-mulher-na-vida-politica.htm>>. Acesso em: 23/09/2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.489-519, maio/ago.2009.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012. 184 p. (Coleção Como eu ensino).

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. (org.). **Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 155-171.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n 2, jul./dez. 1995. p. 71-99. Disponível em: Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>.

SOTER, Sofia. **Para sempre Cassandra: O mito da histeria feminina**. Ano 1, Edição 12, 2015. Disponível em: <<http://www.revistacapitolina.com.br>>. Acesso em: 28/05/2018.

SOUZA, Willian E. R. de. **Em nome da moral e dos bons costumes: censura a livros com temática de gênero no Brasil do século XXI**. Em Questão, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 267-295, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245241.267-295>>. Acesso em 16/06/2018.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. **O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem.** Linguagem em (Dis) curso – LemD, v. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago. 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

WENDT, Wanessa Tag. **A república nos livros didáticos de história da era Vargas (1938-1945).** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

YUNA. **A quem o binarismo de gênero serve?** 2017. Disponível em: <<http://brazil.transadvocate.com>>. Acesso em: 28/05/2018.

Livros didáticos

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sociologia/Vários autores.** Curitiba: SEED-PR.2006.

BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire. **Tempos modernos, tempos de sociologia.** São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio.** 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

Legislação

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Livros Didáticos. Sociologia: Ensino Médio PNLD 2012.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação **Programa Nacional de Livros Didáticos. Sociologia: Ensino Médio PNLD 2015**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação Básica Sociologia. Paraná**, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.101-133.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1999, p. 1-75.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 15/98 e Resolução n. 03/98. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

_____. Presidência da República. **Veto ao Projeto de Lei n. 09/00. Mensagem n. 1.073**, Brasília, DF, 8 de outubro de 2001.

_____. Senado Federal. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. **Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal** (Reforma Benjamim Constant).

_____. Senado Federal. Decreto n. 16782 – A, de 13 de janeiro de 1925. **Estabelece o concurso da união para difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências**.

_____. Senado Federal. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira.

_____. Senado Federal. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. Senado Federal. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (Diretrizes para os Cursos de Licenciatura).

_____. Senado Federal. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário; Reforma Capanema.