

Helena Motta Monaco

**LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTO DE DISPUTAS:
GÊNERO E SEXUALIDADE NO LIVRO SOCIOLOGIA EM
MOVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura apresentado ao curso de Ciências Sociais, departamento de Sociologia e Ciência Política, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Ciências Sociais.
Orientador: Prof. Dr. Amurabi Oliveira

Florianópolis
2018

Monaco, Helena Motta

Livro didático em contexto de disputas : Gênero e sexualidade no livro Sociologia em Movimento / Helena Motta Monaco ; orientador, Amurabi Oliveira, 2018.
106 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Livro didático de Sociologia . 3. Gênero e sexualidade. 4. Ideologia de gênero. I. Oliveira, Amurabi. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Helena Motta Monaco

**LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTO DE DISPUTAS:
GÊNERO E SEXUALIDADE NO LIVRO SOCIOLOGIA EM
MOVIMENTO**

Este trabalho de conclusão de licenciatura foi julgado adequado para obtenção do título de licenciada em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pela Comissão examinadora e pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de junho de 2018.

Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Amurabi Oliveira
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Miriam Pillar Grossi
Universidade Federal de Santa Catarina

M.^a Ana Martina Baron Engeroff
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos departamentos de Sociologia e Ciência Política e de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, aos colegas de curso e às professoras e professores, especialmente ao meu orientador Amurabi Oliveira.

Agradeço também à minha mãe, professora Flávia de Mattos Motta, sempre disposta a dialogar e me ajudar durante toda a minha graduação e no desenvolvimento deste trabalho. Agradeço, ainda, por me inspirar a ser professora e discutir a importância dos estudos de gênero e sexualidade na educação.

Agradeço às professoras Márcia Mazon, Lígia Lüchmann e Luiz Gustavo da Cunha de Souza pelas contribuições no desenvolvimento do projeto, bem como Ana Martina Engerroff pela ajuda e valiosas sugestões.

À professora Miriam Pillar Grossi pela minha formação em gênero ao longo da graduação, pelas disciplinas ministradas e participação no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades – NIGS.

À professora Nise Jinkings e toda a equipe do PIBID UFSC Ciências Sociais, especialmente Caroline Santos e Souza e a professora Raquel de Abreu, que contribuíram muito para minha formação como professora. Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro através da bolsa PIBID.

À Isadora Coan, pelos aprendizados e experiências compartilhadas no estágio supervisionado.

À Nauana Antonello pelas conversas e trocas sobre gênero e sexualidade na educação.

À Jamila Delavy e ao Gustavo Stopassoli pelo companheirismo e compartilhamento da primeira experiência na docência.

Ao André, pelo carinho, apoio e compreensão inabaláveis.

Finalmente, agradeço à Editora Moderna pelo fornecimento de material para a realização desta pesquisa.

and when we speak we are afraid
our words will not be heard
nor welcomed
but when we are silent
we are still afraid
So it is better to speak
remembering
we were never meant to survive

Audre Lorde

RESUMO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) avalia, compra e distribui livros didáticos para as escolas públicas brasileiras a cada três anos. Esta pesquisa analisa o conteúdo de gênero e sexualidade em um dos livros de Sociologia aprovados pelo PNLD em suas edições de 2015 e 2018, o livro Sociologia em Movimento. Ela também explora o contexto de intensos conflitos sobre direitos de mulheres e LGBTs na educação brasileira com a ascensão de grupos conservadores como resposta a alguns avanços obtidos ao longo dos últimos anos, especialmente com políticas educacionais direcionadas à diversidade desenvolvidas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Este livro didático em particular, que contém um capítulo inteiro dedicado ao estudo de gêneros, sexualidades e identidades, foi criticado por conservadores por impor a chamada “ideologia de gênero” a alunos e alunas de Ensino Médio. Não obstante, este foi o livro de sociologia mais distribuído na edição de 2015 do Programa e atualmente está em sua segunda edição. Ademais, o livro continua a desenvolver conteúdo didático sobre gênero e sexualidade, atualizando-se em debates contemporâneos na área, especialmente no que diz respeito a uma perspectiva interseccional.

Palavras-chave: Livro didático de Sociologia Gênero e sexualidade. Ideologia de gênero.

ABSTRACT

The Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (National Textbook Program) evaluates, purchases and distributes textbooks to public Brazilian schools every three years. This research analyses the didactic content of gender and sexuality in one of the Sociology textbooks approved by PNLD in the 2015 and 2018 editions, the textbook "Sociologia em Movimento" (Sociology in Motion). It also explores the context of intense conflicts in the Brazilian education around LGBT and women's rights, with the rise of conservative groups as a response to some advances obtained over the last years, especially with the educational politics towards problematics of diversity developed during the government of Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). This particular textbook, which contains a whole chapter dedicated to the study of gender, sexualities and identities, has been criticized by conservatives for imposing the so called "gender ideology" to the high school students. Nevertheless, it was the most distributed sociology textbook in the 2015 edition of the Program and is currently on its second edition. Furthermore, it continues to develop the didactic content about gender and sexuality, catching up with contemporary debates in the field, especially in regards to an intersectional perspective.

Keywords: Sociology textbook. Gender and sexuality. Gender ideology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PADRÕES ESTÉTICOS	56
FIGURA 2 – PAPÉIS DE GÊNERO	57
FIGURA 3 – VIOLÊNCIA.....	58
FIGURA 4 – PARADA DO ORGULHO GAY	59
FIGURA 5 – SEXO, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL... 66	
FIGURA 6 – INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO	70
FIGURA 7 – MULHERES BORORO	71
FIGURA 8 – BOLSA FAMÍLIA.....	72
FIGURA 9 – CAPA 1ª EDIÇÃO	84
FIGURA 10 – CAPA 2ª EDIÇÃO	85
FIGURA 11 – FAMÍLIAS 1ª EDIÇÃO	86
FIGURA 12 – FAMÍLIAS 2ª EDIÇÃO	87
FIGURA 13 – TYLER	88
FIGURA 14 – LAERTE COUTINHO	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BSH – Programa Brasil Sem Homofobia
CID – Classificação Internacional de Doenças
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
Colted – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
ECT – Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
Fename – Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL – Instituto Nacional do Livro
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
MESP – Movimento Escola sem Partido
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SJDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
SPM/PR – Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
TCL – Trabalho de Conclusão de Licenciatura
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL	21
2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SEXUALIDADE E GÊNERO	22
2.2. ESCOLA SEM PARTIDO E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	27
3. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	35
3.1. HISTÓRICO.....	35
3.2. COMO FUNCIONA O PNLD	37
3.2.1. Avaliação dos livros	41
3.3. PNLD SOCIOLOGIA	44
3.3.1. Critérios específicos do componente Sociologia.....	45
3.3.2. Os livros didáticos de Sociologia	47
3.3.3. Sociologia em Movimento.....	50
4. GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NO LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO.....	55
4.1. GÊNERO E SEXUALIDADE AO LONGO DO LIVRO..	55
4.1.1. Quem é o sujeito da Sociologia?	60
4.2. CONTEÚDO ESPECÍFICO	61
4.2.1. Conceitos, temáticas e discussões.....	62
4.2.2 Gênero e sexualidade ou gêneros e sexualidades?....	73
4.2.3. Autoras(es) e teorias	79
4.2.4. Imagens e representações	83
4.2.5. Como trabalhar esse conteúdo?	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	101

1. INTRODUÇÃO

Conforme Ileizi Silva (2010) o ensino das Ciências Sociais, entendido de forma ampla, ocorre no Brasil desde o final do século XIX. Entretanto, como disciplina científica independente, a Sociologia foi incluída nos currículos entre 1925 e 1942. Foi pela dimensão do ensino que a Sociologia se instalou no Brasil, não existindo, até 1933, espaços oficiais de produção e formação acadêmica, que passam a se fazer presentes com o advento da Sociologia como disciplina escolar, notadamente nos cursos de formação para o magistério nas Escolas Normais e nas Escolas Secundárias. No contexto do estabelecimento da Sociologia enquanto disciplina escolar, começa, na década de 1930, a ser ampliado o número de publicações de obras introdutórias de Sociologia. Simone Meucci (2000) atribui este fenômeno ao conjunto de esforços que estavam ocorrendo no país, no sentido de institucionalizar as Ciências Sociais e a Sociologia, especificamente, resultando também em sua introdução nas escolas normais, na criação de cursos de Ciências Sociais, na publicação de obras importantes, dicionários, coletâneas, periódicos e manuais que tiveram papel fundamental na difusão do conhecimento sociológico. Além disso, estas publicações de livros didáticos devem-se a uma abertura, por parte do mercado editorial brasileiro, para o investimento em material pedagógico, já que estes materiais seriam obrigatórios para os alunos dos cursos regulares (MEUCCI, 2000).

Os primeiros livros didáticos publicados no Brasil constroem e difundem o campo de conhecimento sociológico, marcadamente no processo de institucionalização da disciplina. Eles sistematizam o conhecimento e sua análise evidencia a eleição de temas, problemas e conceitos por parte de seus autores (MEUCCI, 2000). Atualmente, os livros didáticos utilizados nas escolas da rede pública do país são avaliados, aprovados e distribuídos por um programa do Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa avaliação é feita com base nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, após a aprovação do Ministério da Educação, os professores e professoras das escolas podem escolher, entre as obras aprovadas e de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o livro que será utilizado até a próxima edição do PNLD, realizada a cada três anos.

Os livros destinados ao Ensino Médio começaram a ser avaliados e distribuídos em 2004. Entretanto, é apenas em 2012 que livros de Sociologia passam a integrar o Programa, após a disciplina ser tornada obrigatória em âmbito nacional, em 2008. O presente trabalho é resultado

de uma pesquisa com um dos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNDL 2015 e 2018, denominado Sociologia em Movimento (SILVA et al, 2013; 2016), no que diz respeito aos conteúdos de gênero e sexualidade presentes nele. Vale notar que as questões relativas a gênero e sexualidade na educação constituem, atualmente, um campo de intensas disputas políticas no Brasil. Nesse sentido, acompanhando medidas de ataque e precarização da educação, temos visto retrocessos no que diz respeito às políticas educacionais de gênero e sexualidade.

Não obstante, o Guia do PNDL 2018 indica que as obras didáticas

[...] devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência; promovam a educação em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; incentivem ações pedagógicas voltadas para o respeito e valorização da diversidade no que se refere aos conceitos de sustentabilidade e cidadania; promovam positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordem a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2017, p.9)

Os livros didáticos, portanto, devem ser capazes de sustentar uma abordagem de respeito às diferenças e combate às discriminações e desigualdades, inclusive no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. A respeito da Sociologia, o Guia do PNDL 2018 indica que os problemas próprios das Ciências Sociais são compreendidos, no contexto escolar, a partir de dois princípios básicos. Estes princípios são os de “desnaturalização” e “estranhamento” dos fenômenos sociais (BRASIL, 2017). Em se tratando de questões de gênero e sexualidade, o próprio conceito de gênero diz respeito à desnaturalização das relações entre os sexos, contribuindo para a compreensão de seus aspectos socioculturais. Além disso, ambos os princípios, como resultado do processo de aprendizagem, contribuem para a desconstrução de

estereótipos e auxiliam a compreensão, por parte de estudantes, dos fenômenos estudados. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Sociologia contribui para fomentar o estranhamento de fenômenos familiares, quando estes fenômenos são construídos enquanto objetos de estudo da disciplina (BRASIL, 2006). A Sociologia teria, ainda, a capacidade de auxiliar a apreensão de alunos e alunas quanto às mudanças no mundo social que acompanham a complexificação de suas estruturas (BRASIL, 2006).

Essa disciplina, portanto, tem sido compreendida como uma das principais responsáveis por incentivar nos alunos e alunas o exercício da reflexão crítica no que diz respeito a sua realidade social, cultural, política e econômica. Tomando gênero e sexualidade como fenômenos sociais e historicamente localizados que têm influências sobre as vidas individuais de estudantes, as ciências humanas e, em especial, a Sociologia, seriam as principais responsáveis pelo estudo e questionamento desses fenômenos no contexto escolar. Isto é particularmente evidente considerando que a escola é uma instituição importante entre as responsáveis pela reprodução de desigualdades baseadas em gênero e sexualidade.

Embora as questões relacionadas a gênero e sexualidade perpassem todas as instâncias sociais, sendo produzidas e reproduzidas por práticas discursivas e performativas (BUTLER, 1993; 2001; 2016), a escola aparece como um lugar privilegiado de perpetuação das desigualdades (LOURO, 1999). Por sua vez, entendido como uma obra culturalmente produzida e que reflete concepções próprias de seu momento histórico, o livro didático se constitui, também, em um espaço de reprodução de valores e estabelecimento de regimes de inteligibilidades de gênero e sexualidade por meio de práticas discursivas. Por outro lado, ao trabalhar sociologicamente o conteúdo de gênero e sexualidade, este material pode contribuir para desnaturalizar tais regimes de inteligibilidade, legitimando práticas tidas como desviantes.

Assim, o tratamento de temáticas e conteúdos de gênero e sexualidade nos livros didáticos são sintomáticos para a compreensão do papel esperado da Sociologia escolar na manutenção ou, ao contrário, no questionamento das relações de gênero existentes. Além disso, fornecem pistas para compreender a importância atribuída a estes conteúdos e discussões, bem como os embates políticos envolvidos em sua exposição ou omissão no material didático.

Por sua vez, o Manual do Professor, conforme Amurabi Oliveira e Ana Martina Engeroff (2016), explicita os objetivos para o ensino da Sociologia no contexto escolar, pois justifica a seleção dos conteúdos e

expressa suas propostas pedagógicas. Este material, dialogando diretamente com professoras e professores tem o objetivo de impactar a prática docente a ser desenvolvida nas aulas de Sociologia, desde o planejamento até a avaliação dos conteúdos (PEREIRA e ENGERROFF, 2016). De fato, Amurabi Oliveira e Marcelo Cigales (2015) afirmam que, em certa medida, os Manuais do Professor almejam oferecer uma formação complementar aos docentes por meio da conexão entre conhecimento acadêmico e escolar. Pela análise do manual, portanto, é possível identificar a formação complementar sugerida pelos autores e autoras do livro didático para tratar das questões de gênero e sexualidade, evidenciando as abordagens privilegiadas.

Em razão dos limites de um Trabalho de Conclusão de Licenciatura, foi analisado apenas um dos livros de Sociologia aprovados pelo PNLD – Sociologia em Movimento – e seu Manual do Professor, nas edições de 2015 e 2018. Por ter sido o livro mais vendido entre os aprovados pelo PNLD Sociologia, seu estudo é de grande relevância. Ademais, optei por centrar este estudo no Sociologia em Movimento por conter um capítulo específico a respeito da temática aqui analisada, sob o título “Gênero e Sexualidade”, na edição de 2015, e “Gêneros, Sexualidades e Identidades” na edição de 2018. Alguns trabalhos têm apontado para o destaque do conteúdo de gênero e sexualidade neste livro (ENGERROFF, 2016; LIMOEIRO, 2017; NUNES e CHAGAS, 2016; VIRGÍNIO, 2016) em comparação com os demais livros de sociologia do PNLD. De acordo com Marcela Nunes e Gabriella Chagas (2016), o livro Sociologia em Movimento desenvolve este conteúdo de forma mais completa do que os demais, porque, tendo um capítulo inteiro destinado ao assunto, apresenta conceitos e os explica em maior profundidade.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi realizar uma análise etnográfica do livro didático em seu conteúdo de gênero e sexualidade, comparando as duas edições existentes. Esta análise levou em consideração o contexto brasileiro no que diz respeito às disputas a respeito da educação, em especial ao ensino de gênero e sexualidade nas escolas. Assim, explorei os percursos de avanços e retrocessos na inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade na educação em âmbito nacional, com atenção aos discursos críticos à chamada ideologia de gênero nas escolas, que vem ganhando força nos últimos anos. Explicitarei as características do PNLD e os critérios avaliativos dos livros didáticos, tanto gerais quanto específicos da Sociologia. Ademais, identifiquei as vertentes, autoras(es) e teorias privilegiadas no tratamento do conteúdo de gênero e sexualidade no livro didático, tanto em sua versão destinada

a professoras(es) quanto a estudantes. Investiguei, ainda, de que forma as questões de gênero e sexualidade foram retratadas ao longo do livro.

Este trabalho está dividido, pois, em três capítulos. O primeiro, chamado Gênero, Sexualidade e Educação no Brasil resgata algumas modificações que ocorreram no país em história recente, no que diz respeito à temática da diversidade na educação, bem como o avanço de discursos conservadores críticos a estas modificações. O segundo capítulo, chamado O Programa Nacional do Livro Didático, apresenta o desenvolvimento histórico da seleção e distribuição de livros didáticos em âmbito nacional que resulta no PNLD em seus moldes atuais. Nesse capítulo também são explorados alguns critérios avaliativos dos livros didáticos, o funcionamento do Programa e suas principais características. O terceiro e último capítulo examina os conteúdos de gênero e sexualidade no livro didático Sociologia em Movimento, comparando as duas edições no que diz respeito a este conteúdo específico.

2. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A compreensão do cenário nacional no que diz respeito a políticas educacionais é de suma importância para uma análise profícua da obra didática como resultado de um contexto político, histórico e cultural específico. Tendo em vista as contradições e disputas que vêm sendo travadas no Brasil, tratarei neste capítulo dos percursos traçados pelas políticas de gênero e sexualidade na educação em âmbito nacional, que ganharam espaço a partir dos primeiros anos do século XXI. Em seguida, farei uma breve reflexão acerca da reação conservadora que vem ganhando força nos últimos anos e gerando críticas a estas e outras questões no sistema educacional.

De acordo com Richard Miskolci (2012), é principalmente a partir de injúrias, ofensas e agressões que se aprende sobre sexualidade, especialmente na escola, quer se trate do agredido, do agressor ou de quem apenas observa. Por isso, Miskolsci propõe que a educação não imponha modelos preestabelecidos de ser, compreender e classificar uns aos outros. Contudo, isso não pode ocorrer sem a desconstrução de pressupostos de neutralidade do conhecimento escolar e do processo educativo. Em uma educação para além destes modelos estabelecidos, é fundamental superar a visão da sexualidade apenas como algo biológico. Deve-se, ao contrário, incentivar o olhar crítico e a desnaturalização das concepções acerca do tema (MISKOLSCI, 2012). Esta visão desnaturalizada e descolada de concepções biologizantes é, em grande parte, produzida no campo de estudos de gênero, antropologia feminista e teoria *queer*, podendo ser apresentada nas aulas de Sociologia como conteúdo curricular.

Nilma Lino Gomes (2007) argumenta que a inserção da temática da diversidade nos currículos contribui para a compreensão das causas políticas, econômicas e sociais do sexismo, da homofobia, lesbofobia, transfobia, do racismo, etnocentrismo e xenofobia.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. (GOMES, 2007, p.25)

Atualmente, entretanto, as questões relativas a diversidade e, mais especificamente, gênero e sexualidade na educação são objeto de

importantes disputas políticas no Brasil. Nesse sentido, setores conservadores advogam pela retirada do que chamam de "ideologia de gênero" das escolas. Acompanhando a precarização da educação, temos visto retrocessos no que diz respeito às políticas de gênero e sexualidade na educação, como a retirada de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação, em 2015. Com o fortalecimento político de grupos conservadores no país, é notável a pressão que exercem em diversas instâncias da vida social, sendo o sistema educacional um alvo privilegiado. Nessa direção, o próprio livro didático de Sociologia é alvo de ataques por parte de grupos conservadores, incluindo críticas ao livro Sociologia em Movimento – que será analisado nos próximos capítulos – por defender o ensino da suposta "ideologia de gênero" nas escolas¹. De fato, o livro foi acusado de culpar a família e a igreja pelas discriminações, propagando uma suposta “tese marxista” e fazendo uma apologia ao “fim da família e da lei natural”.

2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE SEXUALIDADE E GÊNERO

Cláudia Vianna (2012) afirma que não é novo o debate sobre a inclusão de sexualidade no currículo escolar, entretanto, a incorporação da temática enquanto norteadora de políticas públicas federais relativas à educação é algo mais recente, especialmente no que se refere ao reconhecimento da diversidade sexual. É a partir de 1995, resultado da pressão de movimentos sociais, que esta questão é retomada na área educacional, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, em resposta, também, a forças internacionais que demandam uma agenda de gênero e sexualidade (VIANNA, 2012).

Foi nesse contexto de forte influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Cepal e a Unesco, que se instaurou, sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas

¹ Ver “A prova que faltava: livro recomendado pelo MEC ensina gênero nas escolas”. Disponível em: <<https://padrepauloricardo.org/blog/a-prova-que-faltava-livro-recomendado-pelo-mec-ensina-genero-nas-escolas>>.

públicas de educação escolar no Brasil, em substituição ao antigo currículo mínimo comum. (VIANNA, 2012, p.131)

Foi somente no governo Lula (2003-2011), entretanto, que políticas e programas passaram a abordar diretamente as temáticas de gênero e diversidade sexual na educação (NUNES, 2016). Felipe Fernandes (2011) demonstra que a agenda anti-homofobia implementada durante o governo Lula é resultado da luta dos movimentos feministas e de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT).

É como resultado da articulação entre movimentos libertários e feminismos de segunda onda que se conjura uma “homossexualidade política” no Brasil. E esta, ao final de 30 anos de sua emergência, produz uma agenda anti-homofobia, de abrangência nacional e com eficácia de política pública. (FERNANDES, 2011, p.44)

A política estatal de combate à homofobia, implementada durante a gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é produzida a partir da pressão dos movimentos LGBTTT e dos conhecimentos resultantes dos estudos de gênero e sexualidade, sendo então assumida pelo Ministério da Educação (MEC) (FERNANDES, 2011). Nesse sentido, Fernandes (2011) afirma que, apesar de nunca ter havido antes, na história do país, uma agenda anti-homofobia executada em tantas áreas de governança, deve-se levar em consideração o importante papel dos movimentos sociais na elaboração e implementação de políticas públicas durante o governo Lula. De acordo com Vianna (2012), o maior incentivo a Organizações Não Governamentais (ONGs) para produção de pesquisas voltadas à diversidade sexual e desigualdades de gênero foi marcante no primeiro governo Lula (2003-2006). Em seu segundo mandato (2007-2010), por outro lado, as parcerias com universidades intensificaram-se, enquanto as parcerias com ONGs sofreram redução (FERNANDES, 2011).

O combate à homofobia se estruturou no Ministério da Educação, desta forma, pela parceria entre o governo Lula e setores da sociedade civil expertos no assunto das homossexualidades e combate à homofobia. (FERNANDES, 2011, p.84).

O Programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, tem o objetivo de combater a violência e discriminação contra pessoas LGBTTTT por meio da formulação e implementação de políticas integradas e de caráter nacional (NUNES, 2016). No mesmo ano, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), visando atender populações excluídas ou marginalizadas do sistema de educação formal anteriormente ao governo Lula (FERNANDES, 2011). É a partir da criação dessa secretaria que sujeitos e temas anteriormente excluídos são canalizados para a agenda governamental do MEC (VIANNA, 2012).

A criação da SECAD foi oportuna para o desenvolvimento de ações relativas às temáticas de gênero e sexualidade na educação por todo o país, na medida em que:

É essa secretaria que se incumbe de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos mais gerais. Esse foi o caso, por exemplo, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004, e de sua segunda versão, em 2008, ambos anteceditos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007) e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), precedido pelo Plano Plurianual (PPA 2004-2007). (VIANNA, 2012, p.135)

Após sua criação, e pela primeira vez no Brasil, foram realizadas diversas ações de combate ao sexismo e à homo-lesbo-transfobia, frequentemente em parceria entre o MEC e movimentos sociais (NUNES, 2016). As principais ações realizadas pela SECAD relativas a gênero e sexualidade foram:

[...] A formação/capacitação de educadores, a organização de encontros e seminários (incluindo-se aqui semana temática), a participação de gestores em eventos externos ao MEC, a organização ou participação na equipe organizadora de prêmios e a produção de material didático pedagógico específico para a agenda anti-homofobia. (FERNANDES, 2011, p.227-228)

A formação de professores é identificada por Fernandes (2011) como a principal ação na agenda anti-homofobia, inclusive com a

produção de materiais formativos destinados a professores “[...] que incluem, basicamente, livros com coletâneas de artigos ou monográficos que abordam as questões das homossexualidades e combate à homofobia na escola.” (FERNANDES, 2011, p.283).

Após o lançamento do Programa Brasil sem Homofobia e a criação da SECAD, ocorreram diversas políticas educacionais importantes tendo em vista a inclusão da diversidade no sistema educacional brasileiro, como mostra Virgínia Nunes (2016). Em 2009 foi construído o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, desenvolvendo diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas à população LGBT; foi desenvolvido, em 2010, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, com o objetivo de instituir estratégias com vistas à promoção de direitos sexuais e reprodutivos, saúde e prevenção em articulação entre escolas e unidades básicas de saúde; em 2011 a Portaria nº 1.612, de 18 de novembro, do MEC, assegura o uso do nome social para travestis e transexuais nas instituições de ensino e em todo ato e procedimento ligado ao MEC; resolução, em 2013, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (MEC) defende a valorização e reconhecimento das diferenças e diversidades; no mesmo ano, aconteceu a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica com a temática Diversidade e Inclusão; desenvolvimento do Programa Conte até 10 nas Escolas, de 2013 a 2015, com ações em escolas baseadas no Mapa da Violência de 2012; a campanha contra a violência doméstica e familiar, “Quem ama abraça – Fazendo Escola”, também de 2013 a 2015, destinou-se público geral, mas com foco em educadoras e educadores sociais; Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, em 2013, contando com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, necessidades especiais (deficiência) e territorial (NUNES, 2016).

Não obstante, Fernandes (2011) argumenta que o desenvolvimento e implementação de uma agenda anti-homofobia estatal na educação brasileira são desafiadores, pois esta agenda aborda temas relacionados a crenças e valores de uma sociedade homofóbica “cujos sujeitos da reação contrária à cidadania LGBTTTT disputam autoridade sobre o tema baseados, majoritariamente, em suas posições religiosas.” (FERNANDES, 2011, p.58). Os materiais produzidos no contexto dessa agenda, portanto, sofrem uma dupla pressão. De um lado, há a pressão do campo teórico que exige uma espécie de tradução do acúmulo de conhecimento para a produção de material didático. De outro, existe uma “‘pressão social’ no que tange à ‘homofobia’ e às ‘homossexualidades’”

como um “assunto” gerador de polêmicas e resistências na sociedade brasileira.” (FERNANDES, 2011, p.281).

Um exemplo emblemático da pressão social identificada por Fernandes (2011) é o caso do Kit de Combate à Homofobia. Produzido pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde em decorrência do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, o Kit, após pressão da bancada evangélica e conservadora do Congresso, foi vetado pelo governo federal (NUNES, 2016). De acordo com Fernandes (2011), a recepção da proposta do Kit pelos setores conservadores, notadamente aqueles ligados ao fundamentalismo religioso, resultou em muita polêmica, resistência e reação homofóbica. Na mídia, argumentou-se que se tratava de um incentivo, por parte do governo federal, à homossexualidade. Dois protagonistas da reação homofóbica ao Kit foram os deputados Jair Bolsonaro (PP/RJ) e João Campos (PSDB/GO):

Integrante da chamada “bancada evangélica”, o parlamentar João Campos, que se diz contra a homofobia, questionou os vieses presentes nos materiais, que seriam mais voltados ao estímulo à homossexualidade do que ao combate à homofobia, e que no MEC havia apenas profissionais “dessa orientação sexual” atuando nas agendas anti-homofobia: “a possibilidade de o material sair com um certo desvio de finalidade termina sendo grande porque há uma certa passionalidade na elaboração de um material dessa natureza”, disse o parlamentar. Já o deputado e militar Jair Bolsonaro foi responsável pela jogada discursiva que “pegou” na criação da reação homofóbica nacional ao nomear o kit como “Kit Gay”. Fazendo uso de estratégia comum em sistemas homofóbicos, o parlamentar argumentou sobre o “perigo” do kit, interpretado e reproduzido pelo parlamentar como um instrumento de “recrutamento” de crianças e jovens para a homossexualidade. O “recrutamento de jovens” tem sido, na atualidade, o discurso do campo homofóbico com maior eficácia política. Em fala na Câmara de Deputados, Bolsonaro afirmou: “parlamentares, este ano está sendo distribuído um ‘kit gay’ que estimula o homossexualismo e a promiscuidade. Temos de trazer esse tema aqui

para dentro, votar essa questão, e não deixar que o governo leve esse tema para a garotada”. (FERNANDES, 2011, p.332-333)

Após a reação conservadora, a então presidenta Dilma Rousseff vetou o Kit de Combate à Homofobia, em maio de 2011. Fernandes (2011) identificou nesse acontecimento um sinal de declínio dos avanços do governo Lula no que diz respeito ao combate à homofobia.

Na próxima seção, examinarei algumas das reações conservadoras que têm ganhado força no Brasil nos últimos anos, em oposição ao avanço das temáticas de gênero e sexualidade na educação.

2.2. ESCOLA SEM PARTIDO E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Toni Reis e Edla Eggert (2017) afirmam que ao longo das últimas décadas, tanto no Brasil quanto no mundo, tem ocorrido um processo no sentido de promover o respeito à diversidade sexual e a equidade de gênero, onde a educação é tida como ponto chave para a obtenção dos resultados esperados. Ao mesmo tempo, entretanto, acompanhamos o fortalecimento de grupos conservadores cujo foco, em grande medida, se volta também para o sistema educacional (MARQUES, 2017). De fato, muitos projetos de lei têm sido apresentados em diversas instâncias, desde 2014, com o objetivo alegado de impedir a “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino (MIGUEL, 2016).

De acordo com Luís Felipe Miguel (2016), o avanço de vozes abertamente conservadoras no debate público é um atributo da política brasileira dos anos 2010. Desde o fim da ditadura militar, segundo o pesquisador, havia consenso entre as forças políticas relevantes no que dizia respeito ao combate à desigualdade extrema e defesa dos direitos humanos, ainda que este consenso fosse apenas discursivo. O que marca a presente década, portanto, é a presença notável de discursos em que a desigualdade é entendida como necessária e desejável em nome da “meritocracia” (MIGUEL, 2016). Ademais, é fortalecida a visão de direitos humanos como proteção injusta a indivíduos com comportamento antissocial. Estes discursos reacionários parecem resultar da junção do libertarianismo, do fundamentalismo religioso e do anticomunismo (MIGUEL, 2016), e têm exercido graves pressões em diversos âmbitos da vida social: “Versões (em geral moderadas) destas posições ocupam lugares centrais na coalizão que desferiu o golpe parlamentar de maio de 2016, de uma maneira como nunca ocorrera antes [...]” (MIGUEL, 2016, p.592).

Com o fortalecimento dos discursos assumidamente conservadores, ganha visibilidade e expressão política um movimento que qualifica as escolas como doutrinadoras e propõe medidas impeditivas para professoras e professores, com vistas a acabar com a “doutrinação ideológica” que ocorreria através da expressão de opiniões consideradas impróprias (MIGUEL, 2016). Neste contexto, o Programa Escola sem Partido aparece como um dos instrumentos mais reconhecidos, cujo foco mais recente seria a oposição à “ideologia de gênero” nas instituições escolares (MARQUES, 2017).

O Movimento Escola sem Partido (MESP) foi fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e se coloca como representante de pais e estudantes contra a contaminação ideológica no ensino brasileiro. Entretanto, o movimento passou a ganhar mais visibilidade no início da década de 2010, quando começou a aparecer frequentemente nos debates sobre educação no Brasil e se popularizou entre grupos de direita brasileiros (MIGUEL, 2016). Este movimento é o idealizador de projetos que têm sido apresentados no Congresso Nacional e nos poderes legislativos estaduais (MIGUEL, 2016), servindo de base teórica para o PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na Câmara dos Deputados e do PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta², do Partido da República (PR), no Senado Federal, com a intenção de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de modo a incluir o “Programa Escola Sem Partido” (RAMOS; STAMPA, 2016, p.250). Há ainda os projetos PL 7180/2014 e PL 7181/2014, ambos de autoria do deputado Erivelton Santana do Partido Ecológico Nacional (PEN), representante da Bahia (MARQUES, 2017).³

O PL 867/2015, de acordo com Moacyr Ramos e Inez Sampa (2016), atenta ao controle dos debates e práticas pedagógicas contrários à religião dos pais. Espera-se que o desenvolvimento das crianças e adolescentes ocorra de forma “natural”, no sentido de se tornarem homens e mulheres heterossexuais e em conformidade com o seu sexo biológico, o que, segundo Vera Marques (2017) se trata de uma exclusão da homossexualidade e da transexualidade enquanto experiências legítimas. Por sua vez, o PL 193/2016 busca proibir o debate de gênero e sexualidade nas escolas, deixando a “identidade biológica” dos sujeitos

² O PL 193/2016 foi arquivado a pedido do autor, senador Magno Malta (PR), em dezembro de 2017.

³ Os projetos PL 7181/2014 e PL 867/2015 tramitam apensados ao PL 7180/2014 (MARQUES, 2017).

guiar o seu desenvolvimento (RAMOS; STAMPA, 2016). Já o PL 7180/2014 estabelece que as convicções dos alunos, pais ou responsáveis devem ser respeitadas, afirmando a primazia da família sobre a escola em relação à educação moral, sexual e religiosa (MARQUES, 2017). Por último, o PL 7181/2014, determina que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sejam incorporados em lei nacional, afirmando que estes deverão respeitar as convicções dos alunos, pais ou responsáveis (MARQUES, 2017).

De acordo com Vera Marques (2017), os projetos citados, que instituem o Programa Escola sem Partido, pretendem silenciar professoras, professores e alunos em nome do respeito às convicções familiares. Para a autora, o programa se apresenta como resposta conservadora ao avanço das agendas políticas feminista e LGBT:

Em um contexto de forte conservadorismo no Congresso Nacional brasileiro o Programa Escola sem Partido parece ser uma resposta destes grupos conservadores ao avanço das agendas políticas feminista e LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (Transexuais e Travestis). Não se pode dizer que este Programa está apenas preocupado com o que denomina “ideologia de gênero”. Ao que parece, a preocupação se concentra em todas as ideias que divergem do discurso dominante, ainda que não se possa afirmar com precisão qual é o discurso dominante. Mas [...] manter a heterossexualidade como norma e homens e mulheres nos seus “devidos lugares”, invisibilizando outras possibilidades, se constitui em uma das maiores preocupações do Programa. (MARQUES, 2017, p.159)

De fato, apesar da grande atenção atual na ideia de “ideologia de gênero” do Escola sem Partido, Miguel (2016) demonstra que o movimento surgiu com outra agenda. Em seu princípio, em 2004, a preocupação central do movimento era a “doutrinação marxista” nas escolas. A oposição aos avanços das questões relativas a gênero e sexualidade na educação, por parte dos religiosos conservadores, é, na verdade, independente do Movimento Escola sem Partido (MIGUEL, 2016).

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do

MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. (MIGUEL, 2016, p.601)

O Movimento Escola sem Partido ganha importância no debate público quando passa a se posicionar contra a chamada “ideologia de gênero”, tirando a centralidade do medo de uma “doutrinação marxista”, que existe desde o período da ditadura militar no Brasil (MIGUEL, 2016). O medo e o combate à discussão sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino fundiram-se à pauta original do MESP e a discussão foi transferida “para um terreno aparentemente ‘moral’ (em contraposição a ‘político’) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (MIGUEL, 2016, p. 596).

Concomitantemente, mulheres feministas e a população LGBT passaram a ser vistas, pelos defensores do MESP, como forças do mal, inimigas e inimigos que devem ser combatidos a todo custo (REIS; EGGERT, 2017).

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o

assunto gênero do currículo escolar. (REIS; EGGERT, 2017, p.20)

Foi disseminada a ideia de que a “ideologia de gênero” seria um perigo propagado no sistema educacional, destruidor dos papéis de gênero e conseqüentemente da família, despertando “uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do ‘inimigo’.” (REIS; EGGERT, 2017, p.20). O cerne da preocupação dos conservadores religiosos, de acordo com Miguel (2016), é a educação, não obstante as políticas governamentais de promoção de igualdade de gênero e combate à LGBTfobia⁴ em diversos âmbitos, como foi exposto na seção anterior deste capítulo. Isso ocorre porque as crianças são vistas como as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, o que resultaria em um impedimento da consolidação da identidade masculina ou feminina (MIGUEL, 2016). Os alvos prioritários no Brasil foram o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, e planos de educação estaduais e municipais votados em 2015 (MIGUEL, 2016):

Aprovado 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) previa que as diretrizes de ensino deveriam superar as desigualdades em quatro esferas: de gênero, orientação sexual, racial e regional. Com a pressão da base política reacionária, o texto foi modificado para uma forma mais genérica, que determina a erradicação de todas as formas de discriminação (NUNES, 2016, p.113).

Temos visto, portanto, um retrocesso das políticas públicas educacionais ocasionado por “fatores ideológicos, políticos e econômicos, mascarado no discurso religioso fundamentado no que a base conservadora fundamentalista denomina ‘ideologia de gênero’.” (NUNES, 2016, p.113). Vale lembrar que este retrocesso atingiu também órgãos públicos conquistados pelas lutas dos movimentos feminista e LGBT, como a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH), que foram extintas e condensadas no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, em 2016 (NUNES, 2016).

⁴ Lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia.

Miguel (2016) argumenta que o fundamentalismo cristão, com seu discurso homofóbico, contrário ao feminismo e em defesa da família, é imprescindível para sustentar as forças políticas conservadoras pois é necessário para conquistar apoio popular. Temos visto um aumento na presença e visibilidade desse tipo de discurso desde as políticas compensatórias que tiveram início no primeiro mandato de Lula.

O deslocamento da disputa política para um registro pretensamente ‘moral’ – em que combate à corrupção e combate à “ideologia de gênero” se combinam – faz parte da estratégia de reaglutinação da base social da direita (MIGUEL, 2016, p. 618).

Reis e Eggert (2017) identificam, nos discursos contrários à chamada “ideologia de gênero” na educação, uma aliança entre setores religiosos e organizações conservadoras no sentido de disseminar informações distorcidas e combater o avanço das pautas de equidade de gênero e respeito à diversidade sexual, sob a justificativa de defesa do que chamam de família e costumes tradicionais. Com efeito, Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) indicam que esses discursos, em diversos contextos nacionais, provêm de grupos conservadores que buscam distanciar os movimentos LGBT e feministas da definição de políticas públicas, de forma a marcar o Estado como um espaço masculino resistente às demandas supostamente ameaçadoras desses movimentos.

Além disso, esta reação conservadora mostra-se também posicionada contra a liberdade das professoras e professores de exercerem sua profissão. De acordo com Luís Felipe Miguel (2016), o Escola sem Partido é movido por uma hostilidade aos professores e é indicativo de uma criminalização da docência. Com sua profissão já desvalorizada no cenário brasileiro, baixos salários e baixo prestígio social, os professores passam a ser vítimas de um projeto que os apresenta como corruptores em potencial que devem ser vigiados (MIGUEL, 2016) para a segurança das crianças e adolescentes, em nome de uma neutralidade na educação, que é ilusória e perigosa:

A pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem. A discussão sobre gênero é particularmente ilustrativa. A noção de que os papéis estereotipados de meninas e meninos,

mulheres e homens, são naturais e obrigatórios leva, como consequência necessária, a reforçar as barreiras que isolam mulheres de determinados espaços sociais, a estigmatizar determinados comportamentos, a marcar como desviantes aqueles que não seguem a regra. (MIGUEL, 2016, p.615)

Ramos e Stampa (2016), partindo do princípio de que a definição do que será ensinado não é, e não pode ser, um processo neutro, defendem que o Programa Escola sem Partido quer invocar uma falsa neutralidade que resultaria na negação do direito, tanto de docentes quanto de discentes, de serem sujeitos na construção do conhecimento. Os autores traçam, ainda, um comparativo entre o Programa Escola sem Partido e o período da ditadura militar no Brasil, concluindo que o Programa impõe medidas antidemocráticas e traz princípios políticos do regime de exceção. Nesse sentido, o trabalho docente é caracterizado como atividade perigosa que, portanto, deve ser vigiada. Apesar de vivermos em um regime dito democrático, os pesquisadores apontam que, na atualidade o trabalho docente vem sendo novamente foco de perseguição nas instituições educacionais, em decorrência do agravamento das forças conservadoras (RAMOS; STAMPA, 2016).

É neste cenário de disputas e tensões no âmbito educacional brasileiro que o livro *Sociologia em Movimento* analisado neste TCL é produzido, reproduzido e distribuído nas escolas de educação básica. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada mostra sua relevância para o atual contexto de conflitos e retrocessos no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade na educação.

No próximo capítulo, apresentarei o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o livro *Sociologia em Movimento*.

3. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pela avaliação, compra e distribuição de obras didáticas para as escolas públicas de todo o Brasil. Atualmente, dedica-se à educação básica brasileira, excetuando apenas a educação infantil (FNDE, 2018c). No presente capítulo, apresentarei uma breve trajetória histórica desse programa e outras iniciativas afins, as principais características do PNLD na atualidade, a forma de funcionamento e aspectos específicos do componente curricular Sociologia, bem como os livros aprovados para esta disciplina.

3.1. HISTÓRICO

Este tópico é dedicado a uma contextualização histórica dos processos que levaram ao PNLD que existe hoje⁵. De acordo com Julia Polessa Maçaira (2017), no século XX o Estado brasileiro tomou diversas iniciativas para a produção de livros, inclusive materiais didáticos e sua distribuição. Em 1937, o então presidente Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional do Livro (INL) – identificado, pelo FNDE (2018c), como o início do PNLD ainda que sob outra denominação – e, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) (MAÇAIRA, 2017), que consistia na primeira política de legislação do livro didático no país, bem como de controle de produção e circulação (FNDE, 2018c).

Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 consolida a legislação acerca das condições de produção, importação e utilização do livro didático, estabelecendo que a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos restringia-se ao professor. Mais de duas décadas depois, em 1966, é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), a partir de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Este acordo propiciou recursos ao MEC para a distribuição de livros gratuitamente por três anos e, então, o programa adquiriu continuidade a partir de financiamento governamental. Em 1970, a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do MEC, implementou, com recursos do INL, o sistema de coedição de livros com editoras nacionais. No ano seguinte, o INL assumiu as atribuições anteriormente da Colted, de administração e gerenciamento de recursos financeiros, passando a desenvolver o Programa do Livro Didático para o

⁵Apresento, aqui, apenas um breve resgate do desenvolvimento do PNLD. Para mais informações, ver FNDE (2018c) e Maçaira (2017).

Ensino Fundamental (Plidef). Em 1976 o governo assumiu a compra de parte dos livros para distribuição em algumas escolas e unidades federais, por meio do Decreto nº 77.107, de 4/2/76. O INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) fez-se responsável pelo programa do livro didático, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos, entretanto, eram insuficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental, deixando muitas escolas municipais fora do programa. Em 1983, a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Plidef (FNDE, 2018c).

Apesar de todas essas iniciativas, um programa nacional voltado exclusivamente para livros didáticos, para sua avaliação e distribuição, começa a se desenvolver apenas em 1985, já como PNLD (MAÇAIRA, 2017), substituindo o Plidef (FNDE, 2018c). Com isso, ocorrem diversas mudanças, incluindo a reutilização do livro, extensão para alunos de 1ª e 2ª série de escolas públicas e comunitárias, indicação pelos professores dos livros didáticos e o fim da participação financeira dos estados (FNDE, 2018c).

É em 1996 que se inicia o processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD, com a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos, de 1ª a 4ª série, no mesmo ano (FNDE, 2018c). Este processo avaliativo se expandiu e sofreu mudanças ao longo dos anos, mas se aplica até hoje, e será examinado em seus moldes atuais nos próximos tópicos.

Em 1995, as únicas disciplinas contempladas pelo PNLD eram Matemática e Língua Portuguesa. A disciplina de Ciências é incorporada em 1996, seguida por Geografia e História em 1997 (FNDE, 2018c). Em 1997 a FAE foi extinta e a responsabilidade pelo PNLD foi transferida integralmente para o FNDE. O programa foi, então, ampliado e o MEC passou a adquirir livros didáticos para alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, de forma continuada, de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia. Em 2000, foram incluídos no PNLD dicionários da língua portuguesa para distribuição para alunos de 1ª a 4ª série. Em 2001, os livros passaram a ser entregues no ano anterior à sua utilização nas escolas e o programa ampliou o atendimento a alunos com deficiência visual do ensino regular de escolas públicas, distribuindo livros em braille (FNDE, 2018c).

Em 2003, a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003 instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), sendo 2004 seu primeiro ano de execução, com livros de Matemática e Português para estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Norte e do Nordeste do país. Em 2005, o PNLEM distribuiu livros das duas

disciplinas para todas as séries do Ensino Médio e todas as regiões. No ano seguinte, foi feita a compra integral de livros de Biologia para o PNLEM. Ainda em 2006, foram distribuídos, para alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais, o dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa, para escolas de 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano (FNDE, 2018c).

Em 2007, foram adquiridos livros de História e Química para o Ensino Médio. Foram distribuídos, ainda, dicionários trilingues para alunos surdos de escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, foi regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) para distribuição de obras didáticas a título de doação para entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), visando a alfabetização e escolarização de pessoas de 15 anos de idade ou mais (FNDE, 2018c).

Em 2008, o atendimento para Ensino Médio foi integral, incluindo livros de Física e Geografia. No ano seguinte, a Resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) e a Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabeleceu novas regras para participação no PNLD. Com início em 2010, as redes públicas de ensino e escolas federais deveriam aderir ao programa para o recebimento de livros didáticos. Esta resolução incluiu, ainda, as escolas de Ensino Médio no âmbito do PNLD e adicionou Língua Estrangeira (livros de inglês ou espanhol) para alunos de 6º ao 9º ano de ensino fundamental. Ainda nesse contexto, para Ensino Médio, foram adicionados o componente Língua Estrangeira e os livros de Sociologia e Filosofia (FNDE, 2018c).

Em 2012, foram inscritos, pela primeira vez no programa, materiais digitais complementares aos livros físicos (FNDE, 2018c). Estes recursos se mantêm até hoje nos editais do PNLD.

Tendo explorado, ainda que superficialmente, o desenvolvimento das políticas de produção, compra e distribuição de livros didáticos no Brasil, passamos agora ao PNLD em seus moldes atuais.

3.2. COMO FUNCIONA O PNLD

O portal do FNDE (2018b) indica que a execução do PNLD se inicia com a adesão formal das escolas que desejam receber materiais didáticos por meio do programa. As escolas públicas federais e redes de ensino municipal, estadual e distrital podem receber obras do PNLD firmando Termo de Adesão ao programa (BRASIL, 2015, p.8).

Para cada edição do PNLD, com a duração de três anos, é publicado edital que estabelece as regras para inscrição dos livros pelas editoras. Os editais convocam, para participar do processo de aquisição de livros didáticos para estudantes e professores de escolas públicas, editores detentores de direito exclusivo de reprodução das obras (BRASIL, 2015). No PNLD 2018, foram avaliadas obras didáticas para os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), Sociologia, Filosofia e Arte (BRASIL, 2015). As obras dos componentes Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol devem ser organizadas em coleção, contendo três livros, um para cada ano do ensino médio, sob o mesmo título. Os livros de tais componentes são reutilizáveis, ou seja, devem permanecer com o estudante provisoriamente durante o ano letivo e ser devolvidos à escola ao término deste para a utilização de outro estudante. As obras dos componentes de Sociologia, Filosofia e Arte, por sua vez, devem ser organizadas em um único volume incluindo os três anos. Tais obras devem ser compostas de livros consumíveis, ou seja, livros que permanecem com o estudante permanentemente, sem a necessidade de devolução à escola ao final do ano letivo (BRASIL, 2015).

De acordo com o edital, as obras inscritas no PNLD podem ser inéditas, sem base em outras obras já avaliadas pelo MEC, ou reapresentadas, ou seja, obras já avaliadas pelo MEC, porém reinscritas com ou sem reformulações (BRASIL, 2015). Ademais, todas as obras didáticas são compostas de livros destinados a estudantes e livros destinados a docentes, os quais são denominados, nos guias e editais do PNLD, Livro do Estudante e Manual do Professor (BRASIL, 2015). Para fugir à generalização pelo gênero masculino inerente a esta nomenclatura adotarei neste trabalho as denominações Livro Estudantil e Manual Docente, referindo-me, respectivamente, ao Livro do Estudante e Manual do Professor.

Após a etapa de inscrição, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) realiza uma triagem e, então, os livros selecionados são encaminhados para a avaliação pedagógica pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), feita por especialistas escolhidos pela SEB segundo os critérios divulgados no edital vigente (FNDE, 2018b). Apesar de coordenado pelo MEC, o processo de avaliação dos livros didáticos por disciplinas se dá sob responsabilidade

de universidades federais (MAÇAIRA, 2017) selecionadas por meio de concorrência pública (BRASIL, 2017a).

Conforme o Guia de livros didáticos de 2018 (BRASIL, 2017a), as instituições parceiras, nesta edição, foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para o componente Arte; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para Biologia; Universidade de Brasília (UnB) para Filosofia; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para Física; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para Geografia; Universidade Federal de Sergipe (UFS) para História; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para Língua Estrangeira Moderna (Espanhol); Colégio Pedro II para Língua Estrangeira Moderna (Inglês); Universidade Federal da Bahia (UFBA) para Língua Portuguesa; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para Matemática; Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para Química; e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para Sociologia.

As instituições envolvidas constituem equipes técnicas formadas por professores de seu quadro profissional, professores convidados de outras instituições e professores da rede pública de ensino (BRASIL, 2015). Sobre este ponto, Engeroff (2017) destaca a presença de atores de diferentes campos na avaliação dos livros, apesar da predominância de avaliadores ligados ao ensino superior nas equipes. No PNLD 2018, metade das equipes de avaliadores foi constituída a partir do Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura, com inscrição aberta a professores da educação básica e superior (BRASIL, 2017a).

Assim, a partir de critérios previamente estabelecidos, as equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD 2018 foram compostas por professores universitários com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores da Educação Básica com larga experiência no magistério. (BRASIL, 2017a, p.6)

Após este processo, as obras avaliadas obtêm aprovação, aprovação condicionada à correção de falhas pontuais apontadas ou reprovação (BRASIL, 2015). Posteriormente são elaboradas resenhas dos livros aprovados, pelos especialistas, que compõem o Guia de Livros Didáticos disponibilizado na internet pelo FNDE. O Guia de Livros Didáticos apresenta informações gerais comuns a todos os livros, enquanto os Guias de cada componente curricular do Ensino Médio

apresentam informações específicas sobre seus respectivos livros aprovados. Constam, assim, resenhas das obras aprovadas, princípios e critérios avaliativos (BRASIL, 2015).

O Guia tem a função de orientar a escolha de livros a serem adotados pelas escolas, que deve ocorrer de forma democrática, envolvendo diretores e professores (FNDE, 2018b). É de responsabilidade das escolas e das secretarias de educação garantir este processo democrático de escolha dos livros didáticos (BRASIL, 2017a, p.16). As escolas devem escolher duas opções, 1ª e 2ª em ordem de preferência, para cada componente curricular de acordo com a pertinência das obras para a proposta pedagógica de cada instituição (BRASIL, 2015). Após a escolha, é feita sua formalização pela internet, na página do FNDE, pela direção de cada escola.

O FNDE, então, inicia o processo de negociação com as editoras e é feita a aquisição tendo em vista as escolhas dos livros pelas escolas. A produção se inicia quando o contrato é firmado e o FNDE informa às editoras as quantidades de livros e localidades de entrega. Então, é feita a distribuição por contrato entre FNDE e a Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos (ECT) que leva os livros das editoras até as escolas, com o recebimento entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo (FNDE, 2018b)⁶.

Dadas suas dimensões, enquanto programa que atende a todas as escolas públicas de educação básica, Simone Meucci (2014) identifica o PNLND como fator determinante para tornar o Estado brasileiro um dos maiores compradores de livros do mundo.

No Brasil, os livros didáticos são o produto mais valioso de uma indústria que tem se expandido de modo notável nos últimos anos. Segundo relatório da Fipe, entre os anos de 2010 e 2011, houve crescimento do faturamento do setor editorial brasileiro em 7,36%.⁷ Este crescimento tem sido considerado uma tendência, pois o mesmo fenômeno se verificou em anos anteriores. É um mercado otimista que tem comemorado, além das elevações do faturamento, o crescimento nas vendas de unidades e o aumento dos consumidores de livros no Brasil. (MEUCCI, 2014, p.212)

⁶ Para mais informações sobre o atual funcionamento do Programa, ver FNDE (2018b), Brasil (2015, 2017a).

Meucci (2014) chama atenção, ainda, ao fato de que a parte mais significativa da indústria de livros didáticos, em relação a faturamento, pertence a conglomerados de empresas de comunicação e entretenimento. Nessa direção, Engerroff (2017) afirma que às editoras menores e menos conhecidas destina-se um volume de vendas menor. Vale lembrar, assim, que os livros didáticos são, concomitantemente, mercadorias, objetos de políticas públicas, além de ferramentas de ensino e aprendizado (MEUCCI, 2014, p.211) e que, portanto, o PNLD tem um impacto significativo em diversos âmbitos da vida social.

3.2.1. Avaliação dos livros

O edital de convocação do PNLD 2018 (BRASIL, 2015) estabelece alguns critérios avaliativos comuns às obras de todos os componentes curriculares, além dos critérios específicos, como forma de assegurar a qualidade dos materiais. Nesse sentido, devem estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e trazer informações corretas e atualizadas. É preciso que auxiliem o trabalho do professor, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem por parte dos alunos e atuando como mediador pedagógico em conjunto com materiais de outra espécie. Devem, ainda, incluir referências a outras áreas de conhecimento, propondo e proporcionando atividades de experimentação e de consolidação de aprendizagem.

O edital determina que as obras devem auxiliar na construção de posicionamentos e conceitos em relação à realidade de modo a favorecer a compreensão dos processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Para atingir tais objetivos, as obras devem fazer uma representação acurada da realidade social em que se inserem, por meio das especificações que se seguem:

- 1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 1.1.2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
- 1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para

o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

1.1.4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;

1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.” (BRASIL, 2015, p.32)

Percebe-se, portanto, que o edital privilegia uma abordagem de respeito e valorização das diversidades de gênero, sexualidade, geracional, étnico-racial e cultural. Dada a temática deste trabalho, é importante frisar o destaque concedido às questões relativas a gênero e sexualidade, nos três primeiros pontos do trecho citado. Nesse sentido, o edital prioriza o tratamento de gênero enquanto temática, notadamente no que diz respeito à representação positiva de mulheres, combatendo a violência sexista, bem como a homofobia e a transfobia. Denota, ainda, nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, que obras que veiculam “estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (BRASIL,

2015, p.33) serão excluídas do PNLD 2018. Vale lembrar, entretanto, que o tratamento das questões de sexualidade não é citado de forma específica, deixando de fora também a lesbofobia e a bifobia.

O Guia do PNLD 2018 (BRASIL, 2017a) estabelece que é esperado, das obras, que atendam às necessidades de estudantes, atentando ao que diz respeito à inserção desses alunos e alunas nas práticas sociais e culturais no mundo contemporâneo, seus interesses, culturas juvenis, linguagens e formas de comunicação – especificamente no que diz respeito a tecnologias da informação e o mundo digital – lutas sociais contra violências, discriminações e preconceitos. Outrossim, espera-se que forneçam informação científica e geral a professoras e professores, bem como formação pedagógica relativa ao componente curricular, auxiliem no desenvolvimento das aulas respeitando a autonomia docente, subsidiem processos avaliativos, amparem práticas interdisciplinares nas escolas, e disponibilizem um Manual Docente de qualidade.

O Manual Docente, de acordo com o edital (BRASIL, 2015), deve disponibilizar orientação teórico-metodológica, além de referência para a articulação entre os diferentes conteúdos do livro e áreas de conhecimento, discutindo a proposta avaliativa e trazendo informações, bibliografia, leituras adicionais e sugestões de leitura para além do que figura no Livro Estudantil. Nesse sentido, o Manual deve

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

Tendo em vista a grande influência dos editais do PNLD na produção de livros didáticos brasileiros, Engerroff (2017) denota que o programa se constitui também enquanto formador de currículo, envolvido nas políticas públicas curriculares. Nesse sentido, além de orientar os conteúdos dos livros o PNLD formata esse tipo de obra e traz mudanças

significativas na política do livro didático desde a sua criação. Para Engerhoff (2017), portanto, são trazidas no livro didático do componente, sob a mediação do PNLD, as expectativas e significados acerca do ensino de Sociologia. Dessa forma, no próximo tópico discorrerei sobre a inserção da Sociologia no PNLD e alguns dos critérios de avaliação das obras.

3.3. PNLD SOCIOLOGIA

A Sociologia integrou o PNLD após se tornar, em 2008, componente curricular obrigatório no Ensino Médio em âmbito nacional, adentrando pela primeira vez o PNLD 2012 (ENGERHOFF, 2017; MEUCCI, 2014). Além do PNLD, como mostra Julia Maçaira (2017), a obrigatoriedade da disciplina possibilitou sua inserção em outras políticas públicas que por sua vez passaram a contribuir para sua consolidação enquanto disciplina escolar e conferir um “caráter de padronização e legitimação que impacta decisivamente nas formas como as ciências sociais são transformadas em conhecimento escolar” (MAÇAIRA, 2017, p.113).

Até o momento, o componente Sociologia esteve presente em três edições: PNLD 2012, PNLD 2015 e o atual PNLD 2018. No primeiro deles, foram inscritos 14 livros e aprovados apenas 2⁷ (BRASIL, 2011). No PNLD 2015 foram inscritos 13 livros e aprovados 6⁸ (BRASIL, 2014). No PNLD vigente, de 2018, foram inscritos 12 livros e aprovados 5⁹, todos já aprovados anteriormente no PNLD 2015 (BRASIL, 2017b). A

⁷ No PNLD 2012 foram aprovados os livros Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi (Editora Saraiva) e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros (Editora do Brasil).

⁸ No PNLD 2015 foram aprovados os livros Sociologia para o Ensino Médio de Nelson Dacio Tomazi (Editora Saraiva); Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros (Editora do Brasil); Sociologia, de Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim (Editora Scipione); Sociologia em Movimento, de vários autores (Editora Moderna); Sociologia Hoje, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim, Celso Rocha de Barros (Editora Ática); Sociologia para Jovens do Século XXI, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (Imperial Novo Milênio).

⁹ No PNLD 2018 foram aprovados todos os livros citados na nota anterior, com exceção de Sociologia para o Ensino Médio de Nelson Dacio Tomazi (Editora Saraiva).

ampliação do número de livros aprovados após a primeira edição do PNLD Sociologia sugere melhoria na qualidade dos trabalhos, em especial entre as edições de 2012 e 2015, com relativa manutenção na terceira edição, de 2018.

3.3.1. Critérios específicos do componente Sociologia

O edital de convocação do PNLD 2018 (BRASIL, 2015) estabelece uma série de critérios para a aprovação dos livros didáticos, sendo alguns deles gerais, alguns por área de conhecimento e alguns específicos do componente curricular. Os critérios vão desde a forma física do livro – por exemplo, o número de páginas máximo, que para a Sociologia consiste em 400 páginas para o Livro Estudantil e 520 páginas para o Manual Docente – até critérios relativos ao conteúdo.

O componente curricular chamado de Sociologia abrange, na verdade, conhecimentos das Ciências Sociais, de modo a contemplar conteúdos de Sociologia, Ciência Política e Antropologia, pois entende-se que “fenômenos relativos à representação simbólica do mundo, à dominação política e às formas de sociabilidade são indissociáveis e, enquanto tais devem ser abordados em sala de aula” (BRASIL, 2015, p.43-44). Dessa forma, todos os conteúdos do componente são parte integrante do processo de alfabetização científica de estudantes brasileiros. Por consequência, o edital advoga por uma abordagem “desnaturalizada” e “crítica” da vida social. “Os fenômenos sociais serão, pois, alvo de inquirição e investigação permanente para que o estudante possa pensar de modo mais sistematizado acerca do mundo social e de sua condição neste mundo” (BRASIL, 2015, p.44).

São critérios específicos para as obras do componente Sociologia, conforme o Guia do PNLD 2018 Sociologia (BRASIL, 2017b) a garantia da presença das três áreas que compõem as Ciências Sociais, o respeito ao rigor teórico e conceitual, o desenvolvimento da mediação didática, a contribuição para a apreensão do estudante acerca do conhecimento sociológico e a garantia da autonomia do trabalho pedagógico de professoras e professores. Além disso, o edital estabelece critérios eliminatórios específicos. Nesse sentido foi observado se a obra:

- a. permite acesso aos fundamentos dos três componentes curriculares que compreendem as Ciências Sociais, quais sejam, Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia;

- b. favorece o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados. Categorias como cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais deverão ser apresentados;
- c. tem rigor na apresentação dos conceitos fundamentais das Ciências Sociais. Isso se manifesta na qualidade das referências, seriedade e precisão na síntese didática;
- d. explicita algumas das inquietações intelectuais que deram origem aos conceitos e teorias clássicas das Ciências Sociais e apresenta algumas das reinterpretações científicas e seus usos mais recentes;
- e. apresenta análises sociológicas de situações e contextos familiares aos estudantes, demonstrando que os conceitos e teorias das Ciências Sociais auxiliam na identificação de características novas e estabelecem relações ocultas entre diferentes fenômenos sociais;
- f. apresenta e propõe a análise sociológica de formas de expressão que compõem a vida cultural contemporânea (como charges, excertos de livros, imagens, conteúdos da internet, matérias publicitárias, letras de músicas, filmes, etc.);
- g. estimula a curiosidade do estudante para a compreensão da vida social;
- h. permite que conceitos e teorias das Ciências Sociais sejam incorporados pelos estudantes na condição de ferramentas para análise do mundo social na qual estão inseridos e para compreensão da sua própria condição no mundo;
- i. favorece, por meio da descrição de situações e elaboração de atividades, ‘deslocamentos’ temporais, espaciais e sociais capazes de possibilitar aos estudantes a ‘desnaturalização’ e a crítica de valores, instituições e práticas que orientam a sua conduta;
- j. apresenta linguagem, exemplos e situações adequadas para a fase de aprendizagem do estudante e para os propósitos do ensino;
- k. contempla – nas análises, exemplos e atividades propostas – situações de diferentes regiões do país

e experiências de diferentes classes sociais, possibilitando ao estudante o respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento da desigualdade social;

l. aborda historicamente os conteúdos e temas tratados a fim de evitar anacronismos e constituir a noção de processo social;

m. apresenta diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais não privilegiando uma leitura dogmática acerca do mundo;

n. explicita a pluralidade de teorias e abordagens metodológicas que constituem o campo de conhecimento das Ciências Sociais;

o. apresenta resultados de pesquisas e estudos sobre temas contemporâneos do Brasil;

p. favorece a autonomia do professor, possibilitando diferentes modos de apresentação e ordenação dos conteúdos;

q. apresenta, entre os diferentes capítulos, coerência na abordagem didática de temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais;

r. demonstra coerência entre o modo de apresentação dos conteúdos e a elaboração de atividades de aprendizagem e avaliação;

s. possibilita o debate entre as diversas ciências, campos de conhecimento e formas de expressão.
(BRASIL, 2015, p.48-49)

A respeito do Manual Docente, foi avaliado se, nas obras, a reflexão do professor ou professora sobre sua prática pedagógica é favorecida, se os recursos didáticos e as alternativas ao seu alcance foram explicitadas, se foram oferecidas indicações de recursos como livros e filmes que podem servir de apoio à atividade docente e, ainda, se a proposta enunciada no livro e aquela efetivamente desenvolvida ao longo da obra foram coerentes entre si (BRASI, 2015).

3.3.2. Os livros didáticos de Sociologia

Em artigo sobre os livros didáticos de sociologia inscritos no PNLD 2012, Simone Meucci (2014) identificou que estes eram, em sua maioria, escritos em conjunto (24 autores para 14 livros inscritos), contrastando com a realidade observada no período entre 1930 e 1945, quando os livros eram elaborados mais frequentemente por apenas uma

autoria, que comumente publicava livros de diferentes áreas de conhecimento. Meucci observa, pois, uma inversão nessa tendência, de forma que os livros mais recentes se mostram com frequência resultados de trabalhos coletivos (MEUCCI, 2014).

Ainda a respeito dos livros inscritos no PNLD 2012, Meucci (2014) observa grande presença de autores academicamente especializados e qualificados. Com efeito, 14 dos 24 autores eram doutores, 5 eram mestres e 5 graduados, sendo que apenas 2 deles não possuíam bacharelado ou licenciatura em ciências sociais. Ademais, 15 destes autores eram professores de ensino superior, sendo a maioria vinculada a instituições públicas, e 7 eram professores do ensino médio¹⁰. A autora identifica, a partir destes dados, que a escrita de livros didáticos atrai fundamentalmente professores de ensino superior, seguidos de professores de ensino médio. O interesse parece provir, em parte, da experiência docente no ensino médio, na medida em que 10 dos autores dedicaram-se significativamente a esta atividade, ainda que três deles lecionassem, no momento da pesquisa, no ensino superior. A predominância, entretanto, é de autores com experiência docente exclusiva no ensino superior, notadamente em universidades públicas. “Nesse sentido, os dados nos mostram que a elaboração de livros didáticos escolares é uma atividade para a qual o professor do ensino superior (em particular público) tem se mostrado sensível.” (MEUCCI, 2014, p.220).

Vale destacar, ainda, que os autores dos livros didáticos identificados por Meucci (2014) concentravam-se profissionalmente em apenas três estados: São Paulo (10 autores), Paraná (10) e Rio de Janeiro (4). A concentração nesses estados repete-se nos livros aprovados do PNLD 2015, conforme observado por Engeroff (2017). Outrossim, a concentração regional se faz presente também quando são observadas as instituições responsáveis pela avaliação do PNLD de sociologia. De fato, nos três anos em que o programa compreendeu este componente curricular (2012, 2015 e 2018), a avaliação concentrou-se no eixo sudeste com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2012, Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2015 e a Universidade Estadual de Campinas em 2018. De acordo com Engeroff (2017), além de espelhar a vinculação destes locais com o ensino de sociologia, os dados revelam também como a produção legitimada se vincula a estas regiões. Observando-se autoria e avaliação, no contexto do PNLD,

¹⁰ Dos dois autores restantes, um era editor e outro jornalista (MEUCCI, 2014).

verifica-se que há uma conformidade espacial de produção e avaliação das obras didáticas (ENGERROFF, 2017).

Para além da autoria, outras características dos livros didáticos de sociologia do PNL D são dignas de nota. Em análise comparativa entre os livros didáticos de sociologia brasileiros e manuais franceses de ciências econômicas e sociais, Julia Maçaira (2017) chama atenção para um atributo significativo na estrutura e concepção das obras. De acordo com a autora, nos livros brasileiros é privilegiada uma narrativa didática prezando por uma linguagem adequada para estudantes do Ensino Médio na explicação dos conteúdos considerados importantes no contexto da sociologia escolar. Por outro lado, os manuais franceses não apresentam narrativa didática, mas uma coletânea de fontes documentais que serviriam de base para reflexão a partir de perguntas ou questões colocadas. A despeito disso, o guia do PNL D 2018 Sociologia (BRASIL, 2017b) identificou uma dificuldade de adequação da linguagem nos livros inscritos.

Resulta dessa dificuldade que ainda não conseguimos atingir, no geral, uma linguagem adequada que, sem o prejuízo do rigor científico, possa traduzir conceitos e teorias mediadas pela aproximação com as práticas sociais dos estudantes do Ensino Médio. Sabemos que essa tarefa não é trivial, principalmente se considerarmos a natureza das Ciências Sociais, que opera com um nível razoável de abstração. No entanto, é preciso persistir nessa direção, e talvez o melhor caminho seja tentar se colocar no lugar do estudante do Ensino Médio. (BRASIL, 2017b, p.14)

De acordo com o Guia, essa dificuldade se deve tanto à pouca tradição da disciplina no contexto escolar quanto, e principalmente, à formação de professores nos cursos de licenciatura, cujas práticas voltadas a formação docente ainda são escassas (BRASIL, 2017b).

Além da adequação de linguagem considerada precária, o Guia destaca três outras lacunas presentes nos livros de Sociologia. A primeira diz respeito ao tratamento das três áreas das Ciências Sociais que, conforme explicitado nos itens anteriores, deveria ser trabalhada pelos livros de sociologia, de acordo com o edital vigente. Nesse sentido, o guia aponta que há um desequilíbrio entre as áreas, com um destaque aos temas e conteúdos da Sociologia, em detrimento daqueles comumente associados à Antropologia e à Ciências Política (BRASIL, 2017b).

No que diz respeito às atividades, exercícios e sugestões de complementação dos conteúdos presentes nos livros, o Guia identificou que as condições das escolas públicas – especialmente pela falta de infraestrutura – se colocam como um impasse para a concretização das propostas presentes nos livros. Argumenta-se, assim, que as atividades propostas devem ser pensadas de acordo com a realidade das escolas públicas brasileiras. Problema semelhante diz respeito à dimensão social dos livros, que muitas vezes não abordam temas referentes às mais variadas regiões e realidades brasileiras, especialmente ao meio rural (BRASIL, 2017b).

Apesar das características comuns aos livros, Engeroff (2017) salienta que o PNLD não parece levar a uma padronização do livro didático, na medida em que eles apresentam perspectivas distintas sobre o ensino de sociologia. Nesse sentido, são diferentes as visões sobre a finalidade do ensino de sociologia e o modo como são apresentadas.

Fez-se necessária a apresentação de um panorama geral do PNLD e dos livros de sociologia brasileiros¹¹. No contexto deste trabalho, entretanto, o enfoque é dado em apenas um dos livros do PNLD, aprovado inicialmente na edição de 2015 e novamente em 2018, a saber, o livro *Sociologia em Movimento* (SILVA et al, 2013; 2016). O próximo tópico é uma breve apresentação deste livro, com algumas de suas características e considerações sobre a autoria.

3.3.3. Sociologia em Movimento

Em razão dos limites de um Trabalho de Conclusão de Licenciatura, conforme mencionado, será analisada apenas a obra didática *Sociologia em Movimento* (SILVA et al, 2013; 2016), tanto o Livro Estudantil quanto o Manual Docente. O estudo dessa obra se faz relevante por ter sido, segundo dados do FNDE, a coleção mais distribuída do componente Sociologia no PNLD 2015 (FNDE, 2018a). Dessa forma, faz-se presente em uma parcela significativa das escolas brasileiras e possui grande influência, nas dimensões de um livro didático, no ensino de sociologia. Ademais, optei por centrar a etnografia no *Sociologia em Movimento* por conter um capítulo específico a respeito da temática aqui analisada, sob o título “Gênero e Sexualidade”, na edição de 2015, e “Gêneros, Sexualidades e Identidades” na edição de 2018.

¹¹ Para mais informações sobre o livro didático de Sociologia, ver Engeroff (2017), Brasil (2011, 2014, 2017b), Maçaira (2017), Meucci (2014).

O livro *Sociologia em Movimento*, da editora Moderna, foi elaborado em sua primeira edição por 19 autoras e autores¹² que faziam parte do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Dessa forma, todos os autores estavam envolvidos com o ensino de Sociologia na educação básica e, concomitantemente, com a pesquisa acadêmica, tendo em vista a estrutura do Colégio (ENGERROFF, 2017). Na edição atual, o número de colaboradores foi reduzido para 17¹³. Conforme ressalta Engeroff (2017), todas as autoras e autores do livro possuem graduação em Ciências Sociais, apenas 5 não possuem licenciatura¹⁴. Suas titulações são variadas, indo desde graduados a pós-doutores. Além da coletividade na autoria, vale destacar que a produção dos livros didáticos envolve também uma equipe, das editoras, para revisão do texto, imagens e formatação. Nesse sentido, o livro didático é produto de um trabalho combinado de diferentes agentes.

A respeito do papel da sociologia escolar, Engeroff (2017) denota que *Sociologia em Movimento* considera que propor modos de atuação social com vistas à transformação é um objetivo da disciplina. A sociologia, tal como apresentada na obra, seria um conhecimento científico com métodos próprios que estimula e utiliza o estranhamento e a desnaturalização, sem, entretanto, opor-se ao senso comum (ENGERROFF, 2017). Nessa direção, a sociologia ofereceria instrumentos de interpretação e transformação de problemas sociais estudados.

Com abordagem temática, o livro busca trabalhar os métodos e conceitos das Ciências Sociais a partir de uma perspectiva interdisciplinar, expondo tanto teorias e análises clássicas quanto contemporâneas da disciplina. De acordo com a resenha presente no Guia, o livro possibilita a estudantes a criação de sentido em relação aos conteúdos ministrados, na medida em que os relaciona com suas experiências concretas, fazendo com que percebam os processos de constante produção de conhecimento (BRASIL, 2017b).

¹² Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, João Catraio Aguiar, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Ricardo Muniz de Ruiz, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Estevez e Vinicius Mayo Pires.

¹³ Mantiveram-se os autores e autoras citados na nota anterior, com exceção de João Catraio Aguiar e Ricardo Muniz de Ruiz.

¹⁴ Este número manteve-se inalterado nas duas edições.

Nas duas edições existentes, o livro é composto por 6 unidades e um total de 15 capítulos divididos por temas. Cada unidade possui uma capa de abertura, de uma página, contendo uma imagem de fundo¹⁵ que faz referência ao tema, o título da unidade e os capítulos que a compõem. Por sua vez, cada capítulo apresenta uma capa de abertura, que ocupava uma página na primeira edição e passou a ocupar duas na segunda, contendo uma imagem de fundo relacionada ao tema, uma lista de objetivos do capítulo e uma questão motivadora entendida como “ponto de partida que alerta o aluno sobre os temas e conceitos do capítulo” (SILVA et al, 2013, p.4; 2016, p.4). No início de cada capítulo, há uma seção intitulada “Primeiras palavras” que introduz o assunto e o contextualiza historicamente. Na parte inferior das páginas iniciais, há uma linha do tempo com datas e acontecimentos históricos relacionados ao tema do capítulo. Além disso, os capítulos trazem mais algumas seções em caixas de texto coloridas ou páginas diferenciadas, frequentemente acompanhando imagens: “Considerações sociológicas” traz um aprofundamento ao tema; “Direito e sociedade”¹⁶ apresenta leis relevantes à temática estudada no capítulo; “Saiba mais” mostra algumas informações complementares; “Glossário” define e esclarece alguns termos e conceitos ao longo do texto geral; “Quem escreveu sobre isso” apresenta pensadores e pensadoras que se dedicaram ao estudo do tema abordado; “Indicações” indica filmes, livros, documentários e outras obras que dialogam com os assuntos tratados ao longo do capítulo; “Atividades” traz questões para pesquisa, debate, reflexão e revisão e questões de exames de seleção como vestibulares e ENEM pertinentes ao capítulo; “Interfaces” (presente apenas na segunda edição) relaciona o tema trabalhado com outras áreas do conhecimento; “Movimentação” propõe, ao final de cada unidade, uma atividade mais elaborada, com o intuito de estimular a ação prática informada pelos conhecimentos construídos ao longo do capítulo (BRASIL, 2017b; SILVA et al, 2013; 2016)

O livro dedicado às professoras e professores contém sugestões e instruções adicionais ao longo das páginas do Livro Estudantil, além do Manual Docente, ao final, intitulado “Suplemento do professor”. O Manual oferece uma contextualização da Sociologia como disciplina escolar, apresenta os componentes do Livro Estudantil e explica a

¹⁵ Na primeira edição as aberturas de unidade apresentavam um fundo abstrato padronizado. Na segunda edição, cada uma passou a apresentar uma imagem diferenciada.

¹⁶ Esta seção era denominada “Instrumento jurídico” na primeira edição.

organização dos conteúdos. Além disso, oferece orientações pedagógicas, apresenta os objetivos do livro, os temas abordados em cada capítulo, fornece sugestões de bibliografia de apoio, respostas e comentários das Atividades.

Na resenha do Guia, os conceitos apresentados no livro foram considerados, em geral, contextualizados e bem fundamentados. Ademais, a contextualização histórica de tais conceitos foi considerada positiva por expor os debates imbricados nos acontecimentos políticos, econômicos e sociais de cada época, evitando, dessa forma, anacronismos e o esvaziamento da capacidade analítica. A obra foi elogiada, ainda, por não se ater apenas a autores clássicos e/ou europeus, trazendo também pesquisas de autores e autoras contemporâneos e de diversas origens, incluindo brasileiros e brasileiras (BRASIL, 2017b). Não obstante, o Guia destaca alguns problemas conceituais no que diz respeito a oscilações e imprecisões no caso de “determinismo social” e movimentos sociais.

Ademais, o livro é considerado apto ao cumprimento de seus objetivos de transposição do conhecimento acadêmico de Ciências Sociais para saberes escolares, favorecendo a desnaturalização das relações sociais por meio da articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2017b). O próximo capítulo será dedicado a uma análise mais aprofundada da obra no que diz respeito ao tratamento das questões de gênero e sexualidade no capítulo dedicado ao tema e no restante do Livro Estudantil e Manual Docente.

4. GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NO LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO

Neste capítulo, examino a forma como os conteúdos relacionados aos estudos de gênero e sexualidade são apresentados no livro didático *Sociologia em Movimento*, bem como as representações nele presentes que façam referência, direta ou indiretamente, a essas temáticas. Primeiramente, farei uma breve apresentação da abordagem da edição mais recente do livro no que diz respeito a questões de gênero e sexualidade de modo geral, ao longo de todos os capítulos, para então concentrar-me mais especialmente no capítulo dedicado a esta temática, em uma análise comparativa entre as duas edições do livro.

4.1. GÊNERO E SEXUALIDADE AO LONGO DO LIVRO

Questões relativas a gênero e sexualidade aparecem de forma indireta ao longo de todo o livro didático, seja na apresentação dos conteúdos, nas imagens ou nos autores e autoras citadas. Aqui, apresento um panorama geral do livro, apenas na edição mais recente, que faz parte do PNLD 2018 e se encontra nas escolas no momento do desenvolvimento deste trabalho.

A começar pela linguagem utilizada, percebe-se que os autores e autoras do livro didático utilizam com frequência a expressão “homens e mulheres” para referir-se à ideia de “humanidade”, mostrando um esforço no sentido de romper com a linguagem androcêntrica que identifica a noção de humanidade na palavra “homens” e conseqüentemente de incluir mulheres nessa concepção. Na mesma linha, são colocadas diversas imagens – fotos e desenhos – com mulheres e homens, em medidas semelhantes. Apesar disso, é notável que, mesmo com a representação de mulheres em diversas passagens do livro, o gênero nem sempre é utilizado como categoria de análise (SCOTT, 1995) em momentos oportunos. Na página 42, por exemplo, ao tratar de padrões sociais, o livro apresenta padrões estéticos como um tipo de padrão social, através de uma figura e uma breve legenda elucidativa. A ilustração, reproduzida a seguir, é de Filipe Rocha, com duas imagens distintas representando uma mesma mulher, presumivelmente em épocas distintas, contemplando duas representações diferentes de padrões estéticos: uma pintura e um painel publicitário. A legenda explica: “Os padrões estéticos mudam de acordo com o contexto histórico. Características consideradas

belas ou boas em determinadas sociedades podem ser julgadas como fora do padrão em outro contexto histórico ou social” (SILVA et al., p.42).

FIGURA 1 – PADRÕES ESTÉTICOS



Fonte: Silva et al (2016)

Percebe-se, assim, que a ilustração pretende demonstrar a diferença entre o que era considerado belo em uma época antiga, ou seja, corpos gordos como o representado no quadro da imagem à esquerda e, por outro lado, o que seria considerado belo nos dias atuais, ou seja, corpos muito magros como representado na propaganda de refrigerante dietético ilustrada na imagem à direita. Outro elemento importante na ilustração é a observadora, que permanece igual (com alteração das vestimentas de acordo com a época), evidenciando a disparidade entre sua aparência e a da modelo do painel à direita, causada pela mudança dos padrões estéticos. Apesar disso, o livro não traz nenhuma discussão sobre um aspecto central na discussão de padrões estéticos, que é a questão de gênero, especificamente no que diz respeito à magreza.

Analogamente, na página 97, tratando de papéis sociais enquanto comportamentos socialmente esperados de indivíduos e grupos, são apresentadas três imagens de pessoas trabalhando: uma mulher trabalhando com metal, um homem costurando e uma mulher militar, a primeira a ocupar um posto de oficial general nas Forças Armadas brasileiras, Dalva Mendes. A legenda apenas descreve as fotos e anota que “os indivíduos exercem vários papéis sociais ao longo da vida” (SILVA et al. 2016, p. 97).

FIGURA 2 – PAPÉIS DE GÊNERO



Fonte: Silva et al (2016)

Entendendo papéis de gênero enquanto comportamentos e personalidades socialmente associados ao papel masculino ou feminino (FRY, 1982), percebe-se que estas imagens nitidamente representam uma inversão de papéis de gênero tradicionais – com mulheres exercendo trabalhos usualmente considerados masculinos e um homem exercendo um trabalho mais comumente associado a um papel feminino. O livro, contudo, não faz esta reflexão e nem ao menos menciona o conceito de papéis de gênero, que está intimamente relacionado ao de papel social e que auxiliaria as alunas e alunos na compreensão das imagens apresentadas e sua relação com o conceito trabalhado nessa parte do texto.

Em outras passagens, entretanto, as categorias de gênero e sexualidade são utilizadas no processo analítico do livro, ou como exemplos na explicação de outros conceitos. Na página 110, por exemplo, preconceitos de gênero e orientação sexual (entre outros) são citados como tipos de preconceitos que servem de base para formas de discriminação e segregação. Ademais, nas páginas 242 e 243 os autores e autoras apresentam gênero, raça e classe como tipos de desigualdades existentes no Brasil, tratando da discriminação das mulheres que são vistas como inferiores aos homens no senso comum e que recebem salários inferiores aos dos homens nas mesmas funções. Ressalta-se, ainda, que a diferença salarial é ainda mais gritante no caso de mulheres negras. A desvantagem dessas pessoas seria agravada pela associação de mais de um modo de desigualdade.

Ainda sobre a desigualdade de gênero, o livro chama a atenção para a questão da violência doméstica contra as mulheres, que muitas vezes não podem sair do ciclo da violência por falta de condições

econômicas. A este respeito, é colocada uma imagem de campanha sobre violência contra mulheres veiculada nas redes sociais, afirmando que as mulheres que sofrem violência física não “gostam de apanhar”, mas permanecem nesta situação por outras questões, como a impossibilidade de ir embora por questões econômicas, humilhação e medo de denunciar.

FIGURA 3 – VIOLÊNCIA



Fonte: Silva et al (2016)

A utilização de imagens provenientes de redes sociais é uma estratégia interessante para estimular o engajamento de estudantes nas discussões realizadas no livro, pois tratam-se de imagens e campanhas com as quais eles têm mais familiaridade e mais acesso. Nesse sentido, dialoga com a realidade dos alunos e alunas fora da sala de aula, de modo que talvez facilite a sua compreensão de outras produções com as quais têm contato em suas redes sociais, na medida em que estas imagens são identificadas como objetos de possíveis reflexões sociológicas. Outra passagem que trata da violência doméstica encontra-se na página 47, relacionada aos tipos de ação social identificados por Max Weber. Um cartaz de campanha de combate à violência doméstica, de 2008, é reproduzido para ilustrar a ação racional orientada a valores na luta de mulheres por direitos e contra a violência.

A luta de mulheres por direitos, identificada com o feminismo, aparece também em uma questão do Capítulo 8: Movimentos Sociais, na página 209. Nela, é reproduzido um trecho do livro “O que é feminismo” de Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy, identificando o

feminismo como um dos movimentos que se preocupam com opressões para além dos fatores econômicos, tal como os movimentos negros, de minorias étnicas, de homossexuais e ecologistas, buscando a superação das desigualdades sociais. A questão faz relação com o conteúdo apresentado no capítulo, especialmente na página 202, que identifica os chamados novos movimentos sociais com demandas de minorias sociais como mulheres, negros, homossexuais, que reivindicam demandas relacionadas com questões culturais e a transformação de comportamentos e valores, diferenciando-se dos chamados movimentos sociais tradicionais cujas demandas centram principalmente na economia. No mesmo capítulo, na página 199, é apresentada uma fotografia de Carlos Ezequiel Vannoni da Parada do Orgulho Gay de Recife (PE) em 2014.

FIGURA 4 – PARADA DO ORGULHO GAY



Fonte: Silva et al (2016)

A legenda explica que a Parada é realizada em diversas cidades do Brasil e do mundo, organizada pelo movimento LGBT. A questão sobre o feminismo espera, assim, que estudantes estabeleçam uma relação entre esses movimentos em defesa das minorias.

A partir destes exemplos, espero ter demonstrado, que as temáticas de gênero e sexualidade aparecem ao longo do livro didático de forma recorrente, ainda que tímida e deixando a desejar no tratamento de certos conceitos em oposição a uma simples referência à guisa de exemplo. Percebe-se, ainda, que essas questões são tratadas principalmente como questões relativas às mulheres, seus direitos e as discriminações que sofrem, com alguns esforços no sentido intersecção com os marcadores

de raça e classe. A temática da sexualidade, entretanto, é trabalhada muito superficialmente, limitando-se a breves exemplos e menções, marcadamente em termos de desigualdades, discriminações e reivindicações de movimentos sociais.

Vimos, assim, que as mulheres são um objeto de estudo sociológico apresentado com certa frequência no livro didático. No próximo tópico, abordarei a questão da escrita sociológica apresentada no livro, em uma perspectiva de gênero.

4.1.1. Quem é o sujeito da Sociologia?

O livro *Women Writing Culture*¹⁷, organizado por Ruth Behar e Deborah Gordon (1992), traz uma série de mulheres antropólogas, buscando mostrar a antropologia por outros olhos que não os masculinos tradicionalmente mais valorizados. Ruth Behar escreve sobre os desafios que estão postos para as mulheres que escrevem e, especialmente, para as mulheres antropólogas, incluindo seu não reconhecimento entre os pares. Behar menciona a pesquisa de Catherine Lutz (1990) que mostra que homens e mulheres tendem a citar em seus trabalhos mais autores homens do que mulheres e que as citações de mulheres em geral têm como foco questões de gênero. A observação de Lutz fica particularmente evidente na dimensão do livro didático *Sociologia em Movimento*.

Como explicitado anteriormente, o livro possui uma seção, em meio ao texto, chamada “Quem escreveu sobre isso”. Ao longo dos vários temas e conceitos trabalhados no livro, esta seção apresenta intelectuais cujas ideias foram importantes para compreender problemáticas abordadas no trecho em questão. No decorrer de todo o livro há um total de 78 caixas de “quem escreveu sobre isso”, apresentando diversos pensadores de várias áreas de conhecimento, particularmente das Ciências Sociais. Entretanto, apenas 9 das autoras apresentadas são mulheres, totalizando aproximadamente 11,5%. É interessante notar, ainda, que 6 dessas 9 mulheres são apresentadas no capítulo específico sobre gênero e sexualidade que será apresentado nas próximas seções, a saber, o capítulo 14: “Gêneros, sexualidades e identidades” (juntamente

¹⁷ Pelas discussões sobre a escrita das mulheres e sobre o livro de Behar e Gordon (1992), agradeço à professora Miriam Pillar Grossi, assim como Alexandra Alencar e toda a turma da disciplina de História da Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC no semestre de 2018/1.

com mais dois homens neste capítulo¹⁸). Se desconsiderássemos o capítulo sobre gênero, portanto, teríamos um total de 67 autores dos quais apenas 3 são mulheres (menos de 5%).

Se as discriminações, preconceitos, violências e lutas das mulheres aparecem como um objeto de estudo relativamente recorrente no livro, o mesmo não pode ser dito sobre as autoras mulheres. De fato, enquanto as mulheres podem ser objeto, elas raramente são apresentadas como sujeitas na produção do conhecimento. Sabe-se, por exemplo, que a Escola Norte-Americana de Antropologia é marcada pela forte presença de mulheres como Margaret Mead e Ruth Benedict, para citar apenas algumas. Entretanto, no tópico destinado à apresentação das escolas antropológicas, no capítulo 3, nenhuma antropóloga é apresentada. Percebe-se que o livro didático, portanto, não considera que mulheres escrevem antropologia, sociologia e ciência política, com algumas raras exceções. Na verdade, as mulheres praticamente só aparecem quando escrevem sobre gênero, indo de encontro ao que foi constatado por Lutz.

Apesar do pouco reconhecimento da escrita de mulheres por parte dos autores e autoras do livro, há, conforme já mencionado, um capítulo exclusivo para o tratamento do conteúdo de gênero e sexualidade. Este capítulo está presente nas duas edições existentes do livro e sofreu mudanças significativas de uma para a outra. Na próxima seção, analiso este capítulo em sua forma e conteúdo, destacando as principais diferenças entre as duas edições.

4.2. CONTEÚDO ESPECÍFICO

Na presente seção, mostro o conteúdo específico de gênero e sexualidade apresentado no capítulo 14 das duas edições do livro didático *Sociologia em Movimento*, analisando as diferenças e semelhanças entre as duas edições, os conceitos e definições apresentados, bem como a forma de apresentação do conteúdo, perspectivas teóricas e a forma sugerida de trabalho com estas questões em sala de aula, a partir do *Manual Docente*.

Na primeira edição, o capítulo em questão encontra-se na unidade 6: “A vida nas cidades do século XXI - questões centrais de uma sociedade em construção”, denomina-se “Gênero e Sexualidade” e possui 28 páginas. Na segunda edição, o capítulo encontra-se na mesma unidade,

¹⁸ Vale notar que os autores homens representam $\frac{1}{3}$, cerca de 33%, da autoria citada no capítulo sobre gênero e sexualidade, quase o triplo da proporção de mulheres no livro todo.

mas seu título foi modificado para “Gêneros, sexualidades e identidades”, possuindo o mesmo número de páginas. O título, por si só, já oferece pistas para apontar uma mudança de perspectiva no tratamento das questões de gênero e sexualidade. Ao colocar estas palavras no plural, é evidenciada a multiplicidade inerente a estas questões já discutida pelos estudos feministas que têm mostrado que as experiências das mulheres são plurais, pois marcadas por diferentes experiências de classe, raça, cultura (HARDING, 1987). Dessa forma, não existe “a mulher” ou “a experiência feminina” no singular.

Além disso, as duas edições apresentam importantes diferenças nos objetivos apresentados na capa do capítulo, na seção que indica as capacidades que os e as estudantes terão ao final do capítulo. Enquanto na primeira edição a ênfase é dada na compreensão de que gênero e orientação são histórica e culturalmente construídos, bem como nas desigualdades de gênero existentes no mundo, na segunda edição a ênfase é na interseccionalidade e inter-relação entre sexo, gênero e sexualidade, incluindo sexualidade na questão das desigualdades (para além do gênero) e o foco nas violências. Ambas as edições citam movimentos sociais nessa seção, na primeira atentando para a relação entre a experiência subjetiva e as lutas contra a discriminação e na segunda para os impactos dos movimentos sociais na sociedade e a criação de novas demandas de direitos. A questão motivadora do capítulo, igualmente apresentada na capa, também se modifica. Na primeira edição a questão enfatiza o machismo no Brasil, perguntando como seria possível construir uma sociedade mais igualitária para homens e mulheres, com respeito à diversidade. Vemos, assim, que o destaque é colocado nas questões de gênero, dizendo respeito especialmente aos direitos das mulheres. Por outro lado, na segunda edição a questão motivadora diz respeito ao sofrimento das pessoas causado por sua caracterização como diferentes a respeito de seus gêneros e sexualidades, sem dar especial atenção à questão de gênero.

4.2.1. Conceitos, temáticas e discussões

Nos capítulos das duas edições são apresentados diversos conceitos relacionados à temática de gênero e sexualidade, tanto ao longo do texto quanto nas seções de glossário. Nesta seção analiso alguns dos conceitos apresentados, bem como as discussões realizadas e os temas abordados tendo em vista as diferenças entre as duas edições.

A primeira edição traz uma definição de gênero logo na primeira página, na capa do capítulo. Define como “a identidade assumida ou atribuída de acordo com o sexo ou com o papel exercido socialmente. Essas identidades, que são construtos sociais, vêm sendo questionadas historicamente [...]” (SILVA et al., 2013, p. 336). Dessa forma, os autores e autoras começam a caracterizar o gênero como construção, em oposição à naturalidade, trazendo o aspecto tanto identitário quanto a atribuição social de papéis. Por sua vez, a segunda edição não apresenta uma definição de gênero separada do texto geral, mas o faz a partir da relação entre sexo e gênero no tópico 2: “Sexo e gênero: entre a construção e a desconstrução”, onde explica, a partir das análises feministas, que o sexo corresponderia a traços biológicos e o gênero a traços cultural e socialmente construídos como femininos ou masculinos. Na primeira edição essa distinção também é realizada, definindo sexo enquanto características físicas. Também faz a diferenciação entre o uso da palavra “gênero” na biologia, que seria a classificação de organismos segundo características morfológicas e funcionais indicativas de um ancestral comum e o “gênero” da Sociologia, que classifica o masculino e o feminino nas sociedades humanas sem se fundamentar em um princípio biológico, mas sim em uma construção social. A identidade de gênero seria, assim, influenciada por convenções, estereótipos e expectativas às quais as pessoas são expostas no processo de socialização. Gênero, portanto, é definido como o aspecto cultural (em oposição a físico) das diferenças entre homens e mulheres, enquanto a identidade de gênero é relacionada ao processo de construção das diferenças e identificações construídas no meio social, por cada pessoa. “Nesse sentido, a identidade de gênero é um conjunto de características que orienta nossa relação com o masculino ou o feminino, e revela a diferença cultural entre os sexos em uma dada sociedade.” (SILVA et al., 2013, p.338). A segunda edição cita a diferença entre sexo e gênero como uma diferença entre natureza e cultura, apoiada no trabalho de Simone de Beauvoir. Ademais, localiza a utilização do conceito de gênero em teorias sociais, com influências da segunda onda do feminismo e a ampliação das reivindicações feministas.

Nas primeiras páginas dos capítulos, as duas edições apresentam linhas do tempo com algumas datas relacionadas ao tema, como a conquista do direito ao voto das mulheres na Nova Zelândia (primeiro país, em 1893) e no Brasil (1934), a Rebelião de Stonewall (1969), reconhecimento da homossexualidade como forma de sexualidade, ano internacional da mulher reconhecido pela ONU (1975), retirada da homossexualidade da classificação de doenças e desvios pelo Conselho Federal de Medicina, no Brasil (1985), retirada da homossexualidade da

Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (1990), a Lei Maria da Penha (2006), reconhecimento jurídico da união estável entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal (2011), entre outras. A segunda edição acrescenta algumas datas referentes a temas pouco explorados na edição anterior, como contato dos europeus com povos indígenas que valorizavam indivíduos transgêneros (1492), o reconhecimento da bissexualidade como orientação sexual por meio da fundação do Instituto de Pesquisa sobre Sexo, por Alfred Kinsey (1947), publicação do livro *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949), a eleição de Benazir Bhutto, primeira mulher muçulmana a vencer eleições (1988), o lançamento do programa *Brasil sem Homofobia no Brasil* (2004), além de acontecimento mais recente: o estabelecimento de parâmetros que permitem acesso e permanência a pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino (2015).

Além da inclusão de datas, é interessante notar que a segunda edição, já no primeiro parágrafo do capítulo, faz menção às tensões atuais no cenário político brasileiro, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade: “Nos últimos anos, procurou-se silenciar esse assunto nas escolas, nas famílias, na mídia. O que se observa, porém, é o crescimento das falas e dos movimentos por reivindicações ligados aos direitos daqueles considerados ‘diferentes’.” (SILVA et al., 2016, p.330). Percebe-se, pois, que os autores e autoras do livro se inserem nos debates e tensões identificadas no primeiro capítulo deste trabalho, sem deixá-los de lado na escrita do livro didático, mas trazendo este assunto como ponto de discussão importante no texto. O livro, portanto, inclui-se no movimento, reconhecido por ele próprio, de crescimento das falas sobre gênero e sexualidade, em resposta às tentativas de silenciamento. Nos próximos tópicos, veremos que tal inserção do livro acompanhou uma atualização no debate sobre gênero e sexualidade, não obstante as críticas conservadoras à primeira edição.

O primeiro conceito apresentado, em ambas as edições, na seção “glossário”, é o de androcentrismo, e encontra-se de forma muito semelhante nas duas:

Supervalorização do masculino e naturalização da experiência masculina como princípio universal e normativo da humanidade. **Manifesta-se** em expressões convencionais que tomam o homem como representante de toda a espécie (caso de ‘direitos do homem’, ‘evolução do homem’,

‘ciências do homem’), as quais servem para legitimar o patriarcado. (SILVA et al., 2013, p.337, grifos meus).

A única diferença entre as duas edições é que a palavra grifada acima é substituída, na segunda edição, por “pode ser identificada”. Como ficará explícito ao final deste capítulo, o conceito de androcentrismo se mostra central no desenvolvimento da argumentação presente no livro didático, em especial na primeira edição. A definição exposta é complexa e de difícil entendimento, mas os exemplos utilizados com relação à linguagem podem ajudar a elucidar o conceito para estudantes e verificar aplicações na vida cotidiana.

Com relação à sexualidade, há diferenças importantes entre as duas edições. Na primeira, ela é entendida como orientação do desejo sexual e afetivo relacionada às representações sociais ou subjetivas da identidade de gênero e não determinada pela constituição biológica, novamente fazendo a distinção entre sexo-biologia e gênero-social. A orientação sexual é entendida como definida de acordo com o sexo biológico (e não o gênero) das pessoas que são objeto de desejo sexual e afetivo. Não há, entretanto, uma diferenciação clara entre identidade de gênero e orientação sexual, como fica evidente no trecho a seguir:

[...] Assim, para nos referirmos à sexualidade das pessoas, empregamos, além das categorias relacionadas ao comportamento geral masculino e feminino, as seguintes categorias relativas aos afetos e à escolha do objeto sexual: homossexual (sente atração por pessoas do mesmo sexo), heterossexual (sente atração por pessoas do sexo oposto) e bissexual (sente atração por pessoas de ambos os sexos). (SILVA et al., 2013, p.340)

Sem diferenciar os conceitos, o texto fica confuso, pouco didático e mistura diversas categorias diferentes e complexas na mesma explicação. Miriam Grossi (1998) chama atenção para a necessidade de distinguir os conceitos de identidade de gênero e práticas sexuais. Assim, gênero diz respeito às origens sociais das identidades e comportamentos de homens e mulheres e de suas relações, em contraposição à ideia de origens biológicas; identidade de gênero diz respeito ao lugar do indivíduo dentro de uma cultura determinada e a sexualidade refere-se às práticas e sentimentos relacionados às atividades sexuais dos indivíduos (GROSSI, 1998). Além de não fazer essa diferenciação de forma

categorica, livro cita apenas a homossexualidade, a heterossexualidade e a bissexualidade como sexualidades possíveis, deixando de lado outras vivências e identidades como a pansexualidade e a assexualidade.

Por outro lado, na segunda edição, argumenta-se que a categorização binária do sexo, gênero e das orientações afetivo-sexuais foi construída historicamente. Apoiado nos estudos de Foucault, o livro apresenta que a religião e a ciência ocidentais contribuíram para normatizar e disciplinar essas expressões segundo essa lógica binária. A sexualidade humana, portanto, seria definida por elementos socioculturais, e não apenas fisiológicos como acreditava-se anteriormente. Uma imagem é apresentada, então, explicativa da diferença entre expressão de gênero, orientação afetiva-sexual, identidade de gênero e sexo biológico.

FIGURA 5 – SEXO, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL



Fonte: Silva et al (2016)

A segunda edição, portanto, possui algumas vantagens com relação à primeira, pois sistematiza as diferenciações entre as diversas categorias trabalhadas, através da imagem acima, o que facilita a compreensão por parte de estudantes. Entretanto, alguns pontos devem ser criticados nesse esquema, especialmente no que diz respeito aos contínuos que vão da

esquerda para a direita através das flechas. Nesse sentido, a inserção de “transgênero” entre “homem” e “mulher”, por exemplo, parece sugerir a ideia errônea de que pessoas transgênero não podem ser, nem homens, nem mulheres, mas algo entre essas duas categorias. Ademais, a utilização da palavra “hermafrodita” para designar pessoas intersexuais é também errônea e considerada ofensiva, pois não se refere a seres humanos. Apesar dos problemas, a disposição das diferentes categorias separadamente permite a visualização de que são diferentes e independentes, elucidando isso à (o) leitora (or).

Sobre pessoas transgênero, a primeira edição argumenta que este termo “não designa uma orientação sexual nem um gênero específico, mas aquelas pessoas que não se identificam com as convenções tradicionais de homem e mulher e, por isso, combinam ou alternam características associadas a essas identidades” (SILVA et al., 2013, p.340). Nesse sentido, diferencia orientação sexual, gênero e identidade de gênero em um caso específico, mas, novamente, não os define de forma sistemática. Em mais uma tentativa de diferenciar gênero e sexualidade como coisas separadas, o livro argumenta:

[...] Algumas pessoas reivindicam que, embora gostem de se ‘travestir’ (**utilizar roupas e adereços que as identifiquem socialmente com o gênero oposto**), seus desejos sexuais permanecem heterossexuais. Assim, entre transgêneros ou travestis, é possível encontrar diversas orientações sexuais. (SILVA et al., 2013, p.340, grifos meus).

Esse trecho, no entanto, pode levar estudantes à visão perigosa de travestis e transexuais como pessoas que se “fantasiam” de um gênero que não lhes pertence – que pertence ao “gênero oposto” – e não como pessoas que têm uma identidade de gênero diferente daquela que lhes foi designada como correspondente ao sexo biológico e se apresentam de acordo com esta identidade.

Novamente, a segunda edição apresenta definições melhor construídas e fundamentadas. Identifica os termos para referir-se ao sexo biológico das pessoas a partir dos órgãos genitais. Nesse sentido, sexo feminino/fêmea é empregado para referir-se a pessoas com vagina, intersexual para pessoas com genitália ambígua e sexo masculino/macho para pessoas com pênis. Segue-se que a identidade de gênero faz referência ao que se considera individualmente como mulher, homem ou transgênero/transexual, sendo esses dois últimos definidos como pessoas

que não se identificam como o sexo de nascimento. Assim, o livro informa que pessoas que se identificam com o gênero feminino, mas não nasceram com o sexo feminino, são chamadas de mulheres transgênero ou transexuais e o mesmo se dá no caso dos homens transgênero ou transexuais. Por outro lado, define ainda o termo cisgênero, que diz respeito a pessoas que se identificam com o sexo de nascimento, podendo ser mulher ou homem cisgênero ou cissexual. A partir dessas definições, pode-se notar o grande avanço em termos de clareza conceitual e exposição didática dos conceitos com relação à primeira edição. Apesar de a Figura 2 conter problemas conceituais, o texto apresentado sobre essas questões faz entender a complexidade dos conceitos, suas diferenças e imbricações, de forma respeitosa às diversas identidades e experiências. Nessa direção, ainda na segunda edição, ressalto que a orientação afetivo-sexual é apresentada como formas de identificar diferentes formas de atração física e emocional:

Quanto à atração sexual, reconhece-se a heterossexualidade, a homossexualidade (gays ou lésbicas), a bissexualidade, a pansexualidade (atribuída àqueles que sentem atração por pessoas independentemente do gênero) e também a assexualidade (atribuída às pessoas que não sentem atração nem desejo sexual). (SILVA et al., 2016, p. 346).

Diferente da primeira edição, portanto, percebe-se que a mais atual cita e dá visibilidade às identidades pansexual e assexual. Isso indica que os autores e autoras estão atentos aos debates atuais de movimentos sociais, em que essas identidades têm buscado maior reconhecimento. A primeira edição cita alguns tensionamentos a respeito de questões relativas à sexualidade, como a tradição judaico-cristã-muçulmana enquanto defensora da sexualidade com o objetivo único de reprodução da humanidade e pelos papéis de gênero definidos na família nuclear (a mulher como mãe cuidadora e homem como provedor). Paralelamente, a homossexualidade seria entendida como pecaminosa por desviar-se da função “natural” do sexo, ou seja, a reprodução, e por isso deveria ser reprimida. Nesse ponto, o livro docente sugere que se recupere a discussão realizada no capítulo 5, sobre estereótipo com base no preconceito, para a compreensão dos estereótipos de gênero e seus efeitos negativos. Cita ainda que a origem patriarcal do judaísmo, de onde nasceram o cristianismo e o islamismo, contribuiu para a manutenção da

dominação masculina em sociedades contemporâneas. Nota-se que patriarcado é um conceito muito importante na primeira edição do livro, definido como:

Forma de organização social na qual as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são submetidos aos mais velhos. A sociedade patriarcal valoriza as atividades culturalmente convencionadas como masculinas, a ponto de determinar papéis sociais e sexuais nos quais o masculino tem vantagens e privilégios; simultaneamente, institui o controle da sexualidade, do corpo e da autonomia feminina. (SILVA et al., 2013, p.341)

A importância desse conceito se dá pela centralidade do debate sobre as desigualdades entre homens e mulheres nessa edição do livro. A respeito disso, apresenta dados do IBGE que evidenciam a desigualdade salarial entre homens e mulheres do ano 2004 a 2011. De acordo com os dados, a desigualdade diminuiu um pouco, mas ainda se manteve. São apresentados, também, dados do International Parliament Union mostrando o baixo percentual de mulheres na política em diversos países, incluindo o Brasil. Além disso, na página 352, em uma seção de “Saiba mais”, o livro traz dados sobre o feminicídio, com uma explicação do termo, taxas de homicídios de mulheres no Brasil, gráfico da evolução dos homicídios de 1980 a 2010 e uma imagem de uma campanha do Instituto Patrícia Galvão contra a violência contra a mulher.

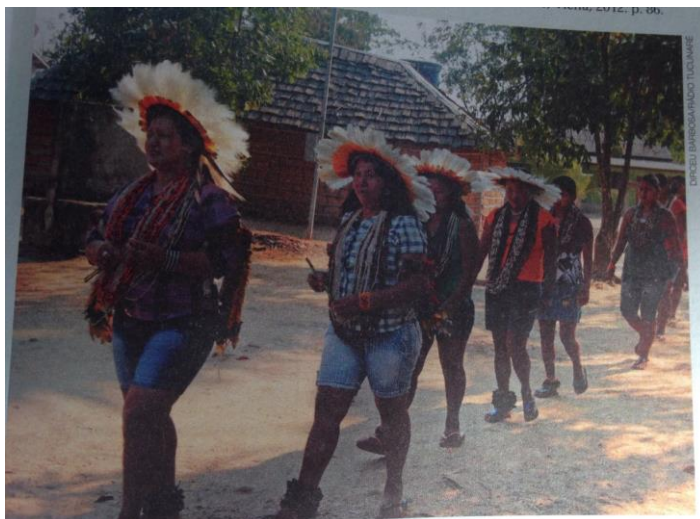
FIGURA 6 – INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO



Fonte: Silva et al (2013)

O feminismo brasileiro é identificado como um importante agente ainda nos dias de hoje na luta contra a subordinação da mulher em nossa sociedade e suas consequências como a violência doméstica. Na seção “instrumento jurídico” explica a Lei Maria da Penha, sua história e alguns aspectos legais. Ao final do texto, nesta seção, propõe uma pesquisa sobre órgãos públicos vinculados ao combate à violência contra mulheres.

Além da violência contra as mulheres, o livro identifica a permanência da sociedade patriarcal também como causadora da violência homofóbica. Conta da revolta de Stonewall em Nova Iorque em 1969 como um marco para o movimento LGBT. Ademais, ressalta algumas conquistas dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento da diversidade e de gênero ao longo dos últimos anos no Brasil. Cita “passeatas do orgulho gay” como um dos avanços na busca de maior liberdade sexual. O movimento gay e o movimento homossexual são identificados como importantes atores para os avanços da psicologia, psicanálise e da medicina no que diz respeito ao tratamento das homossexualidade e bissexualidade como doenças ou perversões. São mencionadas, ainda, críticas feministas e marxistas aos padrões “normais” de família e o importante papel da Antropologia na relativização do conceito. Como exemplo, o livro cita a estrutura de parentesco entre os Bororo, que é matrilinear e mostra uma foto de mulheres Bororo.

FIGURA 7 – MULHERES BORORO

Fonte: Silva et al (2013)

Na segunda edição, é possível notar que não há tanto foco no conceito de patriarcado, mas em uma análise mais complexa. As desigualdades entre homens e mulheres são apresentadas, mostrando que as mulheres vêm adentrando postos de trabalho anteriormente pouco ocupados por elas, mas que as desigualdades ainda são grandes. Chama atenção para a desigualdade salarial no Brasil, um dos piores índices do mundo, mostrando também que as mulheres trabalham mais porque são, em geral, responsáveis pelas tarefas domésticas e de cuidado. Como exemplo brasileiro concreto, o livro traz o caso do programa Bolsa Família, com uma imagem veiculada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome com dados sobre as titulares.

FIGURA 8 – BOLSA FAMÍLIA



Fonte: Silva et al. (2016)

O Bolsa Família é identificado como exemplo de como a interseccionalidade é importante para interpretar a experiência de grupos desprivilegiados: o programa, que beneficia famílias em situação de pobreza extrema, mostra que as mulheres negras são a maioria nessa situação.

Um ponto importante na segunda edição, relacionado à questão da interseccionalidade, é a diferenciação entre as ondas e correntes do feminismo. Inicialmente, ao tratar de feminismo, os autores e autoras desmistificam a ideia do senso comum de que o feminismo é o contrário de machismo, em que as mulheres seriam superiores aos homens, e indica que o correto seria falar-se de feminismos no plural, para dar conta de sua diversidade. Identificam, então, o início do feminismo ocidental no século XIX e dissertam sobre as diferentes ondas do feminismo, começando pela primeira onda, com os primeiros movimentos organizados por mulheres no século XIX em países ocidentais com reivindicações relacionadas a direitos, em especial ao voto. Nesse momento escrevem um pouco sobre o Brasil, onde as primeiras feministas também se organizaram em torno dos direitos políticos e conquistaram o voto apenas em 1932. Em seguida, indicam que a segunda onda surge nos anos 1960, quando as reivindicações passaram a se dirigir ao mercado de trabalho, direitos reprodutivos e divisão de tarefas familiares. Nesse contexto, divergências criam diferentes correntes do feminismo: feminismo liberal, feminismo radical, feminismo negro e feminismo socialista. O livro identifica a década de 1960 como um momento de contestação dos costumes marcado pelos protestos contra a guerra do vietnã, movimentos hippie e feminista.

Assim como na edição anterior, a revolta de Stonewall volta a ser citada como um marco importante na luta pelos direitos e reconhecimento do “orgulho gay”, mostrando uma imagem do bar Stonewall de 2012. Além disso, é citada a epidemia de HIV/AIDS que contribuiu para a associação da homossexualidade como doença no discurso científico e religioso, com a retirada da lista da OMS apenas em 1990. Outrossim, o livro disserta sobre a rearticulação dos movimentos de combate à discriminação e à homofobia a partir dos anos 1990, explicando que nessa reorganização do movimento são feitas algumas reflexões importantes, como a descentralização da homossexualidade masculina, que, segundo o livro, teria dado mais visibilidade a lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Esse panorama geral do conteúdo trabalhado nos capítulos das duas edições do livro didático permite começar a delinear algumas das características distintivas das duas versões, como a maior clareza conceitual e inserção em debates atuais, na edição de 2016, e o maior foco nas desigualdades entre homens e mulheres na edição de 2013. Nos próximos tópicos exploro aspectos mais específicos, a começar por uma diferença que considero fundamental entre as duas edições: a adoção de uma abordagem interseccional na edição mais recente.

4.2.2. Gênero e sexualidade ou gêneros e sexualidades?

Nos anos 1960 e 1970 os estudos feministas falavam sobre a questão feminina (GROSSI, 1998), ou seja, sobre as mulheres como um grupo homogêneo e coerente que enfrenta os mesmos problemas, especialmente no que dizia respeito ao mercado de trabalho. As mulheres negras, nesse contexto, criticam a visão homogeneizante do grupo “as mulheres”, a partir da percepção de que não vivem a opressão da mesma maneira que as mulheres brancas e, por outro lado, não se veem representadas na história contada pelas feministas brancas sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho, na medida em que sempre existiram mulheres que trabalharam, conforme colocam Maria Izilda de Matos e Andrea Borelli (2012). De modo semelhante, as mulheres lésbicas identificam que as opressões indicadas pelo feminismo naquele momento tinham a ver com os homens e com a reprodução, identificando que elas não necessariamente vivenciavam esse mesmo tipo de opressão, mas tipos diferentes. Para dar conta desses diferentes tipos de opressão, é necessário adotar uma perspectiva interseccional que leve em conta a multiplicidade de experiências. Se, conforme Guacida Lopes Louro,

“numa sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes todos aqueles que não compartilham desses atributos” (LOURO, 1999, p.86), a variedade dessas identidades atravessa os gêneros e por isso mesmo não se pode pensar numa condição em que existe apenas uma masculinidade dominante e uma feminilidade dominada. Tais identidades são produzidas e reproduzidas por inúmeras práticas sociais, instituições e discursos que cercam os sujeitos e reproduzem diferenças, distinções, hierarquias e desigualdades (LOURO, 1999). A atenção para o tratamento dessas diversas experiências e marcadores é um ponto central na diferenciação das duas edições do livro didático Sociologia em Movimento.

Na primeira edição do livro, é notável a atenção destinada às desigualdades de gênero, em especial no mundo do trabalho, e, em menor medida, aos direitos homossexuais. A desigualdade entre homens e mulheres é identificada de diversas formas: mulheres com menos cargos de chefia e na política, salários melhores em média, mesmo com o mesmo grau de escolaridade e em funções similares e a grande ocorrência de violência doméstica. A discriminação e violência contra a mulher (no singular) são identificadas como um tipo específico de desigualdade, relacionado com as questões de gênero, que incluem “problemas relativos ao preconceito contra homossexuais (homofobia) e transgêneros.” (SILVA et al., 2013, p.337). Vale ressaltar, aqui, que a palavra “transfobia” não é colocada entre parênteses para fazer referência à violência e preconceito contra pessoas transgênero e transexuais. Além disso, o texto da primeira edição não explica o que é transexualidade e transgeneridade adequadamente, colocando travestis e transgêneros como pessoas que gostam de se vestir com roupas e adereços identificados com um gênero que não é seu, conforme observado no trecho citado no tópico anterior.

Ainda a respeito das desigualdades entre homens e mulheres, os autores e autoras argumentam que a valorização do masculino é cultural e histórica, não biológica, explicando que a diferenciação entre homens e mulheres e seu lugar simbólico ultrapassa a estrutura anatômica e é a base do desenvolvimento de relações de dominação a partir do gênero, como o patriarcado.

Dessa forma, é possível compreender as desigualdades de gênero ao entendermos que existe uma relação de dominação e de poder que determina o masculino como superior ao feminino. Em outras palavras, nas relações sociais cotidianas,

homens e mulheres reproduzem a ideia de que o masculino se caracteriza por poder e força, enquanto o feminino é a característica da fragilidade e da subordinação. Nesse sentido, há um grande estímulo para que tanto homens quanto mulheres em posições de chefia, por exemplo, assumam as características da força e do poder, tradicionalmente associadas a um papel social masculino (SILVA et al., 2013, p.342)

O livro também fala sobre as mudanças ocorridas ao longo do século XX, como a maior inserção de mulheres no mercado de trabalho, sua crescente independência, liberdade sexual e a melhor aceitação de homossexuais e transgêneros. Traz uma discussão sobre a divisão sexual do trabalho caracterizada pela ocupação, por parte das mulheres, de cargos em geral menos qualificados, com menores salários e relacionados a papéis sociais femininos, além de serem as encarregadas também do trabalho doméstico.

Ademais, os estudos feministas são citados como questionadores e desnaturalizadores do modelo familiar tradicional. A primeira e segunda onda do feminismo, bem como o feminismo “de hoje”, ou “pós-estruturalista” são diferenciados apenas superficialmente, ao contrário do que ocorre na edição mais recente. Este feminismo mais recente seria crítico à abordagem típica do feminismo anterior que reconhecia uma unidade identitária de ser mulher. “Segundo elas [feministas pós-estruturalistas], as diferenças entre etnia e classe, assim como os diferentes aspectos culturais, também são determinantes para o papel social e a vivência cotidiana das mulheres” (SILVA et al., 2013, p.344). Os argumentos desse feminismo, entretanto, não são aprofundados. Ao contrário, a abordagem do livro enfatiza muito a relação entre a desigualdade entre homens e mulheres e aquela decorrente do capitalismo, identificando, por exemplo, a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho como um fator de aumento do chamado exército industrial de reserva. As análises que poderiam ser chamadas interseccionais são tímidas, limitando-se a alguns exemplos, como a maior frequência de trabalhadoras domésticas migrantes, especialmente da América Latina e da Ásia.

Na segunda edição, por outro lado, há uma transformação na abordagem utilizada no capítulo. Tal como na edição anterior, o conceito de patriarcado é apresentado, considerado um importante ponto de partida do feminismo do século XX, que diria respeito à visão do homem como superior à mulher que se espalha pelas mais variadas instâncias da vida

social. Entretanto, os autores (as) mencionam que as definições tradicionais dos papéis de gênero vêm se diluindo, apesar da permanência de estruturas patriarcais que reproduzem a violência contra a mulher. A rigidez das normas de gênero é colocada como variável de acordo com cada sociedade. Segundo o livro, são chamadas de patriarcais aquelas que têm o modelo familiar monogâmico e heterossexual com poder centrado no pai e a submissão das mulheres ao espaço doméstico e posições sociais inferiores. Entretanto, a edição mais recente aponta que o conceito de patriarcado foi criticado nos últimos anos.

Vimos que um dos focos da primeira edição era a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, marcadamente pela situação desfavorável das mulheres com relação aos homens desde a sua inserção no mercado. Na edição de 2016, o livro fala menos da entrada das mulheres no mercado de trabalho do que na ocupação de postos de trabalho e saída do espaço doméstico para muitas mulheres. Com o advento do capitalismo na Europa, dizem as autoras e autores, as mulheres, juntamente com as crianças, foram consideradas mão de obra barata que podia ser empregada em funções não especializadas ou naquelas que se assemelhavam a tarefas de casa como limpeza e costura. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho foi reforçada porque, com a divisão social do trabalho intensificada no capitalismo, a divisão em espaços “fora” da família, enquanto produtivos, e espaços familiares, como reprodutivos, também se reforçou. Além disso, são citadas leis que proibiram, entre os séculos XIX e XX, trabalhos femininos considerados mais pesados, supostamente leis de proteção às mulheres. Nesse sentido, o livro traz a discussão sobre as contradições da maior participação das mulheres no mercado de trabalho: desigualdades, dupla e tripla jornada. Apesar do acesso ampliado a postos de trabalho anteriormente exclusivamente masculinos, as desigualdades se fazem muito presentes. Nesse ponto, o livro traz uma informação não mencionada na edição anterior, ressaltando que as mulheres trans vivem em situação ainda mais precária e trazendo dados sobre a prostituição nessa população: 90% só encontra trabalho na prostituição e somente 5% encontra-se no mercado formal.

Ademais, esta edição traz um tópico específico para a discussão interseccional, com foco nas questões de raça, classe e gênero. A seção começa questionando a universalidade de “ser mulher” e a essência dessa identidade, que na edição anterior é apresentada como dada. As feministas negras são identificadas como protagonistas da crítica ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo que não considerava as diferenças de classe, raça, gênero e sexualidade. Outrossim, é citado o surgimento de diferentes feminismos para além daquele de origem

europeia, foco da primeira edição. São mencionados o feminismo socialista, feminismo negro, transfeminismo e feminismo pós-colonial que colocam em evidência o enfoque na interseccionalidade.

O enfoque da interseccionalidade percebe as diferenças de gênero, raça, classe e orientação sexual de forma integrada, considerando suas interações na realidade social e tendo a preocupação de não hierarquizar as diversas formas de opressão. Analisar as diferenças entre homens e mulheres, por exemplo, mostrou-se insuficiente por não se observarem as diversidades específicas que existem entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras. (SILVA et al., 2016, p. 340)

A importante crítica do feminismo negro é apontada, em suas afirmações de que as feministas brancas se organizavam em lutas pelo emprego e reconhecimento como cidadãs, ao passo que as mulheres negras continuavam sendo penalizadas não só pelo sexismo mas também pelo racismo e não usufruíram das conquistas do feminismo branco.

A primeira edição cita brevemente o feminismo pós-colonial e o feminismo negro, que criticam o modelo burguês do movimento feminista tradicional, além da historiadora Sylvie Schweitzer que questiona a suposta entrada das mulheres no mercado de trabalho como emancipadora das mulheres, uma vez que sempre existiram mulheres que trabalhavam – a diferença é que as mulheres brancas e de classe média passaram a adentrar o mercado de trabalho formal. Entretanto, tais críticas são apenas mencionadas, na medida em que a abordagem geral do texto reforça o modelo de feminismo branco e a ideia de que as mulheres conquistaram o direito ao trabalho a partir da industrialização. A crítica do feminismo negro, portanto, aparece apenas como uma observação, e não como um eixo central de discussão dentro do capítulo como ocorre na edição mais recente.

Conforme já mencionado no início desta seção, outra contribuição importante, em direção semelhante à do feminismo negro, foi dada pelas mulheres lésbicas, o que não é mencionado no livro, em nenhuma das duas edições, permanecendo uma lacuna a ser preenchida. Identificando diferenças entre suas experiências e a de mulheres heterossexuais, as feministas lésbicas criticam a ideia de que o gênero produz dois grupos coesos, de homens e mulheres, caracterizados como duas classes distintas.

Nessa direção, a identidade lésbica passa a ser reivindicada como posição política e epistemológica para negar o heteropatriarcado.

Nesse contexto, Adrienne Rich (1993) descreve a heterossexualidade compulsória como uma série de mecanismos que levam as mulheres a acreditar que a vivência heterossexual é natural e inevitável, sendo-lhes negadas as possibilidades de escapar à heterossexualidade e ao casamento. Seu conceito de heterossexualidade compulsória é amplamente utilizado em análises feministas. Com ele, Adrienne Rich propõe pensar a heterossexualidade em seu caráter político e institucionalizado, refletindo sobre a idealização do o amor romântico e o casamento heterossexual como formas de manifestação do poder masculino e controle da consciência feminina. Rich defende o feminismo enquanto política de localização, criticando a noção essencialista de mulher pois esta não levava em conta a localização das mulheres (OLIVEIRA, 2010). Seria preciso, pois, levar em conta a multiplicidade de mulheres e suas especificidades.

De acordo com Tânia Navarro-Swain (1999), o lesbianismo aparece no movimento feminista como uma radicalização na recusa do mundo patriarcal. Ele se apresenta como uma das configurações identitárias que se colocam como estratégias de dissolução e resistência à violência normativa (NAVARRO-SWAIN, 1999). Segundo a análise lesbo-feminista, existe um sistema heterossexual que estabelece a visão da humanidade dividida em dois sexos que servem de base para construir dois gêneros radicalmente opostos, complementares e hierárquicos (FALQUET, 2013). Como movimento social, o lesbianismo aparece no final da década de 1960, no mundo ocidental e, ao final dos anos 1970, as análises teóricas especificamente lésbicas se multiplicam (FALQUET, 2013). No Brasil, os estudos sobre a homossexualidade feminina ampliam-se especialmente a partir dos anos 1990 (ALVES, 2010).

As contribuições do pensamento lésbico são de suma importância para o campo de estudos feministas e abordagens interseccionais sobre questões de gênero e sexualidade. Não obstante, suas críticas não aparecem no livro didático, representando uma falha de reconhecimento dessas autoras no campo de estudos em questão. No próximo tópico, serão abordadas as autoras e teorias privilegiadas nas duas edições do livro.

4.2.3. Autoras(es) e teorias

Comparativamente, a segunda edição do livro faz uma discussão mais aprofundada sobre diferentes teorias, autoras(es) e perspectivas em relação à primeira edição. Se considerarmos a seção de “quem escreveu sobre isso” essa diferença fica evidente: na primeira edição são citadas apenas três pessoas, a saber, Cristina Bruschini, Angela Davis e Michel Foucault, enquanto na segunda são citadas oito: Sigmund Freud, Simone de Beauvoir, Raewyn Connell, Helena Hirata, bell hooks, Lélia Gonzalez, Judith Butler e Michel Foucault.

Na primeira edição, a abordagem dos estudos Queer é introduzida a partir da constatação da carência, no início dos debates feministas, de estudos voltados à população LGBT. Explica-se o termo *queer* como “usado para qualificar um comportamento ‘estranho’ e associado a um desvio em relação a normas estabelecidas” (p.347). O livro identifica Butler e Foucault como autores fundamentais para o avanço de estudos sobre transexualidades e identidades sexuais. Entretanto, dos dois, apenas Foucault aparece no “quem escreveu sobre isso” na primeira edição. Isso ocorre não obstante a menção da ideia de performatividade de gênero para Butler e sua crítica ao feminismo que considera o sexo como natural e o gênero como cultural. Contrariamente, para Butler, os dois dependeriam de como desempenhamos os papéis em nossas vidas. Nesse sentido a autora negaria a existência de uma natureza biológica de homens e mulheres. Na segunda edição o pensamento de Butler e Foucault também são mencionados como importantes influências no campo da teoria *queer*, que defende que a lógica binária seria reguladora dos comportamentos em relação a sexo e gênero em sociedades ocidentais. Dessa vez, porém, ambos são citados na seção “quem escreveu sobre isso”. Sobre Butler, a questão da performatividade do gênero é novamente mencionada, como o modo pelo qual as identidades são naturalizadas. Sobre Foucault, os autores (as) chamam atenção para suas colocações a respeito da incidência de conhecimentos e discursos sobre corpos e sexualidades em suas relações com as modalidades de poder.

Segundo a perspectiva de Butler (2016), a realidade do gênero é constituída e reproduzida por meio da repetição estilizada de atos, sendo criada por performances sociais contínuas. Nesse sentido, os atributos do gênero são performativos e não correspondentes a uma identidade preexistente e verdadeira: são os atos que criam o gênero. A categoria sexo, por sua vez, não é “natural” dos corpos, mas é uma norma regulatória produtora dos corpos que controla, agindo de forma performativa na produção da materialidade do sexo do corpo (BUTLER,

2001). A demarcação discursiva da materialidade do sexo, para Butler (2016), produz um domínio de sexos excluídos e deslegitimados, constituindo o sujeito pela força da exclusão e da abjeção, a partir da produção de um exterior abjeto ao mesmo. A formação de um sujeito requer, portanto, a identificação com um “sexo” que se dá a partir do repúdio e cria um domínio de abjeção. Por sua vez, a análise de Foucault volta-se para os dispositivos da sexualidade, enquanto uma rede produtora de sexualidade que articula diferentes mecanismos com discursos, saberes, práticas, políticas, regras, normas, entre outros. Foucault toma a sexualidade como uma produção discursiva que aparece como central na modernidade. Nesse sentido, nega a hipótese repressiva que pressupõe a sexualidade como algo natural que é gradativamente reprimido ao longo da história. Ao contrário, argumenta que a interdição produz a própria sexualidade. Ele mostra, por exemplo, o surgimento da figura do homossexual no século XIX, quando a sexualidade é transferida das práticas para a especificação dos indivíduos, em que a sexualidade está presente em tudo o que o sujeito é, tornando-se consubstancial, não com pecado habitual como ocorria com a sodomia, mas como uma natureza singular (FOUCAULT, 1985, p. 43)

Ainda sobre autores e autoras apresentadas, na seção “Saiba mais”, ao final do capítulo, na primeira edição, o livro apresenta o trabalho de Freud e disserta sobre sua importância no debate sobre a sexualidade, argumentando que seus estudos na psicanálise contribuíram para que a homossexualidade deixasse de ser vista como doença pela psiquiatria. Na segunda edição a psicanálise de Freud também é apresentada, mas dessa vez acompanhada de críticas, como a de Simone de Beauvoir, direcionadas a ela, especialmente no que diz respeito à ideia de inveja do pênis. Ademais, esta edição mostra que, para Beauvoir, a anatomia não explicaria todos os comportamentos masculinos e femininos, trazendo daí a distinção feminista entre sexo e gênero, sendo o primeiro relacionado a características biológicas e o segundo a questões culturais. Para exemplificar, menciona os brinquedos, comprimento dos cabelos e agressividade-passividade como traços ou comportamentos socialmente associados a meninos ou meninas. Nos quadros de “quem escreveu sobre isso” são colocados tanto Freud quanto Beauvoir. A partir desses dois casos, envolvendo Butler e Foucault e, depois, Freud e Beauvoir, percebe-se que a segunda edição dá mais visibilidade às colocações das autoras mulheres, se comparada à primeira edição, que priorizou as ideias de Foucault e Freud.

Outra importante autora citada na segunda edição, que não aparece na primeira, é Raewyn Connell, com seu conceito de masculinidade

hegemônica. Para Connell, há uma masculinidade considerada ideal que seria dominante e as outras expressões de masculinidade seriam inferiores. Nesse sentido, os homens que se afastam dessa manifestação dominante perdem status e poder. Assim, o conceito identifica uma multiplicidade de masculinidades que permitiria a construção de hegemonias positivas, que se mostram receptivas à igualdade entre homens e mulheres. Vale lembrar que Connell é a única autora transgênero citada, não estando presente na primeira edição. Somando isso à importância e atualidade de seu trabalho na discussão das masculinidades, como um contraponto aos estudos de gênero com foco nos problemas “da mulher”, percebe-se um esforço presente nesta segunda edição de incluir diferentes abordagens, com uma multiplicidade de vozes e temáticas atuais nos estudos de gênero e sexualidade.

Ademais, ao apresentar as contribuições do feminismo negro nos estudos de gênero e especialmente na abordagem interseccional, a edição atual aponta intelectuais negras. A primeira, bell hooks, é identificada como uma das principais militantes e pesquisadoras contemporâneas do feminismo, que se volta às questões de raça, gênero e classe em perspectiva interseccional. De acordo com João Manuel de Oliveira (2010), bell hooks critica o feminismo branco pela exclusão das mulheres negras. Embora defenda a continuidade do feminismo como crítica ao sexismo, denuncia o racismo existente dentro dele, condenando a suposta universalidade da experiência feminina branca de classe média. A experiência do sexismo, nesse sentido, apesar de comum às mulheres, não seria suficiente para tal homogeneização da experiência (OLIVEIRA, 2010).

A brasileira Lélia Gonzalez também é apresentada, como uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado e seus trabalhos com ênfase nas experiências da mulher negra. O livro diz, ainda, que Gonzalez apontou os limites do conceito de patriarcado por não incluir a questão racial como parte do sistema de opressões que afeta as mulheres negras de forma singular. Vale salientar, conforme Cláudia Pons Cardoso (2014), que Lélia Gonzalez foi uma pioneira nas críticas ao feminismo hegemônico, escrevendo nos anos 1980 sobre a exclusão das mulheres brasileiras, especialmente das mulheres negras e indígenas. Inserindo-se na perspectiva pós-colonial, Gonzalez cunha a categoria amefricanidade, a partir da recuperação das histórias de resistência e luta contra a violência da colonialidade, com o objetivo de pensar as culturas indígenas e africanas desde dentro, afastando-se da visão eurocentrada. A ideia de amefricanidade propõe uma abordagem de interligação entre racismo, colonialismo e imperialismo. Para Gonzalez, a articulação do racismo

com o sexismo produz efeitos particulares que atingem as mulheres negras. Nesse sentido, a autora critica a ideia de universalidade da categoria mulher e a invisibilidade da raça nos estudos feministas brasileiros e latino-americanos em geral (CARDOSO, 2014).

Outra importante ativista e intelectual citada nos livros é Angela Davis, única mulher negra a aparecer no quadro “quem escreveu sobre isso” na primeira edição. Ela é identificada como ativista pelos direitos civis nos Estados Unidos, com menção a seus estudos envolvendo feminismo, estudos afro-americanos, teoria crítica, entre outros. Apesar de não aparecer no “quem escreveu sobre isso” na segunda edição, Davis é citada no corpo do texto como uma importante referência nos estudos sobre a mulher negra.

A maior diversidade de autoras mencionadas na edição recente reflete a base teórica expandida do livro didático, que permite uma compreensão mais abrangente dos feminismos e debates sobre gênero, sexualidade, identidade e diversidade. Muito centrado na ideia universalista de mulher, característica de um feminismo que se abstinha de tratar de uma série de hierarquias sociais para além do gênero, o livro didático em sua primeira edição deixou de fora muitas produções importantes, marcadamente do feminismo negro, que foram resgatadas na edição de 2016. O uso da interseccionalidade para examinar as imbricações entre gênero, raça e classe torna nítidas as hierarquias sociais mencionadas (OLIVEIRA, 2010), como observa-se na versão atual do livro.

Pensando na diversidade da autoria, considero importante destacar a perspectiva de Donna Haraway (2009) acerca do benefício da perspectiva parcial no conhecimento científico, afirmando que a objetividade feminista reside nos saberes localizados. De acordo com a autora:

O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar. (HARAWAY, 2009, p. 33-34)

Nesse sentido, a objetividade diz respeito à corporificação específica e não a uma suposta visão transcendental que não é passível de responsabilização, de modo que apenas a perspectiva parcial permite uma visão objetiva. O conhecimento, assim, deve ser situado, pois a parcialidade possibilita conexões e aberturas inesperadas.

Por sua vez, Gloria Anzaldúa (2005), ao questionar a visão eurocentrada, defende a posição *mestiza* como uma posição privilegiada, por ser um lugar de fronteira. A personalidade da *mestiza* seria múltipla, pois congregaria elementos culturais de diferentes povos, que frequentemente trazem crenças que entram em conflito. A *mestiza*, segundo Anzaldúa, aprende a equilibrar culturas e a incluir ao invés de excluir. Com sua personalidade plural, move-se por entre as contradições. Na tentativa de elaborar uma síntese, é criado um terceiro elemento que ultrapassa as partes separadas: a consciência *mestiza*, que caracteriza uma mudança na forma como é percebida a realidade e desmonta a dualidade do sujeito-objeto que a aprisiona. Como *mestiza*, Anzaldúa defende, ela se encontra ao mesmo tempo sem pertencimento a lugar algum e pertencendo a todos os lugares e culturas. Assinala, ainda, que a luta da *mestiza* é fundamentalmente uma luta feminista, pois enquanto os homens forem ensinados que são superiores, não poderá haver, em suas palavras, “a cura real de nossas psiques”.

A partir das discussões de Haraway e Anzaldúa, percebe-se a importância da localização e da parcialidade na produção de conhecimento, especialmente no âmbito dos estudos feministas. Apesar de não explorar muito os pontos de vista pós-coloniais e decoloniais e de ignorar a produção do pensamento lésbico, a mudança de uma edição para a outra do livro didático aponta para a inclusão de diferentes perspectivas a partir de diferentes sujeitas do feminismo. Em suma, o livro passa a citar e comentar saberes diferentemente localizados.

4.2.4. Imagens e representações

No presente tópico analiso brevemente as imagens veiculadas nas duas edições do livro e sua articulação com as diferentes características já identificadas entre as duas edições. Já na capa dos capítulos percebe-se uma diferença nas representações ali encontradas. Na primeira edição, a capa apresenta duas imagens pequenas multiplicadas de forma a preencher todo o espaço da página. Uma delas representa um espelho de Vênus, comumente utilizado como símbolo de “feminino”, na cor rosa, a

outra representa um escudo de marte, representativo de “masculino”, em azul, de modo que cada uma das figuras é retratada na cor que corresponde às associações usuais de feminilidade e masculinidade. Dentro do círculo de cada símbolo há uma imagem que se assemelha a um feto dentro de um útero, com um cordão umbilical saindo em espirais até o limite da figura.

FIGURA 9 – CAPA 1ª EDIÇÃO



Fonte: Silva et al (2016)

Essas imagens parecem representar os símbolos e associações de masculinidade e feminilidade, em relação com a constituição do ser humano e aspectos biológicos. Na segunda edição, a capa é completamente diferente. Ela traz uma grande foto de uma parada LGBT de 2015, em São Paulo, com muitas pessoas e duas grandes bandeiras arco-íris, símbolo do orgulho LGBT.

FIGURA 10 – CAPA 2ª EDIÇÃO



Fonte: Silva et al (2016)

Além da foto principal, vemos também uma foto da cosmonauta Elena Serova, em 2014, embarcando em nave espacial. De acordo com a legenda, a foto representa mudanças de paradigmas em relação a gênero. Há também uma foto de dois homens brancos com duas crianças, fazendo referência a casais homoafetivos que têm conquistado mudanças na legislação. Percebe-se, pois, uma maior atenção às questões referentes a sexualidade apresentada na capa da segunda edição, ainda que mostrando também questões relativas a gênero, enquanto que a primeira edição alude ao debate sobre a relação e diferença entre gênero e sexo biológico.

Para além da capa, é possível perceber que a primeira edição apresenta menos imagens do que a segunda e, nas imagens que apresenta, vemos menos diversidade no que diz respeito a raça e identidade de gênero. Na página 350, por exemplo, o livro traz 5 fotos com arranjos familiares diferentes:

FIGURA 11 – FAMÍLIAS 1ª EDIÇÃO



Fonte: Silva et al (2013)

Abaixo, dessa foto, há uma legenda: “Para a Sociologia, a família cumpre uma função de socialização e está relacionada com os demais aspectos econômicos, culturais e políticos da sociedade; portanto, pode assumir diferentes configurações e padrões de ‘normalidade’”. Nessas imagens, há uma predominância de pessoas brancas, mas encontram-se também alguns integrantes negros. Outro aspecto a ser destacado é a centralidade das crianças na noção de família exposta no livro, que se repete também na segunda edição. De fato, em todas as representações de “família” apresentadas, há ao menos duas gerações distintas, sempre incluindo ao menos uma criança.

Em contexto semelhante ao das imagens supracitadas, vemos em uma passagem do texto da segunda edição, sobre diversidade, criticando padrões (de beleza, de família, etc.), fotos de famílias diferentemente estruturadas.

FIGURA 12 – FAMÍLIAS 2ª EDIÇÃO

É possível perguntar: será que nos encaixamos em todos os padrões da sociedade considerados "corretos"? Será que nos inserimos nos padrões de beleza, de consumo, de estética? Temos os empregos que são considerados melhores? Temos uma família ideal? Em algum momento, segundo alguns desses padrões e exigências socioculturais, podemos ser considerados "de fora" ou "diferentes". Tudo isso gera agressões e sofrimento. Mas então por que tomar como referência apenas *um* único modo de vida, *um* padrão de beleza, de família, de orientação sexual? A multiplicidade do mundo é cada vez mais inegável: as pessoas reinventam suas identidades e suas vidas para serem mais felizes, fugindo de padrões de consumo e de pressões estéticas para criar outros padrões, no plural.



As pressões para nos adequarmos a um padrão "correto" de beleza, de estética e de consumo podem conduzir à conclusão errônea de que aqueles que não se encaixam em tais padrões são estranhos, diferentes, o que frequentemente resulta em variadas circunstâncias de agressão, violência e exclusão social.

Fonte: Silva et al. (2016)

Como percebe-se por esse exemplo, vemos também uma maior relação entre o texto e as imagens na segunda edição. Enquanto na primeira edição as imagens eram desconexas dos temas tratados no texto, apresentando apenas uma explicação nas legendas, na segunda edição elas são colocadas de forma a ilustrar ou explorar mais algum aspecto mencionado no trecho em questão.

Outra diferença significativa entre as duas edições é a maior representação de pessoas trans nas imagens. Ao tratar da distinção entre sexo e gênero, é colocada uma foto de um menino brincando com um boneco bebê. A legenda diz: "O menino transgênero Tyler, de 7 anos, troca as roupas de seu boneco, em Washington (Estados Unidos, 2014). A família ganhou na justiça o direito de mudar o nome dele. ”.

FIGURA 13 – TYLER

Fonte: Silva et al (2016)

A escolha dessa imagem é muito interessante. Ao mesmo tempo que mostra uma criança transgênero, desvinculando o gênero da anatomia, também o coloca realizando uma atividade comumente associada ao feminino. Nesse sentido, desassocia comportamentos (nesse caso, brincadeiras de cuidado) ao gênero e, dessa forma, os desnaturaliza. De forma sutil, o livro indica que para ser um menino não é necessário ser do “sexo biológico” masculino e nem, tampouco, brincar apenas com brinquedos chamados “de menino”. Com efeito, Tyler é um menino transgênero brincando de boneca, e nenhuma dessas coisas o faz “menos menino”.

Outro exemplo de representatividade trans na segunda edição é uma foto da cartunista Laerte Coutinho, de 2015.

FIGURA 14 – LAERTE COUTINHO

Fonte: Silva et al (2016)

Diferente da foto de Tyler, percebe-se, aqui, que os signos de gênero se fazem muito presentes, atestando a feminilidade da foto como um todo. Além das inscrições generificadas no corpo de Laerte, há elementos externos signos de feminilidade, em especial as flores brancas, no mesmo plano da imagem, e o leque. A legenda informa que a transexualidade deixou de ser considerada um transtorno psiquiátrico em 2012, mas peca ao chamá-la de sexualidade: “possibilitando a aceitação desse tipo de sexualidade por parte da sociedade”. Cita, ainda, que Laerte é transexual e passou a se definir como bissexual recentemente.

As imagens são um importante componente para verificar a diferença de abordagem das duas edições do livro, bem como a forma de construção do material como um todo. Se, na primeira edição, a prioridade parece ser o texto, com a inserção de fotos e imagens quase desconexas do conteúdo escrito, na segunda edição há uma associação muito maior entre texto e imagem, de modo que estas podem facilitar a compreensão do conteúdo, trazer mais elementos para discussão e agir como ilustrativas da diversidade de gêneros, sexualidades e identidades da qual o capítulo pretende dar conta.

4.2.5. Como trabalhar esse conteúdo?

Esta seção trata do modo pelo qual o livro sugere que o conteúdo de gênero e sexualidade seja trabalhado em sala de aula, através das atividades propostas e do Manual Docente das duas edições.

Na edição de 2013, as atividades de “Reflexão e revisão” propostas ao final do capítulo consistem em questões que retomam os conceitos estudados de androcentrismo, patriarcalismo, gênero e sexualidade, relacionando com as suas consequências individuais e sociais. Há também uma questão sobre pensadores citados no capítulo e suas teorias e uma questão reflexiva sobre a sociedade brasileira especificamente e problemas relacionados a gênero e sexualidade. Em “Questão para o debate” há uma pergunta que faz referência ao Programa Brasil sem Homofobia, trazendo uma referência, na versão docente, de onde encontrar o documento do programa e chamando a atenção para a permanência de discursos e tratamentos estigmatizantes e violentos a pessoas LGBT em diferentes culturas. Em seguida, questiona-se quais são as possíveis causas dessas atitudes e quais seriam possíveis ações para combatê-las.

Outra questão mostra a capa de um livro de quadrinhos com dois homens se casando abaixo do título “Casamento gay de super-herói causa polêmica no mundo dos quadrinhos” (grifos dos autores). Na sequência, explica que um personagem criado em 1979 pela Marvel foi um dos primeiros a surgir como homossexual e que a edição 51 de Os Fabulosos X-Men trouxe a primeira cerimônia de casamento gay nos quadrinhos. Em seguida, questiona como a construção social da identidade de gênero e das diferentes orientações sexuais se revelam a partir da visibilidade da homossexualidade nos meios de comunicação e de cultura de massa. Questiona ainda se esta visibilidade auxiliaria na construção de uma sociedade baseada na diversidade e na tolerância.

Em “Exames de seleção” são colocadas duas questões, uma da Fundação Getúlio Vargas, de 2011, sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho e outra do ENEM, de 2010, sobre homofobia. Finalmente, em “Questão para pesquisa”, são colocadas duas fotos: uma de super-heróis e uma de princesas. Os autores e autoras sugerem, então uma pesquisa com desenhos animados, programas de TV e produções cinematográficas relacionando essas produções com identidade de gênero e características dos personagens, heteronormatividade nos relacionamentos e a influência dos comportamentos desses personagens em crianças que a aluna ou aluno conhece. Também sugere uma espécie de entrevista com crianças do bairro onde mora sobre filmes, desenhos e

programas favoritos, bem como os personagens que mais gostam e suas principais características. Depois sugere que analisem as entrevistas verificando padrões de estereótipos e relações de gênero nos programas. Indica, ainda, que reflitam sobre a influência desse tipo de produção na formação das identidades de gênero das crianças e na manutenção ou transformação dos padrões de comportamento e pensamento.

Essas questões evidenciam, mais uma vez, a centralidade das questões de gênero relativas a desigualdades entre homens e mulheres, especialmente no mundo de trabalho, e, por outro lado, das questões de sexualidade, quase sempre vinculadas à homossexualidade masculina. Questões sobre interseccionalidade entre raça e gênero, transexualidades e sexualidades outras, que não a homossexualidade masculina, são novamente deixadas em segundo plano na primeira edição do livro. Tais questões sugerem quatro abordagens com relação ao conteúdo apresentado e sua avaliação, explicitando a forma como espera-se que estudantes se apropriem dele. A primeira delas diz respeito a uma apropriação teórico-conceitual, marcadamente nas questões de “Reflexão e revisão” que retomam os principais conceitos e temáticas abordados no capítulo. A segunda, relativa aos exames de relação, relaciona-se com a primeira, mas aqui a apropriação do conteúdo visa a preparação para exames de seleção – o conteúdo é importante não apenas em si mesmo, mas porque trata-se de um conhecimento que pode auxiliar no acesso ao ensino superior. A terceira abordagem dos conteúdos nas questões diz respeito a uma tentativa de relacionar o conteúdo do capítulo com a realidade brasileira. Interessante notar, entretanto, que o Brasil não é um tema central na apresentação das questões de gênero e sexualidade ao longo do capítulo e mesmo o referencial teórico de autoras e autores brasileiros deixa a desejar, apesar da grande produção sobre essas temáticas no país. A relação do conteúdo com a realidade brasileira, portanto, fica no âmbito da aplicação dos conhecimentos, mais do que como conteúdo específico. A última abordagem também tem a ver com a aplicação dos conhecimentos e diz respeito ao incentivo do estabelecimento de relações entre o conteúdo aprendido e a realidade dos alunos e alunas, através de análises de produções midiáticas com as quais possam ter contato ou pesquisas envolvendo o contexto em que vivem.

A edição mais recente mantém abordagem semelhante com relação às questões. A questão de “Reflexão e revisão” resgata, além dos conceitos de relação entre sexo e gênero, patriarcalismo e desigualdades de gênero no mercado de trabalho, também a discussão sobre questões de raça e classe veiculadas à discussão sobre gênero em vertentes do

feminismo, trabalhada no capítulo. A questão pede para definir os conceitos ou apresentar dados relacionados a eles presentes no capítulo.

Na questão para debate, é citado um trecho do livro “Sejamos todos feministas” de Chimamanda Ngozi Adichie, mostrando a desigualdade de gênero na escola. Propõe-se, então, que estudantes reflitam sobre sua própria experiência escolar no que diz respeito questões de sexualidade. A questão não tem muita relação com o trecho citado, pois, no texto, é mostrada uma situação de diferenças no tratamento de meninos e meninas no contexto escolar, no qual uma menina não tinha acesso às mesmas oportunidades que os meninos. Ao perguntar sobre educação sexual dos jovens na escola, na internet e a relação dos pais e responsáveis com esse tema, a atividade parece confundir conceitos que o capítulo tenta definir e diferenciar, ou seja, a diferença entre gênero e sexualidade, conforme demonstrada no texto e na Figura 2.

Em “Exames de seleção”, é colocada a mesma questão sobre homofobia do ENEM que havia na edição anterior, além de uma questão, também do ENEM, de 2015, sobre o feminismo e suas demandas, citando Simone de Beauvoir, e uma questão da Unesp de 2013 sobre fundamentalismo religioso no Irã, em que é indicado que homossexuais supostamente não existem no país mas a “troca de sexo” é incentivada. A alternativa identificada como correta da questão no gabarito indica que o incentivo à “troca de sexo” no Irã é motivado por tabus sexuais decorrentes do fundamentalismo religioso hegemônico. Valeria questionar, entretanto, a realidade brasileira, como o país que mais mata LGBTs no mundo, vitimando especialmente travestis e transexuais. A identificação do “outro homofóbico” pode mascarar a violência LGBTfóbica existente no país.

Na “Questão para pesquisa”, é transcrito um texto da Uol falando de uma declaração de um arcebispo acerca do casamento gay, que abriria portas para incesto e poligamia. A questão propõe que os alunos selecionem na internet argumentos contrários e favoráveis à união homoafetiva para discutir, então, se o casamento poderia ser negado a algumas pessoas pela sua sexualidade e se isso constituiria uma discriminação proveniente do próprio Estado. Apesar de algumas menções diferentes serem feitas nas questões de “Reflexão e revisão”, vemos, assim, a manutenção do foco na homossexualidade como a sexualidade de mais importância nas questões apresentadas.

Já no Manual Docente, da primeira edição o capítulo é apresentado brevemente aos professores e professoras, com as partes que o compõem. Os conceitos centrais identificados no manual são: sexo; gênero/identidade de gênero; sexualidade; transexualidade;

androcentrismo; patriarcado; feminismo; dominação masculina; violência simbólica; *queer*. Por sua vez, os principais temas são: debate feminista em torno dos conceitos; relação entre sexo, gênero e poder com base em Michel Foucault; a relação das instituições sociais (principalmente família e igreja) na formação dos papéis e da identidade de gênero; patriarcalismo e androcentrismo; violência contra a mulher; movimentos sociais em defesa das mulheres e transgêneros; a contribuição da psicanálise para os estudos sobre sexualidade, afeto e identidade. Apesar disso, não acredito que os conceitos de transexualidade e *queer*, por exemplo, sejam centrais no capítulo da primeira edição. Ao contrário, esses conceitos são explorados de forma um tanto precária e confusa, inclusive podendo levar a compreensões errôneas e preconceituosas por parte de estudantes. Considero, portanto, que o livro prioriza a análise das desigualdades de gênero no que diz respeito a homens e mulheres, conforme indicado neste trecho do Manual Docente:

A partir das principais discussões sobre gênero, procuramos desenvolver não apenas uma consciência de respeito e valorização da diversidade cultural e sexual, mas principalmente levar os alunos a compreender os fundamentos sociais das desigualdades, estereótipos e preconceitos das sociedades modernas. Entre esses fundamentos, destacamos a discussão sobre sociedades patriarcais e o androcentrismo, conceitos centrais no capítulo. (SILVA et al., 2013, p.498).

Percebe-se, portanto, o reconhecimento do maior tratamento de debates sobre desigualdades entre homens e mulheres e entre heterossexuais e homossexuais. É interessante notar, entretanto, que na primeira edição o tema “divisão sexual do trabalho” não é reconhecido como central, embora seja trabalhado de forma marcante no capítulo, incluindo um tópico específico denominado “Divisão sexual do trabalho: o papel de subordinação da mulher”. De fato, a primeira edição do livro prioriza a análise de gênero e sexualidade na perspectiva de relações de poder. A centralidade das desigualdades entre homens e mulheres fica evidente em um dos textos complementares reproduzidos no livro, a saber, de Helena Hirata sobre mulheres e o mercado de trabalho. No texto, a autora explica que, enquanto as mulheres se encontram em maior número no mercado de trabalho, seus trabalhos são também mais precários e com remuneração inferior à dos homens. Se a participação das

mulheres no mercado de trabalho aumentou, não significa, entretanto, que as desigualdades nele envolvidas diminuíram e nem, tampouco, que a divisão do trabalho doméstico se modificou substancialmente. O Manual Docente sugere que sejam debatidos os efeitos da inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a necessidade de uma legislação que garanta os mesmos direitos para homens e mulheres.

No Manual da segunda edição, alguns dos principais conceitos se mantêm, a saber: gênero/identidade de gênero; patriarcado; dominação masculina; violência simbólica. Os conceitos de sexualidade e transexualidade são associados, assim como o de feminismo(s) e LGBT e o de *queer* ao conceito de binarismos. Por outro lado, os conceitos sexo e androcentrismo são removidos da lista de conceitos centrais, ao passo que interseccionalidade, divisão sexual do trabalho e heteronormatividade são incluídos. Entre os principais temas, mantêm-se o debate feminista, a discussão de Foucault sobre sexualidade e poder, a relação das instituições sociais com os padrões de gênero, o patriarcado e o androcentrismo, incluindo agora o patriarcado no Brasil, a violência contra a mulher, com a adição da violência contra os não heterossexuais, os movimentos sociais em defesa das mulheres e LGBT (anteriormente eram mencionadas apenas mulheres e transgêneros), a contribuição da psicanálise para estudos de sexualidade. O tema afeto e identidade é excluído, e são incluídos a relação entre sexo e gênero com base no debate sobre natureza e cultura; a divisão sexual do trabalho; a interseccionalidade entre raça, classe e gênero; a teoria *Queer* e a performatividade. Apesar da manutenção de muitos pontos, percebe-se pelos conceitos e temas mencionados a maior atenção da segunda edição para outras questões que vão além das desigualdades de gênero, especialmente aquelas com relação a raça e a população LGBT. Analogamente, nas leituras complementares são reproduzidos trechos de textos de Lélia Gonzalez e Berenice Bento, o primeiro sobre a articulação entre questões raciais, de gênero e nacionais, com atenção especial à condição da mulher negra no Brasil. Por sua vez, o trecho de Berenice Bento trata do pensamento de Judith Butler, que questiona a dicotomia entre natureza e cultura intrínseca àquela entre sexo e gênero, que pressupõe um corpo inerte e naturalmente sexuado. Nesse trecho, Bento explica a concepção de Butler de performatividade de gênero e de matriz heterossexual.

Atestando a centralidade do debate interseccional na segunda edição, o livro traz ainda algumas questões com debates atuais, como: “Se considerarmos que não existe ‘a mulher’, mas sim mulheres com condições muito diferentes, como é possível articular um grupo

feminista?”. Tal questionamento incorpora as críticas do feminismo negro identificadas pelas autoras e autores ao longo do capítulo, constituindo uma forma de envolver estudantes em debates atuais relacionados à temática estudada. A intenção dessa e outras questões é discutir o tópico sobre política e cultura, questionando, por exemplo, os sujeitos de movimentos como o LGBT e o feminismo.

Ademais, os autores e autoras, na primeira edição, chamam a atenção para a necessidade de elucidar que os conceitos apresentados no capítulo são cientificamente elaborados, de forma a lidar com possíveis conflitos e piadas em sala de aula gerados por esses conteúdos. Uma diferença importante no Manual das duas edições é que, na segunda, é indicado que o diálogo com a situação brasileira pode ser mais intimamente estabelecido nos tópicos sobre patriarcado e interseccionalidade. Sugere-se que o conceito de patriarcado não seja apresentado como resquício do passado, mas como um modelo de relações de gênero, aproximando-se à ideia de dominação masculina, tendo em vista que esse modelo existe em sociedades contemporâneas e foi reelaborado de múltiplas formas. Na primeira edição, por outro lado, o diálogo com a realidade brasileira se dá em termos de exemplos de algumas situações, como dados estatísticos sobre violência.

Vimos que as atividades propostas nas duas versões do livro sofrem poucas alterações em seu estilo e abordagem gerais, apesar das diferenças muito maiores na forma de trabalhar com as temáticas e conteúdos, bem como a importância relativa a determinados tópicos. Nos Manuais Docentes, entretanto, as diferenças entre as duas edições, exploradas ao longo deste capítulo, ficam evidentes. Conforme procurei demonstrar nesta seção, o Manual da primeira edição reconhece seu enfoque maior no que diz respeito à desigualdade entre homens e mulheres e nos conceitos de dominação masculina, patriarcado e androcentrismo. Por sua vez, a segunda edição do livro reconhece em seu Manual Docente a atenção à abordagem interseccional, com relação a raça e classe e atenção às questões LGBT e *queer*. Ressalto, ainda, a maior visibilidade de pessoas trans na segunda edição, juntamente com a explanação dos diferentes feminismos e a multiplicidade de identidades e abordagens possíveis. Apesar das mudanças constatadas, o livro não aborda as importantes contribuições do pensamento lésbico para os estudos feministas e de gênero, bem como de sexualidade. Ademais, confere pouca atenção às abordagens pós-coloniais e decoloniais, fundamentando a maior parte das discussões a partir de intelectuais europeias (eus) e norte-americanas (os). A perspectiva decolonial seria enriquecedora para as discussões realizadas no livro didático, pois propõe

um relato sobre a totalidade com a integração de gênero, classe, sexualidade e raça, sem, contudo, manter-se em conformidade com o pensamento eurocentrado (BOUTELDJA, 2016).

A partir da análise das duas edições, é possível notar que, em meio às disputas e tensões no cenário político brasileiro na atualidade, o livro didático *Sociologia em Movimento* aparece como uma entre tantas vozes no sentido de afirmar a importância dos estudos de gênero e sexualidade na Educação Básica. Ao invés de recuar diante das críticas à suposta ideologia de gênero, os autores e autoras do livro atualizaram o debate exposto na primeira edição para dar lugar a questões latentes nesse campo de estudos e levar essas discussões para as alunas e alunos de Ensino Médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Nacional do Livro Didático é resultado de um percurso histórico de iniciativas para a distribuição de livros didáticos no Brasil, surgindo com esta nomenclatura em 1985. Entretanto, é apenas em 2003 que se implementa o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, sendo executado no ano seguinte. Por sua vez, os livros de Sociologia integram o PNLD em sua edição de 2012, após a obrigatoriedade nacional da disciplina em 2008, estando agora na terceira edição do PNLD Sociologia. O Programa estabelece uma série de regras e critérios avaliativos para os livros didáticos, orientando inclusive a seleção de conteúdos e a forma física dos livros. Após as inscrições, as obras são avaliadas por universidades federais selecionadas por meio de concorrência pública. Posteriormente à aprovação, é publicado o Guia do PNLD, com resenhas dos livros aprovados elaboradas pelos especialistas, que tem a função de orientar as escolas para a escolha de livros a serem adotados.

Vimos que o edital e o Guia do PNLD 2018 estabelecem que os livros devem sustentar uma abordagem de respeito às diferenças e combate às discriminações e desigualdades, entre outras, de gênero e sexualidade, acompanhando um movimento de inclusão de debates sobre a diversidade no âmbito educacional que ocorreu no Brasil desde o primeiro governo Lula. O edital, assim, prioriza o tratamento de gênero enquanto temática, privilegiando a representação positiva das mulheres e o combate a violências, tanto sexista quanto homofóbica e transfóbica. Ademais, a veiculação, nas obras, de estereótipos e preconceitos, incluindo, entre outros, de gênero e orientação sexual é motivo para eliminação de livros de qualquer componente.

Para além do Guia, entretanto, o livro didático insere-se em um contexto mais amplo que ultrapassa os limites do PNLD. Com efeito, vimos que as políticas educacionais adotadas nos últimos anos, resultado da luta dos movimentos feministas e LGBT, passam a abordar diretamente as temáticas de gênero e sexualidade na educação. De fato, ao longo das últimas décadas tem havido uma promoção do respeito à diversidade sexual e à igualdade de gênero na educação, tanto no Brasil quanto no mundo (REIS; EGGERT, 2017). Tais iniciativas, entretanto, encontraram forte reação conservadora, conforme constatado no primeiro capítulo deste trabalho. Nesse contexto, grupos conservadores vêm se fortalecendo, tendo como foco também o sistema educacional, posição que se evidencia a partir dos projetos de lei que contrários à “ideologia de gênero” e à “doutrinação ideológica” nas escolas. O Movimento Escola

sem Partido surge, assim, como uma das vozes desses discursos assumidamente conservadores, apresentando o Programa Escola sem Partido como um instrumento de combate à suposta ideologia de gênero. Este programa aparece como uma resposta conservadora aos avanços que vinham ocorrendo no Brasil das agendas políticas feministas e LGBT, marcadamente na educação. São notáveis, portanto, os retrocessos das políticas públicas educacionais como consequência dessas forças conservadoras, atingindo inclusive órgãos públicos conquistados pelos movimentos sociais.

O livro *Sociologia em Movimento*, foco deste trabalho, foi um dos alvos de críticas por tratar das temáticas de gênero e sexualidade, supostamente fazendo “doutrinação ideológica” e propagando a chamada “ideologia de gênero”. Paralelamente, observam-se mudanças significativas no conteúdo de gênero e sexualidade entre as duas edições do livro – de 2013, do PNLD 2015 e de 2016, do PNLD atual de 2018. Ao invés de recuar perante as críticas, entretanto, o livro se atualizou no debate sobre as temáticas de gênero e sexualidade, apresentando os conteúdos com mais propriedade e de forma a incluir outras facetas ignoradas ou pouco exploradas na primeira edição. Verifica-se, pois, um aprimoramento das discussões sobre transexualidade e interseccionalidade, especialmente entre raça e gênero. Enquanto na primeira edição existe uma ênfase muito grande no aspecto culturalmente construído do gênero, bem como nas desigualdades, principalmente no trabalho, entre homens e mulheres, na segunda edição a ênfase maior é na inter-relação entre os diferentes marcadores sociais que levam a diferentes discriminações e desigualdades, evidenciando a perspectiva de que não existe uma única experiência feminina, por exemplo.

A centralidade das noções de patriarcado e androcentrismo na primeira edição, numa visão de homens enquanto opressores ativos e mulheres enquanto oprimidas passivas, dá lugar, na segunda edição, a uma análise mais complexa das relações de gênero imbricadas também em outras relações, especialmente de raça e classe, com a incorporação das críticas do feminismo negro. Conforme contatado, entretanto, há uma lacuna presente na segunda edição que diz respeito à intersecção com questões de sexualidade e a inclusão das contribuições do pensamento lésbico para os estudos feministas. Não obstante, a maior visibilidade na edição atual a questões *trans*, bem como a identidades antes ignoradas como a pansexualidade e a assexualidade sugere uma atenção, por parte dos autores e autoras, aos debates atuais de movimentos sociais no que diz respeito a gênero e sexualidade, ao contrário da edição anterior que

trazia definições que poderiam levar a visões transfóbicas por parte de estudantes.

Ademais, no início do capítulo sobre gênero e sexualidade, conforme mencionado, a última edição do livro cita as disputas relativas a gênero e sexualidade na educação com tentativas de silenciamento que vêm ocorrendo nos últimos anos, mais uma vez mostrando que os autores e autoras estão atentas e ativos nesse debate. De fato, o livro identifica um aumento nas “falas” e movimentos reivindicando os direitos dos “diferentes”. Ao que parece, portanto, o livro didático Sociologia em Movimento não apenas resiste aos ataques, mas responde a eles atualizando-se e aprofundando a discussão sobre gênero e sexualidade no material didático destinado à educação básica. O livro, assim, se constitui enquanto um dos meios pelos quais estas “falas” sobre os direitos dos “diferentes”, que ele mesmo identifica, se fortalecem, apesar de todas as medidas que tentam calá-las.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, Dec. 2005.

BEHAR, Ruth & GORDON, Deborah (ed). **Women writing cultures**. Berkeley: University of California Press, 1992.

BOUTELDJA, Houria. Raça, Classe e Gênero: uma nova divindade de três cabeças. **Cadernos de Gênero e Diversidade**. Vol 02, N. 02 - Jul. - Dez., 2016

BRASIL. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018 – ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2015.

_____. **Guia de livros Didáticos: PNLD 2018**. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017a.

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

_____. **Guia de livros Didáticos: PNLD 2015**. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. **Guia de livros Didáticos: PNLD 2012**. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Vol. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Cap. 4: Conhecimentos de Sociologia, p. 101-133.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

_____. **Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex**. New York: Routledge, 1993.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set. 2014. ISSN 1806-9584.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757>>. Acesso em: 29 maio 2018.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 287-322, out. 2004.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. Quando a sociologia é cidadã: as temáticas de religião e gênero nos livros didáticos para a disciplina.

Anais do II Simpósio Internacional da ABHR, XV Simpósio Nacional da ABHR e II Simpósio Sul da ABHR, Florianópolis, 2016.

_____. **A sociologia no Ensino Médio**: A produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 419 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos**. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 23 jan. 2018a.

_____. **Funcionamento**. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 23 jan. 2018b.

_____. **Histórico**. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 23 jan. 2018c.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRY, Peter. Da Hierarquia à Igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: _____. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMIDE, Sílvia. Formação da identidade lésbica: do silêncio ao queer. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Ana Paula; MELLO, Luiz. (orgs). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis.** Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão.** n. 24, p. 1-18. Florianópolis, 1998.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu,** Campinas, SP, n. 5, p. 7-41, jan. 2009. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 29 maio 2018.

HARDING, Sandra. Introduction: Is there a Feminist Method?. In: _____. (ed.). **Feminism & Methodology.** Bloomington: Indiana University Press, 1987, p.:1-14.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. Gênero e sexualidade nos livros didáticos de sociologia. **Anais V ENESEB,** Brasília, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: Costa, M.V. (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro, DP&A, 1999. p.85-92.

LUTZ, Catherine. The Erasure of Women's Writing in Sociocultural Anthropology. **American Ethnologist.** Vol. 17, No. 4 (Nov., 1990), pp. 611-627

MAÇAIRA, Julia Polessa. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos.** 2017. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARQUES, Vera. Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola sem Partido. **Revista Café com Sociologia**, V.6, n. 1. p. 158-172, jan./abr. 2017.

MATOS, Maria Izilda de. e BORELLI, Andrea. Espaço Feminino no Mercado Produtivo. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (Orgs). **Nova História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos.** 2000. 158f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, p. 209-232, 2014.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Vol. 07, n.15, 2016, p. 590-621.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças.** Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

MISKOLCI, Richard . Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer. **Florestan**, v. 2, p. 8-25, 2014.

Disponível em

<http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62/pdf_23> Acesso em 03 ago 2017.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças.** Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Gender Ideology”: notes for the genealogy of a contemporary moral panic. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set/dez 2017.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. Feminismo e Lesbianismo: a identidade em questão. **Cadernos**

Pagu. Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634809>> Acesso em 03

ago 2017.

NUNES, Marcela de Oliveira; CHAGAS, Gabriella Romagnoli. Gênero e Diversidade Sexual em foco: avaliação dos livros didáticos de Sociologia. **Revista Urutágua** - Revista Acadêmica Multidisciplinar. Universidade Estadual de Maringá (UEM). N. 35, dezembro-maio, 2016.

NUNES, Virgínia de Santana Cordolino. **Antropologia, diversidade sexual e educação**: Uma experiência etnográfica no ensino público da Bahia. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEBA**, Salvador, v.22, n.40, p.69-81, jul.-dez. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino e Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v.51, n.3, p.279-289, set-dez 2015.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira; ENGERROFF, Ana Martina Baron. Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015. **Estudos de Sociologia**, Recife, 2016, Vol. 2 n. 22

OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados - A Localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex aequo**, Vila Franca de Xira , n. 22, p. 25-39, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602010000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 mar. 2018.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. SUBVERSÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE: Notas sobre a ditadura militar e o

movimento Escola sem Partido. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. IDEOLOGIA DE GÊNERO: UMA FALÁCIA CONSTRUÍDA SOBRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO BRASILEIROS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, Jan. 2017

RICH, Adrienne. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: ABELOVE, H.; BARALE, M.A; HALPERIN, D.M. (orgs.) **The Lesbian Studies and Gay Studies**. New York, Routledge, 1993

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em Movimento**: volume único: ensino médio / Vários Autores. – 1ª. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

_____. **Sociologia em Movimento**: volume único: ensino médio / Vários Autores. – 2ª. ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Ileizi. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. (Coord.). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. Col. Explorando o Ensino, vol. 15, p. 15-44.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIRGÍNIO, Josiene Almeida. Gênero e sexualidade no material didático de sociologia: um tema pouco explorado. **Anais XII CONAGES**, Campina Grande, 2016.