



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

SAMIRA DO PRADO SILVA

**AS INTERSECCIONALIDADES ENTRE GÊNERO,  
RAÇA/ETNIA, CLASSE E GERAÇÃO NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA**

---

Londrina  
2016

**SAMIRA DO PRADO SILVA**

**AS INTERSECCIONALIDADES ENTRE GÊNERO,  
RAÇA/ETNIA, CLASSE E GERAÇÃO NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, para o Exame de Defesa, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Aparecida Mariano

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Samira do Prado.

As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia / Samira do Prado Silva. - Londrina, 2016.  
191 f. : il.

Orientador: Silvana Aparecida Mariano.  
(dissertação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Livros didáticos - Teses. 2. PNLD - Teses. 3. Interseccionalidades - Teses. 4. Sociologia - Teses. I. Mariano, Silvana Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

SAMIRA DO PRADO SILVA

**AS INTERSECCIONALIDADES ENTRE GÊNERO, RAÇA/ETNIA,  
CLASSE E GERAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, para o Exame de Defesa, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Aparecida Mariano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Irinéa de Lourdes Batista  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 3 de março de 2016.

Dedico este trabalho à minha mãe Estela,  
ao meu pai João, às minhas sobrinhas  
Heloisa e Melissa, às minhas irmãs Silmara  
e Simone e ao meu amor Danilo.

## AGRADECIMENTOS

À minha família maravilhosa que me enche de amor e me dá forças para enfrentar tudo. Muito obrigada à minha mãe pela compreensão, apoio, incentivo, amor e por ser essa pessoa incrível, linda, plena de carinho e afeto que eu tenho o prazer de ser filha. Obrigada pai pelo apoio às minhas escolhas e por tudo que me proporcionou em toda a minha vida. À Helo e Melissa, sobrinhas que tornam meus dias mais leves e felizes. Obrigada pela alegria de ver vocês crescendo e se desenvolvendo! Sou uma pessoa ainda mais feliz pela chegada de vocês duas. Às parceiras da vida, minhas irmãs-amigas, Silmara e Simone, por cada alegria e sonho compartilhado e pelo apoio de sempre. Amo vocês!

Ao meu amor, Danilo, pelo companheirismo desses anos, pelo amor, carinho, cuidado e respeito com que se dedica a nós. Gratidão por tudo de lindo compartilhado dia a dia! Amo você!

Agradeço à professora Silvana pela constante e minuciosa orientação neste trabalho. Obrigada pela formação ao longo desses anos.

À professora Ileizi e a professora Irinéa pelas críticas fecundas na qualificação e pelo aceite em comporem à banca de defesa do mestrado.

À cada professora e professor que fez parte de minha formação.

A Capes pelo apoio financeiro.

Ao grupo de estudos pelas contribuições a esse trabalho, em especial às amigas Lina e Meire.

À amiga Thayza pelas conversas e por cultivar nossa amizade com tanta presença, cuidado e carinho. Às colegas de trabalho, Lilliann e Aline e a todas as amigas e amigos que permearam meus dias ao longo desses anos e contribuíram para minha formação enquanto pessoa.

As/aos minhas/meus estudantes do ensino médio. Tenho certeza que escolhi a profissão certa.

Agradeço a Deus pela vida!

*“Mesmo com o todavia, com todo dia  
Com todo ia, todo não ia (...)  
Mesmo com toda estima, com toda esgrima  
Com todo clima, com tudo em cima (...)  
A gente vai levando essa rima”*

**Chico Buarque – Vai Levando**

SILVA, Samira do Prado. **As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia do PNLD**. 2016. 191 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de análise as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração em livros didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 e PNLD 2015. Para tanto, nosso estudo conta com o objetivo geral de investigar as possíveis influências de determinados órgãos setoriais do governo federal no que se refere à incorporação das interseccionalidades no campo das políticas educacionais para o livro didático. Temos como objetivos específicos: a) perceber de que maneira figuram as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia classe e geração nos livros didáticos de Sociologia, buscando investigar se houve mudanças significativas no concernente à inserção dessas categorias de articulação de um edital do PNLD (2012) para o outro (2015) e em quais aspectos; b) analisar se nos planos da agenda transversal da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e da Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) há a incorporação da perspectiva das interseccionalidades, em diálogo com as políticas educacionais, e em que medida; e, c) investigar as eventuais influências dos documentos desses órgãos oficiais no Programa Nacional do Livro Didático, em especial em seus editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, nos conteúdos da ficha de avaliação pedagógica do livro impresso do PNLD, contida no Guia do Livro Didático, e, conseqüentemente, nos livros didáticos de Sociologia distribuídos pelo Estado às/aos estudantes. No que se refere à parte metodológica da pesquisa, nos pautamos pela perspectiva epistemológica pós-estruturalista, partimos do método desconstrutivista e orientamo-nos também por uma abordagem qualitativa da pesquisa. Em virtude dessas escolhas, fazemos uso da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da análise de conteúdo. Conforme nossa análise, podemos observar que as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração estão realmente presentes nos livros didáticos analisados. Entretanto, não podemos dizer que os livros didáticos, em conjunto, incorporem-nas enquanto categorias analíticas. Vale destacar ainda que, em algumas ocasiões, especialmente nos capítulos específicos concernentes a gênero e raça/etnia, podemos perceber a incorporação das interseccionalidades entre essas categorias. Em linhas gerais, houve maior inserção das categorias de análise gênero, raça/etnia, classe e geração e de assuntos correlatos a elas nos livros da edição do PNLD 2015 e que essa mudança está relacionada a múltiplos fatores, como uma maior preocupação com as perspectivas de análise não canônicas e em ascensão nas Ciências Sociais, com os documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal e com a sociedade civil organizada. Os documentos das agendas transversais, quando da proposta de formular, implementar, monitorar e avaliar políticas voltadas à educação, influenciam o PNLD, porém, as interseccionalidades entre essas categorias analíticas ainda não é uma realidade nos documentos diretivos analisados, exceto por algumas ressalvas refletidas em análise. Nessa perspectiva, existem muitos avanços alcançados nas últimas décadas no PNLD, porém, há muito ainda que se percorrer para o reconhecimento da diversidade e das desigualdades múltiplas cristalizadas no cotidiano de pessoas e grupos específicos.

**Palavras-chave:** Livros didáticos. PNLD. Interseccionalidades. Sociologia.



SILVA, Prado Samira. **The intersectionalities between gender, race/ethnicity, class and generation in textbooks PNLD Sociology**. 2016. 191 p. Masters dissertation (Masters in Social Sciences) - State University of Londrina, Londrina, 2016.

## ABSTRACT

This research is analyzed in the intersectionalities between gender, race/ethnicity, class and generation in textbooks of Sociology of the National Textbook Program - PNLD 2012 and PNLD 2015. Therefore, our study has the general objective to investigate the possible influences of certain sectoral agencies of the federal government with regard to the incorporation of intersectionalities in the field of educational policies for the textbook. We have the following objectives: a) realize how include the intersectionalities between gender, race/ethnicity, class and generation in textbooks of sociology in order to investigate whether there were significant changes concerning the inclusion of these joint classes of a notice of PNLD (2012 ) to the other (2015) and which aspects; b) whether the plans of the cross agenda Secretariat on Policies for Women (SPM), the Human Rights Secretariat (SDH) and the Secretariat of Policies for the Promotion of Racial Equality (SEPPIR) there is the incorporation of the perspective of intersectionalities in dialogue with the educational policies, and to what extent; and c) to investigate the possible influences of the documents of these official bodies in the National Textbook Programme, in particular its call notices for the registration process and evaluation of textbooks in the contents of pedagogical assessment form printed PNLD book contained in the Guide Book didactic, and, consequently, in the textbooks of Sociology distributed by the state to / students. As regards the methodology of the research, we base in the post-structuralist epistemological perspective, we start from the deconstructive method and are guided us also a qualitative research approach. Because of these choices, we make use of bibliographic research, documentary research and content analysis. As our analysis, we can see that gender categories, race / ethnicity, class and generation are actually present in the textbooks analyzed. However, we can not say that textbooks together, incorporate them as analytical categories. It is also worth noting that, on some occasions, especially in the specific chapters pertaining to gender and race / ethnicity, we can see the incorporation of intersectionalities between these categories. In general, a greater integration of gender analysis categories, race/ethnicity, class and generation and related matters to them in the PNLD 2015 edition of the books and that this change is related to multiple factors such as increased concern about the prospects of non-canonical analysis and on the rise in Social Sciences, with the governing documents of the sectoral agencies of the federal government and organized civil society. Documents of cross agendas when the proposal to formulate, implement, monitor and evaluate policies related to education, influence PNLD, however, intersectionalities between these analytical categories is not yet a reality in the governing documents analyzed, except for some reflected caveats in analysis. From this perspective, there are many advances made in recent decades in PNLD, however, there is much yet to go to the recognition of diversity and the multiple inequalities crystallized in the daily lives of people and specific groups.

**Keywords:** Textbooks. PNLD. Intersectionalities. Sociology.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Informações dos livros didáticos de Sociologia PNLD 2012 e 2015 .....	17
Quadro 2 –	Definição de livro didático, segundo sua autoria.....	92
Quadro 3 –	Definição do que seria o livro didático e o que ele poderia ser, segundo sua autoria .....	93
Quadro 4 –	Capítulos dos livros didáticos, conforme conteúdos estruturantes100	
Quadro 5 –	Capítulos e subcapítulos dos livros didáticos, segundo o conteúdo estruturante Trabalho.....	110
Quadro 6 –	Fragmentos dos livros didáticos, segundo as unidades de registro referente a trabalho .....	112
Quadro 7 –	Capítulo e subcapítulo dos livros didáticos, segundo o conteúdo estruturante Instituições Sociais .....	127
Quadro 8 –	Fragmentos dos livros didáticos selecionados, referentes ao conteúdo estruturante Instituições Sociais.....	130
Quadro 9 –	Capítulo e subcapítulo dos livros didáticos, segundo os conteúdos estruturantes Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais .....	148
Quadro 10 –	Fragmentos dos livros didáticos selecionados, referentes aos conteúdos estruturantes Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais1.....	150
Quadro 11 –	Unidades de registro e fragmentos dos capítulos referentes a gênero nos livros didáticos do PNLD 2015.....	165
Quadro 12 –	Unidades de registro e fragmentos dos capítulos referentes à raça/etnia nos livros didáticos do PNLD 2015 .....	171
Quadro 13-	Características dos livros didáticos, a partir do conteúdo estruturante e a categoria analítica.....	177

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação
CGEDH	Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FIG	Fundo de Igualdade de Gênero
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LD	Livro Didático
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Unidos Ibero-Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPA	Plano Plurianual
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RDPC	Renda Domiciliar per Capita
SAE	Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres
SAIAT	Secretaria de Articulação Institucional e Ações Temáticas
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
SEV	Secretaria de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UC	Unidade de Contexto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UR	Unidade de Registro
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 - FEMINISMO, PÓS-ESTRUTURALISMO E INTERSECCIONALIDADES</b> .....	19
1.1 Os estudos feministas: relações entre a academia e a militância .....	19
1.2 O pós-estruturalismo feminista: epistemologia radical .....	25
1.3 Quando articular é preciso: as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe geração .....	28
1.3.1 A categoria gênero: breves apontamentos.....	29
1.3.2 A categoria raça/etnia: algumas considerações .....	36
1.3.3 A categoria geração: discussões introdutórias.....	39
1.3.4 A categoria classe social: algumas reflexões.....	43
1.3.5 Interseccionalidades: articulações profundas e profícuas .....	48
<b>CAPÍTULO 2 - ÓRGÃOS SETORIAIS DO GOVERNO FEDERAL E SEUS DOCUMENTOS DIRETIVOS: INFLUÊNCIAS NO PNLD?</b> .....	57
2.1 Órgãos setoriais do governo federal .....	58
2.2 Análise dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal .....	65
2.2.1 II Plano de Políticas para as Mulheres (II PNPM).....	66
2.2.2 Plano Nacional da Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de e Cultura Afro-brasileira e Africana .....	72
2.2.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).....	76
2.3 Sinais das influências: a ficha de avaliação pedagógica e o edital do PNLD .....	83
<b>CAPÍTULO 3 - OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD</b> .....	91
3.1 Mas afinal, o que é o livro didático? E o PNLD?.....	91
3.2 Os caminhos metodológicos da pesquisa: análise de conteúdo. ....	99
3.3 Livros didáticos de Sociologia .....	109
3.3.1 Conteúdo Estruturante: Trabalho .....	109

3.3.1.1	Trabalho e gênero.....	113
3.3.1.2	Trabalho e raça/etnia.....	116
3.3.1.3	Trabalho e classe.....	120
3.3.1.4	Trabalho e geração.....	123
3.3.1.5	Trabalho e interseccionalidades.....	125
3.3.2	<b>Conteúdo estruturante: Instituições Sociais</b> .....	127
3.3.2.1	Instituição social e gênero.....	131
3.3.2.2	Instituição social e raça/etnia.....	134
3.2.2.3	Instituição social e classe.....	140
3.2.2.4	Instituição social e geração.....	142
3.2.2.5	Instituição social e interseccionalidades.....	146
3.3.3	<b>Conteúdo estruturante: Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</b> .....	147
3.3.3.1	Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e gênero.....	151
3.3.3.2	Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e raça/etnia.....	155
3.3.3.3	Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e classe social.....	158
3.3.3.4	Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e geração.....	159
3.3.3.5	Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e interseccionalidades.....	160
3.4	<b>Mas, o que há de novo nos livros didáticos do PNLD</b>	
	<b>2015?</b> .....	163
3.4.1	Um capítulo para discutir gênero?.....	164
3.4.2	Um capítulo para debater raça/etnia?.....	170
<b>CONSIDERAÇÕES ANALITICAS</b> .....		176
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		180

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de análise as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração em livros didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 e PNLD 2015. Para tanto, nosso estudo conta com o objetivo geral de investigar as possíveis influências de determinados órgãos setoriais do governo federal no que se refere à incorporação das interseccionalidades no campo das políticas educacionais para o livro didático.

Definimos como objetivos específicos: a) perceber de que maneira figuram as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia classe e geração nos livros didáticos de Sociologia, buscando investigar se houve mudanças significativas no concernente à inserção dessas categorias de articulação de um edital do PNLD (2012) para o outro (2015) e, se houve, em quais aspectos; b) levantar se, nos planos da agenda transversal da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e da Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) há a incorporação da perspectiva das interseccionalidades, em diálogo com as políticas educacionais, e em que medida; e, c) investigar as eventuais influências dos documentos desses órgãos oficiais no Programa Nacional do Livro Didático, em especial em seus editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, nos conteúdos da ficha de avaliação pedagógica do livro impresso do PNLD, anexada ao Guia do Livro Didático, e, conseqüentemente, nos livros didáticos de Sociologia distribuídos pelo Estado às/aos estudantes.

As problemáticas que norteiam nosso texto estão divididas em dois blocos relacionados com nosso objetivo geral e com os específicos. São eles: 1) De que modo as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração aparecem os documentos selecionados? Quais categorias são mais mobilizadas nessas políticas e documentos e de que modo sua inclusão é operada? 2) Em que medida podemos notar a incorporação das problemáticas relativas ao reconhecimento das interseccionalidades na (re)produção das desigualdades, nos documentos dos órgãos setoriais do governo federal, e quais seriam suas possíveis influências na incorporação de categorias articuladas no PNLD, em especial no que diz respeito aos livros didáticos de Sociologia? Quais seriam, nesse sentido, as mudanças perceptíveis do PNLD de 2012 para o de 2015?

Trabalhamos com as seguintes hipóteses de investigação:

- 1) os documentos selecionados incorporam, de algum modo, a discussão sobre as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração em suas páginas, porém, as interseccionalidades entre essas categorias ainda não são, de fato, uma realidade na discussão acerca da diversidade e da existência de imbricações entre desigualdades e exclusões múltiplas cristalizadas no cotidiano de pessoas e grupos específicos;
- 2) houve maior inserção das categorias de análise gênero, raça/etnia, classe e geração e de assuntos correlatos a elas, no PNLD, de um triênio do programa para o outro. Conjecturamos que essa mudança esteja relacionada a algumas questões que se inter-relacionam, como uma seleção e avaliação mais rígidas dos livros didáticos e em consonância com os requisitos dos editais de convocação das obras, uma maior atenção às perspectivas de análise não canônicas e em ascensão nas Ciências Sociais e teorias feministas, e também à inspiração provocada pelos documentos diretivos das secretarias de governo investigadas. Contudo, presumimos que essas problemáticas estejam tratadas ainda como tema/capítulo e não como categorias de análise, o que sugere que elas ainda aparecem como expressões genéricas no texto, independentemente do conteúdo abordado;
- 3) os documentos das agendas transversais, quando da proposta de formular, implementar, monitorar e avaliar políticas voltadas à educação, têm condições de influenciar a política educacional, em especial no PNLD. Dessa maneira, sugerimos que, de modo geral, esses órgãos oficiais não fazem uso das interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração em suas proposições ou, ainda que possa haver a intersecção, esta desenvolve-se entre um número reduzido de categorias, sem serem contempladas todas as desigualdades e desvantagens de nosso interesse de investigação.

Isso posto, nosso interesse em realizar esta pesquisa vai ao encontro da união de assuntos que despertaram nossa atenção em diferentes momentos de nossa vida, mas que tiveram efetivação pela via da academia.

Primeiramente, justificamos este trabalho por interessar-nos pelos feminismos, mais precisamente a relação entre militância e academia, ou seja, até então compreendida por nós como prática e teoria. Logo após, ingressada no curso de Ciências Sociais tivemos contato com leituras que desmitificaram essa dicotomia teoria/prática, e nos levaram a ingressar em grupos de pesquisa, ensino e extensão na área de gênero, políticas públicas e educação. Mais tarde, para somar-se a essas experiências adquiridas com os grupos, acrescentamos as obtidas no ensino médio com as atividades de estágio curricular obrigatório da licenciatura.



Foi então, no estágio da licenciatura, que pudemos, com o olhar crítico de quem se interessa e observa e não mais na condição de estudante, notar as relações que há dentro da classe e o papel do livro didático nas atividades de ensino e aprendizagem. Nesse contato, vimos que os livros, continham textos capazes de suscitar, em grande medida, preconceitos, estereótipos e discriminações, não problematizados pelas/os docentes responsáveis pela disciplina.

À vista disso, nos debruçamos sobre o estudo do PNLD e do livro didático de Sociologia. Essas leituras acerca do programa deixaram-nos, inicialmente, preocupada com o montante de dinheiro público gasto em cada edição do PNLD e com as relações mercadológicas com as editoras. Entretanto, se bem que relevante nossa preocupação, nosso interesse foi-se direcionando mais acentuadamente para a qualidade dos conteúdos dos livros didáticos, entendidos aqui em seu enfoque feminista, a partir dos cruzamentos de gênero, raça/etnia, classe e geração nas obras.

Como consequência, reputamos importante análise dos livros didáticos por serem instrumentos na construção do conhecimento e da aprendizagem, como auxiliares das atividades escolares e do ensino, por vezes, com um caráter ideologizante e preconceituoso, constituindo-se como parte do sistema educacional. Nosso empenho em analisar os livros didáticos de Sociologia se dá em virtude desses materiais não serem amplamente analisados pelas/os pesquisadoras/es – apesar de amplamente utilizados em sala de aula – nas Ciências Sociais, em especial na Sociologia, a despeito de os mesmos serem um dos meios de fortalecer a recente reinserção da disciplina no ensino médio brasileiro.

Com a institucionalização do ensino da Sociologia (2006) no ensino básico do país, os livros didáticos desse componente curricular foram incorporados pelo PNLD, no ano de 2011. Por isso, justifica-se a análise desse programa por tratar-se de uma política educacional democrática (ao menos em termos legais) que atende estudantes fornecendo-lhes livros didáticos, obras literárias, dicionários, etc., bem como de um dever do Estado e direito da população escolar.

Por essa razão, ao focarmos a qualidade da política do livro didático, sob a perspectiva das interseccionalidades, devemos refletir sobre uma política de promoção da equidade em um país com grandes diversidades e desigualdades. Usamos, então, em nossa reflexão e análise, documentos dos órgãos setoriais do governo, por compreendermos que a observação das estratégias e esforços contidos no Estado para alcançar os segmentos em situação de exclusão atendidos pelas políticas dessas

secretarias nos propicia aproximações com as categorias selecionadas para nosso trabalho.

Sentimos necessidade de articular as categorias em nosso estudo, uma vez que o seu isolamento prejudica a tentativa de compreender com mais profundidade, a complexidade das diferenciações e das exclusões que se desenvolvem de modo interligado e concomitante na vida dos agentes e grupos. Pretendemos ater-nos à investigação do PNLD e dos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia desse programa, visto que esse material representa muito mais do que se pode ver num primeiro olhar; ele pode significar, por exemplo, a garantia do acesso ao ensino de qualidade, aos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais, ou seja, os direitos humanos dos sujeitos e grupos em desvantagens historicamente acumuladas.

Para o nosso trabalho, optamos por um recorte temporal a contar do ano 2003, porquanto foi a partir de então que se criaram os órgãos setoriais do governo federal: Secretaria de Políticas para as Mulheres (2003), Secretaria de Direitos Humanos (2003), e Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (2003) sendo elaborados os documentos diretivos pesquisados em nosso trabalho. Além disso, apenas para citar mais alguns exemplos de eventos relevantes para o objeto de nosso estudo, cria-se, dentro do PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio – PNLEM (2004); e, no ano de 2006, a Sociologia voltou a se inserir como componente curricular no ensino médio, passando, em 2011, a fazer parte das disciplinas que tiveram obras didáticas selecionadas no PNLD.

No que se refere à metodologia da pesquisa, nos pautamos pela perspectiva epistemológica pós-estruturalista, seguindo especialmente as obras de Joan Scott e Guacira Louro e seus aportes teóricos, por entender que, nessa ótica, os significados dos conceitos são vistos como mutáveis, instáveis, abertos à disputa e a redefinições, não como fixos no interior de uma cultura, mas dinâmicos, sempre em constante fluxo (SCOTT, 1994). Partimos do método desconstrutivista, compreendendo-o como aquele que leva em consideração a construção social, sua desconstrução e (re)construção com um outro olhar para a realidade, em vista de mudanças.

Orientamo-nos também por uma abordagem qualitativa, uma vez que pensamos ser a mais adequada para apreendermos as relações e interconexões dos fenômenos sociais e organizarmos os dados e fatos investigados de maneira descritiva e analítica, aprofundando os raciocínios à medida que a pesquisa avança. No presente estudo, recorreremos a metodologias que nos auxiliam a refletir acerca da problemática estudada,

tais como a pesquisa bibliográfica, que nos auxilia a entrar em contato com referências bibliográficas pertinentes ao objeto de nosso estudo; e a pesquisa documental, por ser uma forma de investigação cujas fontes escolhidas para avaliação são documentos que passam por uma análise apurada por parte de quem os selecionou, embora possam ser analisados por outras/os pesquisadoras/es com outros objetivos (OLIVEIRA, 2007).

Também fazemos uso da análise de conteúdo, aquela que evidencia e permite “inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1970, p. 46). Ou seja, é uma técnica que considera os elementos principais da comunicação, identificando-os, enumerando-os e categorizando-os, com o uso da teoria escolhida pela/o pesquisadora/pesquisador (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Em outras palavras, é uma técnica que nos permite refletir sobre a “textualidade” e também sobre o que é “literalmente dito” acerca de gênero, raça/etnia, classe e geração nesses livros didáticos.

Dessa maneira, no referente ao nosso *corpus* de pesquisa, temos os seguintes documentos a serem investigados por análise documental:

- Editais de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD – Ensino Médio dos anos 2012 e 2015.
- Fichas de Avaliação Pedagógica do Livro Impresso, anexada no Guia do Livro Didático de Sociologia dos anos 2012 e 2015.
- Documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal:
  - II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), da Secretaria de Políticas para as Mulheres;
  - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), da Secretaria de Direitos Humanos;
  - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009), da Secretaria da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial.

Por meio da análise de conteúdo, selecionamos os livros didáticos de Sociologia do PNLD do ano de 2012 e 2015, procurando investigar os dois únicos livros aprovados no PNLD 2012 e analisá-los nessa versão e em sua nova edição, para o PNLD 2015.

Escolhemos também mais dois livros do PNLD 2015, entre os quatro aprovados para esse triênio do programa, visto se destacarem entre os demais por terem capítulos específicos para tratar de gênero e raça, o que nos sugere uma possibilidade interessante de investigação.

No quadro a seguir podemos observar informações relativas aos livros didáticos em questão, como autoria, editora, ano de referência da participação do PNLD e codificação, conforme empregado em nossa pesquisa:

**Quadro 1: Informações dos livros didáticos de Sociologia PNLD 2012 e 2015**

Título do Livro Didático	Autoras/es	Editora	Ano/PNLD	Codificação
Sociologia para o Ensino Médio	Nelson Dacio Tomazi	Editora Saraiva	2012	LD1a
			2015	LD1b
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel	Editora do Brasil	2012	LD2a
			2015	LD2b
Sociologia em movimento	várias/os autoras/es	Editora Moderna	2015	LD3
Sociologia para jovens do século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa	Editora Imperial Novo Milênio	2015	LD4

**Fonte:** a própria autora.

**NOTA:** Dados retirados dos livros didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 e 2015 – Ensino Médio.

Nossa dissertação está organizada em 3 capítulos, divididos em subcapítulos de modo a oferecer o amadurecimento de nossa reflexão. Logo após essa introdução, no Capítulo um, apresentamos nosso marco conceitual e teórico analisando a interseccionalidade, especialmente entre gênero, raça/etnia, classe e geração; as associações teóricas entre teorias feministas e a perspectiva pós-estruturalista; e, a marginalização dos estudos feministas na Sociologia, tendo em consideração nossa pesquisa bibliográfica.

No Capítulo dois, discutimos sobre os documentos diretivos das secretarias transversais do governo federal contemplados em nossa análise, refletindo a respeito desses planos a partir da pesquisa documental, a fim de identificar como as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração estão neles inseridas; quais são as propostas referentes à educação, livro didático e/ou PNLD; e quais os seus possíveis alcances na política educacional brasileira, especialmente na do livro didático. Nesse capítulo, examinamos ainda as prováveis influências desses documentos no edital de convocação das obras didáticas do PNLD e do Guia de avaliação pedagógica dos livros de

Sociologia, entendidos como “portas de entrada” para mudanças do Programa Nacional do Livro Didático.

No Capítulo três, apresentamos a constituição do Programa Nacional do Livro Didático; refletimos sobre parte relevante da produção teórica a respeito das definições, funções e objetivos do livro didático; discutimos teoricamente sobre os conteúdos estruturantes selecionados em nossa pesquisa: trabalho, instituições sociais, cidadania, movimentos sociais e direitos; e analisamos os livros didáticos de Sociologia do PNLD, a partir da análise de conteúdo.

Consequentemente, nas Considerações Finais, para sintetizar o exposto ao longo dos capítulos, discutimos o desfecho de nossas hipóteses iniciais de investigação, refletindo acerca dos principais objetivos propostos no estudo e os conteúdos das análises desenvolvidas na pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 Feminismo, Pós-estruturalismo e Interseccionalidades**

Neste capítulo, refletimos sobre as interseccionalidades<sup>1</sup>, especialmente as relacionadas às categorias gênero, raça/etnia, classe e geração. Discutimos também acerca da perspectiva pós-estruturalista e dos estudos feministas, e acerca dessa teoria e campo de estudos, estabelecendo aproximações com o objeto empírico de nosso estudo.

Na presente dissertação, conforme destacado anteriormente, partimos do método desconstrutivista, aquele pelo qual se percebe o social de modo dinâmico e no qual a construção social tem variações, de acordo com os diferentes contextos culturais, da linguagem, enfim, dos valores imperantes no coletivo. Pautamo-nos pela perspectiva epistemológica pós-estruturalista feminista, que oferece possibilidades de contestação e crítica às hierarquias vigentes, propondo rupturas, graças à qual se pode perceber os significados de modo não fixo, pois os mesmos variam em um eterno fluxo em virtude da dinamicidade do social.

Com tais características, o desconstrutivismo e o pós-estruturalismo se conectam intimamente, ambos se opõem às perspectivas essencialistas e deterministas que percebem a sociedade como estanque. De acordo com o exposto, partindo do debate que se segue, fazemos uso da pesquisa bibliográfica, aquela que possibilita a pesquisadoras e pesquisadores, de todas as correntes teóricas, metodológicas, epistemológicas, entrarem em contato com a bibliografia relacionada aos seus objetos de pesquisa, como “livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), fornecendo-lhes embasamento teórico e auxiliando-as/os no desenvolvimento das análises de maneira mais aprofundada.

### **1.1 Os estudos feministas: relações entre a academia e a militância**

Antes de adentrarmos na questão dos estudos feministas, em suas influências e resistências no campo acadêmico, precisamos destacar a importância dos movimentos feministas no Brasil e no mundo responsáveis por mudanças em diferentes âmbitos

---

<sup>1</sup> Cabe lembrar que, embora nossa opção tenha sido as interseccionalidades, conforme desenvolveremos especialmente ao longo do presente capítulo, em diferentes obras de nossa bibliografia, as nomenclaturas dadas as articulações de categorias variam: “categorias de diferenciação” (DEGELE, WINKER, 2007, 2008 e 2009 *apud* MATTOS, 2011); “alquimia de categorias sociais” (CASTRO, 1992); “entrecruzamentos” (CRENSHAW, 2002); e temos ainda “categorias de articulação” (BRAH, 2006), embora a autora também utilize interseccionalidades, assim como Anne McClintock (1993).

sociais. Os feminismos, devido a seu modo de atuação, foram (e ainda o são) uns dos movimentos mais abrangentes “geográfica, social e politicamente do século XX” (SCAVONE, 2006, p. 82).

Segundo Tania Swain (2006), a pluralidade dos movimentos e correntes militantes e das teóricas feministas existentes mundialmente não nos deixa falar em feminismo, mas sim em feminismos, no plural. A autora defende que não devemos tratar os feminismos no singular, pois fazê-lo seria caracterizá-los dando-lhes uma “univocidade que lhe é totalmente estranha; e também uma forma de desqualificá-la” (SWAIN, 2006, p. 128).

Somente compreendendo os feminismos como um movimento complexo e diversificado (em todas as suas perspectivas), poderemos notar suas influências nas novas maneiras de pensar desde as observadas na “produção científica até a formulação de políticas públicas e nas relações amorosas e sexuais” (RAGO, 2006, p. 106). Os feminismos politizaram a inserção das mulheres na esfera pública, “conferindo novos sentidos à sua ação e participação na vida social, política e cultural” (RAGO, 2006, p. 106) e também provocaram transformações e impactos na esfera privada.

Apesar de toda sua multiplicidade e riqueza, um adendo deve ser-lhe feito no presente debate, a saber, esses movimentos e teorias feministas têm, de maneira geral, um anseio comum que não deve ser ignorado: “o desejo de mudanças e transformações das relações sociais” (SWAIN, 2006, p. 121). Nessa perspectiva, identificando as demandas da agenda política feminista, podemos perceber que muitas mudanças foram conquistadas, embora muitas demandas ainda estejam em pauta, com muitas lutas<sup>2</sup> a frente.

No campo dos estudos e teorias feministas, expomos aqui o que julgamos como relevante para nossa dissertação e como intimamente relacionado à teoria e à prática, à produção acadêmica e à militância. Esse campo de estudos e teorias feministas, desde o início, representam para nós “um campo híbrido de produção do conhecimento que produz práticas políticas e que é por sua vez informado e transformado por essas práticas” (MELLO, FERNANDES, GROSSI, 2013, p. 11). Em seu cerne opera-se a transformação social em virtude de sua ação sobre o mundo social,

---

<sup>2</sup> Um dos exemplos de demandas dos movimentos feministas brasileiros, apenas para citarmos alguns, são: “salário igual para trabalho igual, maternidade voluntária, saúde sexual e reprodutiva, incluindo aborto legal, seguro e gratuito, combate à violência contra a mulher, autonomia sexual e controle sobre o próprio corpo, etc.” (GONÇALVES, PINTO, 2011, p. 39-40).

“ação” presente em especial nos questionamentos acerca das “estruturas que reproduzem representações arcaicas e conservadoras sobre o gênero, a sexualidade, a raça/etnia, a deficiência, a classe, dentre outros marcadores sociais da diferença” (MELLO, FERNANDES, GROSSI, 2013, p. 11).

As teorias feministas têm inscrito, na história, sua presença nos debates contemporâneos sobre a “construção/desconstrução do sujeito”, sendo essa a “difícil condição do feminismo” (COSTA, 2002, p. 90). É preciso salientar que a crítica ao sujeito, como proposto por esse campo de estudos, não é “uma negação ou repúdio do sujeito”, conforme esclarece Judith Butler (1998), mas sim “um modo de interrogar sua construção como premissa fundamentalista ou dada de antemão” (BUTLER, 1998, p. 19). Butler afirma ainda “os sujeitos se constituem mediante a exclusão”, ou seja, a partir da criação “de sujeitos desautorizados, pré-sujeitos, representações de degradação, populações apagadas da vista” (BUTLER, 1998, p. 22), e isso precisa ser destacado.

Nessa perspectiva, levar em conta uma construção do sujeito que partilhe de uma concepção política “não é a mesma coisa que acabar com o sujeito”; desconstruir o sujeito “não é negar ou jogar fora o conceito”, ao inverso, conforme desenvolve Butler (1998, p. 24), implica na suspensão de “todos os compromissos com aquilo a que o termo ‘o sujeito’ se refere” (BUTLER, 1998, p. 24). Desconstruir, portanto, não tem a acepção de descartar, mas “pôr em questão” e, o mais importante, “abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas” (BUTLER, 1998, p. 24).

Os saberes e teorias feministas, ao acompanharem a dinamicidade do social “se contrapõem às pretensas hegemonias ao reivindicar existência, voz, práticas instauradoras da diversidade” (SWAIN, 2006, p. 124). E ainda, buscam problematizar o cotidiano, a experiência, “como meio de compreender as razões dos diversos modos de opressão, dando visibilidade a fenômenos que não são, obviamente, transparentes (...)” (MARIANO, 2008, p. 358), visto serem, por vezes, bastante sutis.

Compreendemos que uma pesquisa que adota essa perspectiva a respeito do social, embora com grandes possibilidades de ser apreendida, tem de admitir sua parcialidade, pois nada é permanente e imutável. Conforme esclarece Joan Scott, as explicações únicas e universais não são e nunca foram possíveis, sendo justamente pela “exposição da ilusão de permanência ou de continuidade da verdade de qualquer saber particular sobre a diferença sexual que o feminismo necessariamente historiciza a história e a política” (SCOTT, 1994, p. 26), abrindo possibilidades para as mudanças.



Com tais características, ignorar a vasta produção feminista e suas críticas em todos os campos do saber demonstra claramente “a falácia histórica da construção dos saberes”, salienta Swain (2006, p. 128). É também, afirma a autora, perpetuar “uma ordem discursiva androcêntrica”, sugerindo que as mulheres não estiveram presentes, ao longo da história na produção do conhecimento (SWAIN, 2006, p. 128-129).

Podemos observar que, de modo geral, as teorias feministas ocupam um lugar marginal na academia, independentemente do campo do conhecimento. Segundo Susan Bordo (2000), com base na teoria de Simone de Beauvoir, as dificuldades de inserção ou subinserção dos estudos feministas no âmbito das ciências estão relacionadas, especialmente, à sua condição de “Outro”. Explica a autora:

dentro do mundo social existem aqueles que ocupam a posição não específica do ‘essencial’, do universal, do humano, e aqueles que são definidos, reduzidos e marcados por sua diferença (sexual, racial, religiosa) em relação à norma. As realizações dos que são assim definidos — como o Outro — nem sempre podem ser menosprezadas; freqüentemente elas são até apreciadas, mas sempre em seu lugar especial e periférico: o lugar de sua diferença (BORDO, 2000, p. 11-12).

Ou seja, por vezes, se reconhecem os méritos da teoria feminista na academia, porém, de modo a continuar a ser o “outro”. Na atualidade e com tantos desafios superados (e tantos outros a superar), suas produções ainda raramente “gozam do mesmo *status* científico das teorias produzidas por pensadores e pensadoras supostamente neutros” (MARIANO, 2008, p. 364). Além disso, conforme Silvana Mariano sustenta, com base nos escritos de Susan Bordo (2000):

[...] mesmo quando pensadoras/es feministas compartilham o mesmo campo teórico com colegas de outras orientações teóricas, ou ainda, quando suas produções precedem as produções destes, os créditos, muitas vezes, serão atribuídos a eles. Muitas vezes, como Bordo destaca, as próprias feministas acabam por recorrer à ‘autoridade’ masculina a fim de legitimar suas teorias. Disso decorrem duas conseqüências: as produções teóricas feministas são vistas como aplicáveis apenas para as especificidades das mulheres; e o conhecimento produzido pelas feministas fica subordinado às teorizações produzidas por sujeitos masculinos, pois o referencial masculino ainda goza da condição de representar o universal e o neutro (MARIANO, 2008, p. 369).

Mariano (2008) destaca também que continuam historicamente invisíveis a participação das mulheres e a marginalização da produção feminina “nas ciências humanas e biológicas – história, filosofia, literatura, psicanálise, enfim, nos diversos campos de produção de conhecimento” (MARIANO, 2008, p. 350). Isso nos mostra que é uma “tradição que se expande por diversas áreas e também pelas várias escolas e correntes de pensamento (MARIANO, 2008, p. 350). Na Sociologia e nas Ciências Sociais não é diferente; também aí encontramos dificuldades de incorporação das teorias feministas.

No campo da Sociologia, notamos expressa de diversas formas, a exclusão das teóricas e das teorias feministas, seja na maneira como geralmente se ensina Sociologia nas universidades brasileiras, “marcada pela ausência de contribuições feministas nas listas de bibliografia das disciplinas ministradas” (ADELMANN, 2003 *apud* MARIANO, 2008, p. 355), seja pelo isolamento que sofrem os estudos de gênero, (campo com predomínio na produção dos estudos feministas) já que muitas vezes são tratados como “uma área temática especializada” e não, como “uma categoria analítica que oferece contribuições para a reflexão sociológica em torno de várias questões, não apenas os estudos sobre as mulheres” (MARIANO, 2008, p. 355).

Nas palavras de Silvana Mariano (2008), a invisibilidade feminina e da produção feminista foi mais evidente “no período de surgimento e formação da Sociologia, no séc. XIX e início do séc. XX” (MARIANO, 2008, p. 364). Entretanto, esclarece a autora, “ela ainda ocorre na Sociologia contemporânea, embora, indubitavelmente, em graus diferenciados” (MARIANO, 2008, p. 364). Isso porquê, segundo Susan Bordo (2000) argumenta, as teóricas feministas têm produzido desafios poderosos a concepções dominantes, especialmente as ligadas à “natureza humana e filiação política, a normas da razão científica, filosófica e moral, a ideais de espiritualidade, a identidades e fronteiras disciplinares prevalentes (...)” (BORDO, 2000, p. 10).

Cabe esclarecer que na Sociologia, conforme expõe Mariano (2008), os principais pressupostos orientadores são a “oposição entre biológico e social e o uso de pares dicotômicos (oposição binária) para construir os esquemas de explicação” (MARIANO, 2008, p. 349). Nos últimos anos, além das divergências entre as diferentes abordagens epistemológicas na Sociologia, as categorias de análise e os modelos explicativos tradicionais da Sociologia têm encontrado novos desafios, e isso estaria relacionado, principalmente, “ao surgimento de novos ‘sujeitos’ sociais”, a partir,

especialmente, do “surgimento do feminismo como movimento político e pensamento social”, que coloca em debate a legitimidade “de muitas categorias com as quais a Sociologia estava habituada a operar” (MARIANO, 2008, p. 349).

Mariano (2008, p. 360) acrescenta ainda que, nesse campo político, o que se leve em conta é o conhecimento, a ciência; não existe homem nem mulher, mas “uma multiplicidade de formas de ser homem e de ser mulher”. Ou seja, conforme a autora acrescenta, as disputas nas teorias de diferentes campos do saber não estariam relacionadas ao ser mulher e ao ser homem, ou entre “identidades essencializadas” (MARIANO, 2008, p. 360), mas sim entre os “feminismos e os androcentrismos, ambos com sujeitos contingentes” (MARIANO, 2008, p. 360). Nessa perspectiva, é preciso considerar que a ciência e, conseqüentemente, as teorias, independentemente do campo de atuação, “têm gênero, um gênero particular, que se pretende universal – o masculino” (MARIANO, 2008, p. 363).

Por esse motivo, gênero<sup>3</sup> ocupa um lugar essencial em nossa análise (juntamente com raça/etnia<sup>4</sup>, classe e geração<sup>5</sup>), uma vez que a inserção dessas problemáticas nos livros didáticos, quando estão presentes, carregam consigo toda essa “herança” de

---

<sup>3</sup> No que diz respeito a gênero e ao livro didático, sabemos que a inserção de questões como “imagens da mulher”, “relações de gênero”, “sexismo”, “estereótipos sexuais e/ou de gênero” começam a aparecer nas décadas de 1960-1970, a partir da “produção de acadêmicas e ativistas feministas que estão demarcando um problema social”, ou seja, elas estão denunciando a existência de uma “‘educação diferenciada’ de meninas e meninos, o viés ‘sexista’ na educação – e construindo agendas e estratégias políticas de combate à discriminação das mulheres” (ROSEMBERG, MOURA, SILVA, 2009, p. 490-491). Na década de 1970, o debate se volta para a “superação da educação diferenciada de homens e mulheres na escola e da veiculação de estereótipos sexuais no currículo escolar e nos livros didáticos” (ROSEMBERG, MOURA, SILVA, 2009, p. 491). Com o passar dos anos, essa discussão sobre as relações de gênero presentes no livro didático “adentrou a literatura acadêmica, a agenda feminista e, posteriormente, sobretudo a partir da década de 1980, a dos governos federal, estaduais e municipais” (ROSEMBERG, MOURA, SILVA, 2009, p. 501).

<sup>4</sup> No que diz respeito à problemática étnico-racial e ao livro didático, Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2003, p. 127) afirmam que a produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos e racismo “é reduzida e incipiente”. As autoras e o autor citam uma revisão da base de dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados, no período 1981-1998, onde puderam identificar um número reduzido de produções com essa temática. Além disso, uma dificuldade mais abrangente e que está presente nos estudos que analisam o livro didático e as relações raciais/étnicas na educação, é o fato de que “a desvalorização acadêmica recai sobre ambos” (ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003, p. 127).

<sup>5</sup> Referente às categorias geração e classe, não tivemos nenhum contato, até o presente momento, e, especificamente no campo das Ciências Sociais, com pesquisas que levassem em consideração para analisar o livro didático a categoria classe social e/ou a categoria geração. Essas problemáticas são importantes (assim como outras já apontadas) por inúmeros motivos, entre eles pelos livros didáticos do PNLd se dirigirem a adolescentes e jovens e essas/es serem, em grande parte, pertencentes às camadas econômicas e sociais mais baixas, oriundas/os de diferentes regiões do país. Ao nosso ver, apenas esses destaques deveriam ser suficientes para uma maior adesão de pesquisadoras/es no estudo dos livros didáticos a partir dessas categorias de análise.

“Outro”, já assinaladas por Simone de Beauvoir em suas obras desde o século passado.

Assim, ao refletirmos acerca da adoção dessas categorias expostas nos livros didáticos de Sociologia, estamos atenta à dimensão, não só ao uso temático dessas discussões, seja na incorporação de capítulos específicos para tratar dessas categorias, mas também de quaisquer outras posições que vierem a ser identificadas em nossa análise e que tratem essas categorias como apêndice; além, é claro, de prestarmos especial atenção à inserção das interseccionalidades<sup>6</sup> entre essas categorias, nos livros didáticos em questão.

## 1.2 O pós-estruturalismo feminista: epistemologia radical

Segundo Joan Scott (1995), nos últimos anos, feministas têm sido atraídas pela teoria pós-estruturalista, seja pelo motivo de que ela permite “fundamentar conclusões particulares para observações gerais, ou porque elas parecem oferecer uma formulação teórica importante no que diz respeito ao gênero” (SCOTT, 1995, p. 14). Os estudos feministas têm como pontos centrais as “críticas às noções de ‘objetividade’, ‘neutralidade’ e à relação sujeito/objeto” (MARIANO, 2008, p. 358), muito interligados, portanto, com a perspectiva pós-estruturalista.

Desse modo, o pós-estruturalismo a que nos referimos tem uma perspectiva feminista. Scott (1994) sublinha a importância do pós-estruturalismo para o campo dos estudos feministas e de gênero, tanto no que diz respeito “à maneira como os argumentos são estruturados e apresentados, quanto do que é literalmente dito” (SCOTT, 1994, p. 20), o que é fundamental para somarmos às metodologias de análise de que fazemos uso em nossa pesquisa, especialmente no concernente à investigação dos livros didáticos, a partir da análise de conteúdo, o que desenvolveremos melhor em capítulo específico.

Ainda de acordo com Scott (1995), no pós-estruturalismo, a linguagem tem papel central “na comunicação, interpretação e representação de gênero”, ou seja, a “linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e

---

<sup>6</sup> No âmbito da perspectiva das interseccionalidades, não tivemos contato com análises que incluíssem o estudo das interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração, e/ou outros marcadores de diferenciação, relacionadas a livros didáticos, sendo o nosso trabalho inédito nesse sentido.

da escrita” (SCOTT, 1995, p. 14). Além disso, o pós-estruturalismo indica a necessidade da/do pesquisadora/pesquisador desenvolver “uma espécie de disposição investigativa que seria a disposição de voltar o olhar para os processos minuciosos, percorrer com olhar atento os caminhos e as nuances do exercício do poder” (LOURO, 2002, p. 216). Guacira Louro defende que esse olhar atento da pessoa que investiga deve observar e perceber por onde o poder anda, se infiltra e se disfarça, prestando atenção aos detalhes, às “ninharias”, ao “grão do poder”; em favor de uma “abordagem microscópica” (LOURO, 2002, p. 216).

Procuramos refletir com cautela sobre as relações de poder exercidas nos documentos selecionados para análise, já que essas problemáticas permeiam o campo teórico e científico. Na presente investigação, a linguagem, as palavras, o texto têm papel fundamental, uma vez que o que está presente no *corpus* de pesquisa selecionado deve se amparar em uma perspectiva analítica coerente com o aporte teórico, a partir de um olhar meticuloso acerca das diferenças.

O pós-estruturalismo é, portanto, uma teoria social “comprometida com a disputa democrática dentro de um horizonte pós-colonial” (BUTLER, 1998, p. 17). Essa perspectiva epistemológica tem a capacidade de ponderar sobre o que regula todo saber, vinculando o conhecimento ao poder e teorizando sobre eles sob a ótica da diferença (SCOTT, 1994).

Segundo Scott (1994), a escolha dessa epistemologia por parte significativa das teóricas feministas significaria, entre muitos outros fatores, que o pós-estruturalismo, oferece ao feminismo uma “perspectiva analítica poderosa”<sup>7</sup> (SCOTT, 1994, p. 16). Entretanto, a autora não deixa de explicitar que há uma gama de discursos contrários à incorporação das abordagens associadas à Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, entre outros, por parte das teóricas feministas, declarando estar ciente das críticas a que se lhes fazem<sup>8</sup>. (SCOTT, 1994, p. 16).

---

<sup>7</sup> Margareth Rago afirma “se não se pode generalizar o sentimento de admiração por Michel Foucault (e outros teóricos pós-estruturalistas) entre as feministas, é indiscutível que muitas, no Brasil e no mundo, aproximaram-se de seu pensamento inspirando-se em suas inquietantes problematizações e apropriaram-se direta ou indiretamente dos conceitos que criou para ‘sacudir as evidências’ e diagnosticar nossa atualidade” (RAGO, 2006, p. 101). Contudo, a autora evidencia que esse ‘uso’ dos conceitos filosóficos ou a ‘inspiração’ em relação às problematizações dos pós-estruturalistas por parte das teóricas feministas, deve significar, entre algumas possibilidades interpretativas, “sua capacidade de dialogar e deixar-se afetar pelas ideias e de participar dos debates que atravessam nosso mundo de maneira mais ampla (...)” (RAGO, 2006, p. 116).

<sup>8</sup> Um das teóricas feministas que criticam os filósofos pós-estruturalistas é Teresa de Lauretis (1987), segundo a mesma, entre outras posições, esses autores percebem a feminilidade como “uma figura

Devemos ponderar também que o pós-estruturalismo não foi o primeiro a se preocupar com “o significado”, porém, foi a epistemologia capaz de oferecer uma maneira diferenciada de apreendê-lo, uma vez que enfatiza sua “variabilidade, sua volatilidade e a natureza política de sua construção” (SCOTT, 1994, p. 17).

Em vista do exposto, muitas críticas se fazem a quem opta pelo pós-estruturalismo na pesquisa, entre as quais, conforme destaca Louro (2002):

está aquela que afirma que esse modo de conhecer, de pesquisar (e de escrever) é «frouxo» e vago, cheio de incertezas e dúvidas. A par da banalização do ataque, é preciso reconhecer que aparecem aqui – como em qualquer outra perspectiva teórica – textos frágeis, inconsistentes, mal escritos. [...] A incerteza é, efetivamente, parte integrante desse modo de pensar; mas ousar dizer que é impossível exercer, seriamente, o ofício de pesquisador, seja qual for a vertente teórica pela qual se tenha afinidade, sem experimentá-la. Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisem ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada do conhecimento. [...] a perspectiva pós-estruturalista [...] por admitir o borramento entre as fronteiras disciplinares, por rejeitar narrativas totalizantes e finalistas, essa perspectiva exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos contextos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e o naturalizado. Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com «a verdade». Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as *nossas*) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada (LOURO, 2002, p. 239-241).

Nessa perspectiva, ao fazer uso do pós-estruturalismo que adotamos, fundamentada especialmente nas obras de Joan Scott (1995) e Guacira Louro (2002), concordamos que o “admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso freqüente de formulações mais abertas” (LOURO, 2002, p. 238). Significa dizer, por exemplo, que sabemos estar “fotografando” um momento em que há uma emergência e maior força das categorias em análise, embora precisemos também salientar que existem hierarquias e relações de poder nos espaços

---

puramente textual” (Derrida), “como um corpo de prazeres difusos” (Foucault), “como superfícies de investimentos libidinosos” (Lyotard), “como um lugar-corpo de afetividade não diferenciada” e, assim, “livre tanto da auto-representação como de repressões identitárias (Deleuze)”, ou seja, de acordo com a autora, os autores estariam simplesmente “situando novamente a subjetividade feminina no sujeito masculino” (LAURETIS, 1987 *apud* COSTA, 2002, p. 64).

de pesquisa, acadêmicos, técnicos, etc., principalmente se levarmos em consideração o lugar do livro didático nessa hierarquia das posições.

Assim, ao conhecermos as críticas feitas a um texto influenciado pelo pós-estruturalismo – como ser um trabalho “incompleto, inconcluso”, por exemplo –, e até mesmo pelas críticas internas ao uso dessa epistemologia por parte das feministas, acreditamos que ter esse tipo de escrita como orientação ganha outros contornos, pois, as pessoas que se debruçam sobre esse exercício podem atingir, com seu texto, possibilidades que em outras abordagens não sejam tão evidentes, como provocar transposições e extensões, uma vez que a pessoa que realiza a leitura será mais estimulada “a intervir ou a tomar posição e a leitura talvez se transforme, (...) num processo mais provocativo e instigante” (LOURO, 2002, p. 238).

Coerente com nossa opção teórico-metodológica, concordamos com o que afirma Louro (2002, p. 238), que diz “empreender tal escolha teórica implica lidar com contradições”, ou seja, “frequentemente, empregamos um raciocínio do tipo *ou* isso *ou* aquilo”, no entanto, seguindo essa ótica, é preciso pensar de um outro modo, “na base do *e/e*, ou seja, admitindo que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso *e* aquilo” (LOURO, 2002, p. 238). Assim, fica evidente um ponto central do questionamento feito a essa corrente. Com efeito, ela pretende, romper com o “pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumadas a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade” (LOURO, 2002, p. 238), fundamental, ao nosso ver, para uma pesquisa de cujos principais objetivos é analisar marcadores sociais da diferença de modo interseccional nos livros didáticos de Sociologia.

Diante do exposto, acreditamos que uma percepção sensível e profunda das dinâmicas sociais pode, de fato, ser observada por essas “lentes” do pós-estruturalismo feminista, uma vez que, como pensamos, as desigualdades estão imersas numa teia “plena de sutilezas, insinuante, exercida com discrição, quase imperceptível” (LOURO, 2002, p. 216), ao menos na maior parte das vezes, necessita que a pesquisa privilegie o “observar e descrever, com tantos detalhes quanto for possível” (LOURO, 2007, p. 216).

### **1.3 Quando articular é preciso: as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração**

O uso das interseccionalidades que fazemos, em nosso trabalho, deve-se ao fato de compreendermos essa perspectiva de análise como “ferramenta teórico-

metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder”, especialmente a partir de “contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais” (RODRIGUES, 2013, p. 7).

Por estabelecer uma ponte com perspectivas pós-estruturalistas e desconstrucionistas que se tornaram bastante influentes no pensamento feminista brasileiro, a abordagem das interseccionalidades pode constituir-se, segundo Cristiano Rodrigues (2013, p. 10), num “novo campo de investigação feminista capaz de encorajar feministas das mais distintas perspectivas a se engajar criticamente com seus próprios pressupostos de maneira reflexiva, situada e responsável”.

Esclarecemos que as interseccionalidades estimulam “o pensamento complexo, a criatividade e evita a produção de novos essencialismos” (RODRIGUES, 2013, p. 10), o que certamente interessa ao objeto de nosso estudo. Contudo, segundo Rodrigues (2013, p. 10), isso não significa que a categoria seja capaz de abranger e explicar todas as questões existentes, porém, por ser flexível, “fornece um campo aberto de novas possibilidades de pesquisa e intervenção”.

Para não generalizar, fixar, valorizar o particular (que é tão múltiplo), somamos à nossa discussão a perspectiva das interseccionalidades entre marcadores sociais como gênero, raça/etnia, classe e geração, por compreendermos a emergência e importância dessa perspectiva para os estudos feministas e pelo diálogo profícuo que estabelece com nossas escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas.

### **1.3.1 A categoria gênero: breves apontamentos**

Antes de discutirmos acerca das interseccionalidades, precisamos compreender cada categoria (gênero, raça/etnia, classe e geração) de maneira separada, a fim de perceber a importância dessas articulações para o estudo das diferenças, no que diz respeito tanto à diversidade, quanto às desigualdades. A primeira categoria a ser discutida é o gênero. Apesar da categoria ter sido elaborada em um momento determinado da história, sua emergência correspondeu a uma série de mobilizações, com marcas que podem ser notadas desde o século XIX<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Expõe Adriana Piscitelli (2002): “no século XIX, a ideia de ‘direitos iguais à cidadania’, pressupondo igualdade entre os sexos, impulsionou uma mobilização feminista importante, no Continente Europeu, na América do Norte e em outros países. Entre as décadas de 1920 e 1930 as mulheres conseguiram, em



Apesar de reconhecermos que o conceito de gênero vem sendo, há décadas, construído, vamos nos ater à produção feminista a partir dos anos 1980, quando muitas pensadoras desta perspectiva<sup>10</sup>, dos mais variados campos do saber, desenvolveram um debate crítico acerca de gênero, produzindo textos de referência na ocasião e na contemporaneidade (PISCITELLI, 2008).

Joan Scott (1995) destaca que o interesse efetivo pelas teorias relativas ao gênero como categoria de análise só aparece, no final do século XX. Nessa perspectiva, por ter ficado ausente “na maior parte das teorias sociais formuladas desde o século XVIII (...)”, a teoria feminista e de gênero teria dificuldade de se integrar aos “conjuntos teóricos pré-existentes e em convencer os adeptos de uma ou de outra escola teórica que o gênero faz parte do seu vocabulário” (SCOTT, 1995, p. 19).

Referindo-nos à terminologia, mais especificamente ao valor semântico do termo gênero, podemos notar que ele tem diversos significados, razão por que surgem dificuldades de compreensão e interpretação quando da elaboração e discussão da própria categoria.

Maria Lygia Quartim de Moraes (1998) afirma que, na língua portuguesa, há problemas semânticos relacionados com a palavra gênero, pois, nesse idioma, ela pode ser definida como “um substantivo masculino que designa uma classe que se divide em outras, que são chamadas espécies” (MORAES, 1998, p. 100). Essa definição, de acordo com a autora, traz dificuldades, pois torna confusa a utilização da categoria analítica gênero, causando uma constante necessidade de (re)defini-la (MORAES, 1998).

Ainda acerca do debate “semântico” sobre a palavra gênero, Donna Haraway (2004) escreve afirmando que esses diferentes significados atribuídos a gênero também estão presentes em outras línguas, como *gender* (inglês), *geschlecht* (alemão), *genre* (francês) e *género* (espanhol). A autora explica:

---

vários lugares, romper com algumas expressões mais agudas de sua desigualdade em termos formais ou legais, particularmente no que se refere ao direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação. As correntes do pensamento feminista que se desenvolveram nos Estados Unidos e na Inglaterra, a partir de finais da década de 1960, apresentam diferenças na percepção das origens e causas da opressão e, também, dos mecanismos apropriados para se livrar dela. Mas, mostram, também – sem pretender homogeneizá-las – que compartilham vários pressupostos”. Exemplos desse feminismo pós anos 1960 e suas diferentes vertentes são o feminismo socialista e o feminismo radical, que, grosso modo, recorriam aos conceitos e categorias de “mulher, opressão e patriarcado” (PISCITELLI, 2002, p. 4).

<sup>10</sup> Exemplos de algumas teóricas feministas representativas para a discussão da categoria gênero: a historiadora Joan Scott, a antropóloga Marilyn Strathern, Donna Haraway representante da história da ciência e a filósofa Judith Butler (PISCITELLI, 2008).

A raiz da palavra em inglês, francês e espanhol é o verbo latino *generare*, gerar, e a alteração latina *gener* -, raça ou tipo. Um sentido obsoleto de “to gender” em inglês é “copular” (Oxford English Dictionary). Os substantivos “Geschlecht”, “Gender”, “Genre” e “Gênero” se referem à idéia de espécie, tipo e classe. “Gênero” em inglês tem sido usado neste sentido “genérico”, continuamente, pelo menos desde o século quatorze. Em francês, alemão, espanhol e inglês, “gênero” refere-se a categorias gramaticais e literárias. As palavras modernas em inglês e alemão, “Gender” e “Geschlecht”, referem diretamente conceitos de sexo, sexualidade, diferença sexual, geração, engendramento e assim por diante, ao passo que em francês e em espanhol elas não parecem ter esses sentidos tão prontamente. Palavras próximas a “gênero” implicam em conceitos de parentesco, raça, taxonomia biológica, linguagem e nacionalidade. O substantivo “Geschlecht” tem o sentido de sexo, linhagem, raça e família, ao passo que a forma adjetivada “Geschlechtlich” significa, na tradução inglesa, sexual e marcado pelo gênero (HARAWAY, 2004, p. 209).

Conforme podemos observar no debate que se segue, não é apenas na significação da palavra gênero que há dificuldades a serem enfrentadas. No campo da construção do gênero como categoria analítica, as dificuldades existem, apesar das conceituações serem férteis, debatidas há décadas e por várias teóricas relevantes das mais diversas correntes de pensamento. Para Scott, em entrevista concedida no ano de 1998 para *Miriam Pillar Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial*:

Existem bons usos do *gender*, mas, ao mesmo tempo, é preciso sempre pensar a história dos conceitos e até mesmo aquela do conceito de gênero. Porque o *gender* foi apropriado pelos cientistas das ciências sociais, que nem sempre são feministas (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p.11).

Para a autora, as teorizações que não têm, em sua concepção, o gênero como categoria analítica, não seriam adequadas para explicar as desigualdades existentes entre mulheres e homens na sociedade (SCOTT, 1995), e também não seriam apropriadas para pensar as diferentes formas do feminino e do masculino se manifestarem nas relações sociais hierárquicas e de poder.

Estamos de acordo com a autora quando afirma que o gênero esclarece não apenas “a história das relações entre os sexos, mas também toda e qualquer história seja qual for seu assunto específico” (SCOTT, 1994, p. 26). Porém, a autora se diz ciente da parcialidade dessa perspectiva, declarando que não procura uma visão que explique toda a desigualdade e opressão presentes na história, mas que gênero é uma boa maneira tanto de pensar “sobre a história, sobre os modos pelos quais hierarquias de diferença –

inclusões e exclusões – foram constituídas, quanto de elaborar uma teoria (feminista) política” (SCOTT, 1994, p. 26), o que vai ao encontro da epistemologia pós-estruturalista que adotamos na presente pesquisa, partindo especialmente de Scott e Louro, conforme destacado anteriormente.

Em sua definição de gênero, Scott pretende rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, historicizando e desconstruindo as diferenças sexuais (SCOTT, 1995). Scott (1995) expõe também que a sua categoria tem duas partes centrais e várias subpartes, interligadas, porém analiticamente distintas, com especial ênfase as relações de poder que constroem as relações de dominação e de subordinação. Esclarece a autora:

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1995, p. 21).

Portanto, Scott (1994, p. 13) afirma que gênero seria “a organização social da diferença sexual”, que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam, segundo a teórica, nas diferentes culturas e grupos e também no tempo, já que tudo é mutável (SCOTT, 1994). O gênero seria, por conseguinte, uma forma de interpretar os sentidos complexos das diferentes relações e interações humanas (SCOTT, 1994). Ainda segundo a definição de Scott (1994, p. 12), por gênero entender-se-ia “[...] o saber a respeito das diferenças sexuais [...] Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo”, isso porque a autora parte da premissa de que o saber seria um modo de ordenar o mundo, não dizendo respeito apenas a ideias, mas também a “instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais” (SCOTT, 1994, p. 12-13). Os usos e significados desses saberes são políticos e estabelecem relações de poder hierárquicas entre os gêneros (SCOTT, 1994).

Essa categoria tem um caráter político, logo, “a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1995, p. 23). Porém, como destaca Scott (1995), o campo político compõe apenas uma das esferas nas quais o gênero pode ser empregado como categoria analítica. Além do viés político, Scott destaca que é preciso que se analise o gênero a partir da história, historicizando o “*gender*”, a fim de não se correr o

risco de tratá-lo como “uma categoria cristalizada na terminologia das Ciências Sociais” (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p. 9-10). A autora alega que a distinção sexual é um jogo político que é, ao mesmo tempo, um “jogo cultural e social”, sendo preciso insistir na historicidade dessas relações (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p.11).

Na perspectiva de gênero, segundo Scott, a categoria tem de ser redefinida e reestruturada “em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça” (SCOTT, 1995, p. 29). Em vista disso podemos perceber que essa conjunção influenciou nas discussões sobre interseccionalidades nas décadas seguintes, sendo-lhe por isso interessante para a presente pesquisa.

Para Teresa de Lauretis (1987), gênero deve ser visto como “representação e como auto-representação, e produto de diferentes tecnologias sociais [...], e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas”, bem como “das práticas da vida cotidiana” (LAURETIS, 1987, p. 206). Poderíamos compreender a educação – e também o livro didático – como importante tecnologia de gênero, com capacidade de manter o *status quo*, produzindo e reproduzindo o socialmente desejável para os gêneros – embora possa também ter a potencialidade de romper e de desconstruir noções que são socialmente concebidas – ou seja, produzindo e reproduzindo gênero (LAURETIS, 1987).

Portanto, no ponto de vista teórico de Lauretis que parafraseia Michel Foucault, gênero seria “um conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais”, por meio do desdobramento de “uma complexa tecnologia política” (LAURETIS, 1987, p. 206). No entanto, ao “pensar o gênero como produto e processo de um certo número de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos” (LAURETIS, 1987, p. 206), é preciso levar em consideração que, conquanto a autora possa desenvolver sua teoria a partir da obra de Foucault – e de outros pós-estruturalistas – ela iria além das ideias de Foucault, visto que essa perspectiva, na sua concepção, “ou não se preocupam com gênero ou não são capazes de conceber um sujeito feminino” (LAURETIS, 1994 *apud* MARIANO, 2008, p. 363).

Lauretis (1987) afirma:

[...] a construção do gênero ocorre hoje através das várias tecnologias do gênero (p. ex. o cinema) e discursos institucionais (p. ex., a teoria) com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e “implantar” representações de gênero. Mas os termos para uma construção diferente do gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos, Propostos de fora do contrato

social heterossexual, e inscritos em práticas micro-políticas, em termos podem também contribuir para a construção do gênero e seus efeitos ocorrem ao nível "local" de resistências, na subjetividade e na auto-representação [...] (LAURETIS, 1987, p. 228).

Autoras brasileiras como Guacira Lopes Louro (2008) e Heleieth Saffioti (1994) contribuíram também para o aprofundamento dos estudos de gênero, conforme destacaremos na presente pesquisa. Para Louro (2008), a construção dos gêneros e das sexualidades, que se dá através de “inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais” e “culturais”, ou seja, “é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” (LOURO, 2008, p. 18).

Louro (2008) destaca que com o aprendizado de gênero e sexualidade:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra (LOURO, 2008, p. 22-23).

Heleieth Saffioti (1994), por sua vez, afirma que gênero é uma construção social, ou seja, para estudar gênero é preciso analisar a formação de mecanismos sociais, os quais são designados comportamentos referentes ao masculino e ao feminino (SAFFIOTI, 1994). A autora considera, como fundamental, a discussão acerca da igualdade entre os gêneros nas relações sociais (SAFFIOTI, 1994). Desse modo, “não se trata de se buscar qualquer outra igualdade situada fora do campo social, na medida em que isto levaria, inexoravelmente, a uma essência masculina e a uma essência feminina” (SAFFIOTI, 1994, p. 271). Para a autora, essas diferenças entre os masculinos e os femininos são uma “face da identidade”, e, sendo constituído no processo sociocultural, sofre transformações ao longo da história (SAFFIOTI, 1994).

Segundo Avtar Brah (2006), uma das principais autoras do debate sobre interseccionalidades, gênero seria constituído e representado de maneira diferente do que propõem essas autoras, seria uma “localização dentro de relações globais de poder” (BRAH, 2006, p. 341). A inserção nessas relações globais de poder, afirma a autora, se realiza por meio de uma “miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos” (BRAH, 2006, p. 341). Dentro dessas estruturas de relações sociais, somos não apenas

mulheres, por exemplo, mas categorias diferenciadas, ligadas a uma situação social determinada, como “mulheres da classe trabalhadora, mulheres camponesas ou mulheres imigrantes” (BRAH, 2006, p. 341).

Brah destaca que vidas de pessoas reais são inventadas a partir de inter-relações complexas em vista das diferentes dimensões. Essa dinamicidade da categoria assume, portanto, “significados específicos em discursos de diferentes ‘feminilidades’ onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares” (BRAH, 2006, p. 341).

Outra autora que concorda com a perspectiva das interseccionalidades é Kimberlé Crenshaw (2002, p. 173); ela afirma que a incorporação da perspectiva de gênero põe em destaque “as formas pelas quais homens e mulheres são diferentemente afetados pela discriminação racial e por outras intolerâncias correlatas”. Portanto, o uso analítico do gênero para compreender o racismo “não apenas traz à tona a discriminação racial contra as mulheres, mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens” (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Em segundo lugar, conforme declara a autora, a lógica da incorporação da perspectiva de gênero, ou seja, a de “focalizar a diferença em nome de uma maior inclusão”, aplica-se tanto às diferenças de mulheres para as mulheres, quanto de mulheres em relação aos homens (CRENSHAW, 2002, p. 173). Crenshaw (2002) afirma que há um reconhecimento crescente de que o tratamento simultâneo das várias diferenças que caracterizam “os problemas e dificuldades de diferentes grupos de mulheres pode operar no sentido de obscurecer ou de negar a proteção aos direitos humanos que todas as mulheres deveriam ter” (CRENSHAW, 2002, p. 173).

No entanto, também é preciso observar que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero e, também, a outros fatores relacionados a suas “identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual”, as quais constituem-se em “diferenças que fazem diferença” (CRENSHAW, 2002, p. 173). Para a autora, é necessário estarmos atentas/os a essas diferentes formas de discriminação que afetam não só as mulheres, mas também os grupos minoritários de direitos, pois elas criariam “problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos (...)” (CRENSHAW, 2002, p. 173), o que poderemos desenvolver melhor quando discutirmos acerca das interseccionalidades entre as categorias selecionadas.

### 1.3.2 A categoria raça/etnia: algumas considerações

No que diz respeito à raça/etnia, Brah (2006, p. 345) destaca que tanto negras/os como brancas/os “experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da raça”. Para a autora, constroem-se como mulheres negras, brancas, amarelas, indígenas, pobres, ricas, heterossexuais, bissexuais, homossexuais, e assim por diante, sendo a desconstrução dessa construção social fundamental para decifrarmos “como e por que os significados dessas palavras mudam de simples descrições a categorias hierarquicamente organizadas em certas circunstâncias econômicas, políticas e culturais” (BRAH, 2006, p. 345-346).

Sob esta ótica, compreendemos raça como uma construção social, a partir da qual há a “existência e atuação de um sistema complexo de hierarquização social que utiliza características biológicas específicas como marcadores de diferenças e desigualdades entre grupos” (D’OLIVEIRA, CAMARGO, 2013, p. 2). Afirmam Mariane Camargo D’Oliveira e Maria Aparecida Santana Camargo (2013, p. 2):

(...) pode-se compreender que a utilização do termo como ferramenta de análise possibilita vislumbrar a complexidade da vivência cotidiana, que cria um contexto híbrido e fluido onde diferentes grupos existem, se articulam e empreendem mobilizações por melhores condições. Tais lutas impossibilitaram isolar qualquer um dos fatores atuantes na vida dos sujeitos, seja cor, etnia, gênero, classe social, idade e sexo.

No concernente ao debate e às divergências nos diferentes campos teóricos, a respeito da validade do conceito de raça. Todavia, estamos de acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2003) quando ele escreve “(...) não existem conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias” (GUIMARÃES, 2003, p. 95). Nessa perspectiva, dissertaremos brevemente sobre o conceito raça assumido pela Sociologia, diferenciando-o, do termo científico reivindicado pela Biologia genética (GUIMARÃES, 2003).

Para tanto, tomamos de empréstimo a discussão posta por Guimarães (2003) e consideramos raça como conceito ou categoria “nativa” e analítica. O autor compreende por categoria analítica aquela que é vista a partir de um “conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria” (GUIMARÃES, 2003, p. 95). O conceito

“nativo” seria aquela categoria que tem sentido no mundo prático” (GUIMARÃES, 2003, p. 95).

Com isso entendemos que o racismo não existiria sem essa ideia que “divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades” (GUIMARÃES, 2003, p. 95), embora saibamos também que é “impossível definir geneticamente raças humanas”, conforme essas “fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Dito de outra forma, para a Biologia, “a construção baseada em traços fisionômicos ou de genótipo é algo que não tem o menor respaldo científico” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Contudo, raças, tal como empregamos em nosso trabalho, significam “uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

De acordo com Guimarães (2003, p. 96), as raças na Sociologia podem ser compreendidas como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (...)”. Ou também, são discursos sobre lugares, como lugares de onde viemos e que permite a nossa identificação com um grupo enorme de pessoas, ou seja, etnias (GUIMARÃES, 2003). Ou, ainda, quando falamos de modos de fazer certas coisas (GUIMARÃES, 2003), o que vale dizer que há muitas possibilidades de interpretarmos “raça” no campo do social.

No que diz respeito à cor, Guimarães (2003) afirma que ela nunca é um conceito analítico; em sua crítica à categoria “cor”, o autor desenvolve a ideia de que “classificação por cor é orientada pela ideia de raça”, ou, em outras palavras, cor seria orientada “por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das ‘subespécies humanas’” (GUIMARÃES, 2003, p. 103). Desse modo, “cor” não seria, então, uma categoria objetiva, seria uma categoria racial, segundo Guimarães (2003). Cor, tal como empregamos no social, não reflete algo existente no mundo real, mas, segundo o autor, a um conceito sociológico, certamente “não realista, no sentido ontológico (...) um sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social, um conceito analítico nominalista” (GUIMARÃES, 2003, p. 104).

Optamos por levar em consideração, em nossa pesquisa, todos esses aspectos indicados, além de acreditarmos que, empregando “raça/etnia”, escolhemos o melhor caminho dentro de uma perspectiva sociológica acerca da discussão étnico-racial. A



categoria de análise em questão está também inserida em nosso trabalho, por acreditarmos que é preciso lutar pelo direito universal de não ser submetida/o à discriminação, compreendendo que os marcadores da diferença se articulam, e é preciso criar novos parâmetros para as políticas públicas – em especial as políticas educacionais – objeto de nosso interesse. Porquanto, conforme sugerem D’neves e Camargo (2013), “não basta repetir a mera abstenção da prática discriminatória, impõem-se medidas eficazes de fomento da efetiva igualdade e da valorização da diferença” (D’OLIVEIRA, CAMARGO, 2013, p. 1-2).

No referente à etnicidade, conceito importante a ser desenvolvido com o debate étnico-racial, ela seria entendida como “uma relação social que possui uma face externa – a relação com outrem – e uma face interna – a relação com uma história e com uma origem comuns” (D’OLIVEIRA, CAMARGO, 2013, p. 3). Ou seja, de acordo com Angélica Basthi (2011, p. 35), “etnia é um grupo que, numa perspectiva histórica, compartilha um mesmo ancestral, a mesma língua, a mesma religião e reside no mesmo território geográfico”. A autora afirma que seria urgente substituir o conceito de raça pelo de etnia.

Entretanto, segundo a autora, as populações negra, indígenas e/ou branca podem “abrigar diversos grupos étnicos, sem mexer na estrutura social e econômica que favorece a existência de mecanismos diferenciados de exclusão e opressão” (BASTHI, 2011, p. 35). Dessa maneira, “a simples substituição do conceito de raça pelo de etnia não modifica a realidade, já que as populações continuam enfrentando obstáculos diferenciados para o acesso à cidadania plena e à inclusão econômica, política e social” (BASTHI, 2011, p. 35).

D’Oliveira e Camargo (2013, p. 2) esclarecem que a afrocentricidade, outro conceito relevante, é, pois, o elemento primordial quando se pretende analisar a temática étnico-racial, “à medida que se almeja edificar espaços de articulação e resistência negra ao preconceito e à discriminação”. Nessa perspectiva, pensamos que, ao analisar um objeto pela categoria raça/etnia, precisamos perceber o que diz D’Oliveira e Camargo:

entre a vitimização e a produção simbólica, há experiências complexas de luta, opressão, humilhação, superação, amor, dor, desejos, escolhas, alegrias e desafios. Constatar isso pode ser pouco, mais importante será conhecer e tornar visíveis – em alguns espaços do conhecimento e da decisão sobre as políticas públicas – o universo das mulheres

negras e o seu protagonismo de ontem e de hoje (D'OLIVEIRA, CAMARGO, 2013, p. 8).

Diante da presente discussão, além das desigualdades e diferenças, o protagonismo negro deve estar em evidência em nossa análise, visto a inserção das questões étnico-raciais, nos documentos selecionados para investigação certamente, é fruto de muita luta de atrizes e atores sociais nos movimentos sociais, nos órgãos setoriais do governo federal e na sociedade como um todo.

Em nossa reflexão devemos atentar também para a discussão acerca do racismo, pois sabemos que no Brasil (e no mundo) ele existe e permeia diferentes aspectos da sociedade, baseado que está principalmente na suposta ideia de que existe uma “inferioridade da etnia negra”, em virtude de uma suposta superioridade branca, pautada na visão de que “descendentes dos diferentes povos africanos, trazidos como escravos, devem estar agrupados no estrato inferior da hierarquia sociorracial” (D'OLIVEIRA, CAMARGO, 2013, p. 2). Diante disso, os racismos como declara Brah (2006, p. 352), não podem ser vistos nas análises nem como “reduzíveis à classe social ou ao gênero, nem inteiramente autônomos”. Racismos têm origens históricas diversas, articulam-se de maneiras específicas, em condições históricas dadas (BRAH, 2006), ou seja, em nossa dissertação, vamos abarcá-lo de modo interseccionado com raça/etnia articulando, por sua vez, também com gênero, classe e geração.

### **1.3.3 A categoria geração: discussões introdutórias**

Quanto ao debate acadêmico acerca de gerações – mais especificamente no que diz respeito às juventudes – há, em muitos casos, conforme destacam Alda Britto da Motta e Wivian Weller (2010), uma tendência de singularização da categoria. Um dos motivos pelos quais isso ocorre, segundo as autoras, poderia ser decorrente do fato de que a categoria seria compreendida como uma espécie de “unidade desconectada de outras gerações e de seu tempo histórico” (MOTTA, WELLER, 2010, p. 175-176), o que certamente a compromete no campo das construções teórico-conceituais.

Apesar das ainda escassas, porém crescentes, pesquisas sobre as juventudes, Luis Antonio Groppo (2000) ressalta que são múltiplas as tentativas de definir a categoria dentro do campo das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas, embora cada uma dessas áreas tenha explicações distintas acerca do que consideram ser esse

grupo/condição/período da vida, definindo-o como juventude, adolescência ou puberdade.

Segundo Groppo (2000), o discurso das ciências médicas abarca a noção de puberdade, em vista das transformações que o corpo do indivíduo sofre em uma das fases de transição da infância para a fase adulta. A psicanálise, a psicologia e a pedagogia utilizam a noção de adolescência, cuja ênfase está nas mudanças da personalidade e do comportamento do sujeito no processo de se tornar adulto/a (GROPPO, 2000). Nas Ciências Sociais/Sociologia, a categoria significa, resumidamente, um período intermediário entre funções sociais da infância e da vida adulta (GROPPO, 2000).

A juventude dos anos 1980s, dentro das Ciências Sociais, era vista, de acordo com Helena Wendel Abramo (1994), com uma “fixidez” referencial ou uma “essência” da juventude dos anos 1960s. A juventude dos anos 60s ficou marcada pelos movimentos estudantis contestatórios contra a ordem política e social vigente, que visavam uma transformação da sociedade. Essa forma de “enxergar” a juventude foi produto de um contexto social e histórico que permitiu vários acontecimentos, por exemplo:

as comunidades hippies, o psicodelismo, a proposição de amor livre, os festivais de músicas que se tornaram verdadeiros happenings de libertação e vertigem (Yonnet, 1985), as manifestações pelo fim da guerra do Vietnã, a luta contra os regimes opressores nos países do Terceiro Mundo [...] (ABRAMO, 1994, p.39).

Por outro lado, a juventude da década de 1980, ao ter como referência a dos anos de 1960, foi interpretada como incapaz de formular respostas e projetos coletivos de transformação social, como se fosse uma “traidora” da essência contestatória das décadas anteriores (ABRAMO, 1994). Com este “modelo” de juventude, as análises, que se dispuseram a investigá-la nos anos 80s, classificaram-na como carente de utopias e incapaz de criação de projetos coletivos para a transformação social, bem como passiva e/ou acrítica diante dos acontecimentos (ABRAMO, 1994).

Dizem Carles Feixa e Carmem Leccardi (2010, p. 198):

Desde meados dos anos 1960, a teoria das gerações foi posta de lado no pensamento sociológico por ser considerada conservadora e antiquada, sendo substituída pelas teorias neomarxistas que consideraram os jovens como uma ‘nova classe’ (Campany, 1968) e centralizaram na ‘revolta cultural dos jovens’ (De Miguel, 1972). No

entanto, desde 1985 o conceito de gerações tem sido ‘redescoberto’ (...) A teoria das gerações é atualmente tão importante como sempre, apesar de não ter ainda ‘gerado’ uma atualização de suas bases teóricas e metodológicas” (FEIXA, LECCARDI, 2010, p. 198).

Motta e Weller (2010, p. 175) afirmam que a categoria geração, apesar das dificuldades enfrentadas por ela nas últimas décadas, tem recuperado seu espaço nas análises sociológicas (MOTTA, WELLER, 2010, p. 175-176). Diante desse cenário e com a persistência de lacunas prejudiciais ao seu desenvolvimento, algumas/alguns cientistas sociais propõem duas direções fundamentais nos estudos e pesquisas sobre gerações, como esclarecem Motta e Weller (2010):

Primeiro, pela tradição antropológica, referindo-se principalmente a várias formas de grupos e categorias de idade, em um sentido genealógico ou de filiação, porém mantendo um sentido ou uma função classificatória que inclui tanto as posições na família como na organização social mais ampla. Mais recentemente, os trabalhos abrangem também outra dimensão, mais diretamente sociológica e política, destacando-se as relações entre as gerações, em um reconhecimento de que se trata de relações de poder – tanto no âmbito da família como no cenário macrossocial das solidariedades e conflitos entre gerações, sobretudo direcionadas para as questões das políticas sociais, com ênfase na proteção social e no discutível debate sobre equidade entre as gerações (MOTTA, WELLER, 2010, p. 176).

Conforme observamos na citação anterior, a categoria gerações deve ser entendida a partir de uma concepção que privilegie o cultural, o social, o político, em razão tanto da equidade, quanto das relações hierárquicas e de poder, ou seja, deve ser interpretada num sentido que fuja à limitação. Em nosso estudo, fazemos uso da categoria juventudes no plural, correspondente à categoria geração que incorporamos. A população à qual as obras didáticas do PNLD, se destinam no ensino médio é de jovens, oriundas/os de todas as regiões do país, de classes sociais, cores, etnias e sexualidades distintas, uma pluralidade que deve ser considerada por ocasião da elaboração das obras pela autoria, quando se faz a seleção pelo PNLD e também quando na análise dos livros didáticos por pesquisadoras/es.

Para Philip Abrams (1982 *apud* FEIXA, LECCARDI, 2010, p. 190), uma geração, no sentido sociológico, é o período de tempo durante o qual “a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis” criando “novas identidades e novas possibilidades para a ação”. Portanto, segundo Abrams, sociologicamente, “as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas” (ABRAMS, 1982 *apud* FEIXA,

LECCARDI, 2010, p. 191), o que estabelece distâncias significativas com as conceituações estabelecidas pelas ciências da natureza, por exemplo.

Na perspectiva das Ciências Sociais, temos a possibilidade de olhar mais criticamente para o nosso dia-a-dia, desnaturalizando as imagens das/os jovens que chegam até nós, muitas vezes distorcidas. Nessa situação, segundo Juarez Dayrell (2003), é comum entrarmos em contato com definições de juventude que a identificam como uma “fase” marcada por uma passagem para a vida adulta, uma “condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 40).

As juventudes, nessa concepção, são observadas de uma maneira negativa, como algo em construção, sendo negado seu presente, seu existir no agora. A escola (e também as demais instituições e grupos sociais), conforme explica Dayrell (2003), também compactua com essa ótica do “vir a ser”, a partir, por exemplo, da ideia segundo a qual o diploma representa para essa/e estudante um projeto futuro a ser alcançado, pouco se valorizando, no entanto, o presente vivido “como espaço válido de formação” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Outras definições das juventudes também estão presentes em nosso cotidiano e merecem destaque, conforme expõe Dayrell (2003): a juventude como “um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p. 41). Há também outras significações, conforme Dayrell (2003), enfatizadas com base na literatura disponível acerca da categoria: juventude “como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações” (DAYRELL, 2003, p. 41); juventude “reduzida apenas ao campo da cultura” (DAYRELL, 2003, p. 41), e também “como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Todas essas acepções, ao nosso ver, são problemáticas se levamos em conta nossa escolha teórico-conceitual e campo de estudos, pois tratam as juventudes de maneira singular, de modo a destacar uma excentricidade, que, por vezes, as distanciam enormemente dos demais períodos da vida. Essas/es jovens são definidas/os por algumas dessas significações, como problema para a família, trabalho, escola, enfim, para a sociedade de modo geral, visto que são seres incompletos, irresponsáveis e pouco organizados.

Há de se destacar ainda que, segundo Dayrell (1999), a juventude no contexto brasileiro, aparece recorrentemente nas notícias e nas mídias a partir de duas

perspectivas: 1) como um problema social, no caso da violência juvenil e 2) como espetáculo para a sociedade, a partir de sua “excentricidade”. O autor ressalta que isso vai de encontro ao que notamos em nossa cultura, visto que está em curso uma “juvenilização” da sociedade, visto haver uma valorização exacerbada das imagens ligadas à juventude por parte das/os não jovens, o que denota que vivemos um paradoxo.

Expliquemo-nos com base nos escritos de Dayrell (1999), se por um lado a juventude é vista em boa parte das situações com um certo descrédito, o “ser jovem” está em alta em nossa cultura, por isso a busca por uma “eterna juventude” a ser alcançada e/ou mantida por cirurgias plásticas e cuidados diversos com o corpo e, também, pela manutenção de um “espírito jovem” independentemente da idade, é bem aceita por nossa cultura. Por outro lado, o paradoxo se firma quando, nesse contexto, a juventude é vista sob a ótica do problema, da imaturidade e da falta de controle sobre suas próprias ações.

As imagens das juventudes presentes na sociedade, muitas vezes distorcidas, contribuem para que um modelo de jovem socialmente, construído e idealizado, seja legitimado para satisfazer a um determinado grupo, e nada se aproxima da multiplicidade de formas possíveis de ser jovem vivenciadas pelos diferentes sujeitos. A adoção de uma visão não estereotipada das juventudes é primordial para uma pesquisa que esteja comprometida com o respeito à diferença; por isso, o estudo dessa categoria em conjunto com as demais ganha uma importância real.

Essa camada da população precisa estar contemplada nos livros didáticos do PNL D, para que sua pluralidade seja respeitada, especialmente a relacionada às “condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também as das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 41-42). As vivências dessas juventudes devem estar permeadas das teorias e dos conceitos sociológicos tratados nessas obras didáticas, compreendendo-se que a diversidade é fundamental para a educação e para materiais didáticos comprometidos com os direitos humanos.

#### **1.3.4 A categoria classe social: algumas reflexões**

No referente à categoria classe, há quem acredite que ela explica tudo, há também quem entenda que classe não explica nada (FERRARO, 2010). Não pensamos haver

uma definição “perfeita” de classe (assim como não há de outras categorias e conceitos), sendo uma das dificuldades no debate acerca dessa categoria o fato de existirem diferentes definições usadas por diversas/os teóricas/os, de diferentes perspectivas, embora “nem sempre tal fato seja reconhecido” (CROMPTON, 1989 *apud* FERRARO, 2010, p 567).

Segundo Gaudêncio Frigotto (2009), coincidentemente com a consolidação da categoria classe social, seus significados e imprecisões “carregam ambiguidades que se mantêm até hoje, tanto no terreno não marxista quanto no marxista” (FRIGOTTO, 2009, p. 176). Frigotto (2009) declara que a classe social, no sentido político, se firma e se impõe “com as revoluções americana e francesa, mas não sem dificuldades, tanto pela resistência dos pensadores conservadores quanto pela superposição de sentidos” (FRIGOTTO, 2009, p. 176). Nessa perspectiva, todas as categorias de análise devem ser compreendidas a partir de “variações de sentido marcadas pelo desenvolvimento histórico-cultural, por valores, tradições, por concepções ideológicas e disputas sociais” (FRIGOTTO, 2009, p. 176).

Nesse aspecto, por ser uma categoria, classe foi/é influenciada historicamente/socialmente/culturalmente. Classe social pode ser compreendida como referente a “posições sociais”, “agrupamentos econômicos” e, na linguagem marxista, como “burguesia e proletariado” (FRIGOTTO, 2009, p. 177). Esclarecemos que a categoria que adotamos no presente trabalho não é a do sentido marxista<sup>11</sup>, uma vez que, conforme Mariano (2008, p. 352) salienta, como sujeito histórico, classe “não dá conta dos diferenciais de gênero e da subordinação feminina. Ou, em outros termos, a classe social, tal como entendida de modo clássico, é masculina” (MARIANO, 2008, p. 352).

Para parte da crítica feminista, a classe social no pensamento marxista:

baseia-se em um essencialismo do sujeito, universalizando-o no interior de cada classe. Essa universalidade é também masculina. Além do mais, o sujeito, de acordo com essa crítica [feminista], é constituído por múltiplas posições, plurais, contraditórias e contingentes, retirando desse modo a centralidade da classe social e ‘descentrando’ o sujeito. Temos aqui um problema de duas naturezas com a noção de sujeito: primeiro a crítica ao sujeito masculino como universal, revelando as operações hierárquicas das diferenças sexuais; depois a crítica à essencialização do sujeito (sexo ou classe social), postulando um descentramento da constituição dos sujeitos e das

---

<sup>11</sup> Classe em termos de relações econômicas e enquanto formação social no plano histórico (MARX, 1986 *apud* FRIGOTTO, 2009, p. 177). Ou seja, classe “como um grupo de pessoas unidas por determinantes e interesses sociais” (MARX, 1983 *apud* LAURETIS, 1987, p. 211).

identidades. Nos dois casos, a rejeição à oposição binária masculino/feminino faz-se presente (MARIANO, 2005, p. 484).

Cabe ressaltar, entretanto, que a obra de Karl Marx, salvo as ressalvas, teve contribuições significativas nos estudos feministas, ao orientar teóricas que aderiram ao feminismo marxista, na problematização da “desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres” (MARIANO, 2008, p. 353). No mesmo passo, Mariano afirma que os estudos feministas também ofereceram contribuições ao marxismo “no sentido de agregar a categoria ‘gênero’ à de ‘classe social’” (MARIANO, 2008, p. 353).

Refere Maria Lygia Quartim de Moraes (1996):

Na longa história das relações entre teoria marxista e movimento comunista, com aquilo que se convencionou chamar de ‘movimento das mulheres’, o feminismo brasileiro dos anos setenta é uma experiência política das mais interessantes: as feministas brasileiras, sem abdicarem da especificidade de suas bandeiras de lutas enquanto mulheres, souberam traçar políticas de alianças com outras forças oposicionistas no processo de ‘lutas pelas liberdades democráticas’ (MORAES, 1996, p. 7).

Heleieth Saffioti é um exemplo de teórica brasileira feminista marxista. A autora declara que Marx a teria auxiliado a refletir “sobre o nó patriarcado-racismo-capitalismo entendendo-o como uma realidade contraditória, também regida por uma lógica igualmente contraditória” (SAFFIOTI, 2000 *apud* MARIANO, 2008, p. 353). Saffioti (1976), ao avaliar a condição da mulher na sociedade capitalista – sistema esse que se apropriaria de desigualdades para se reproduzir –, destaca, em sua obra, que não poderia existir “um feminismo autônomo, desvinculado de uma perspectiva de classe” (SAFFIOTI, 1976, p. 132).

No entanto, Simone de Beauvoir diz que no marxismo e nos movimentos de esquerda houve/há, muitas vezes, a ideia de que o feminismo “não leva senão a um desvio de forças que devem ser inteiramente empregadas na luta de classe”, visto que, “com a abolição do capital, o destino das mulheres estará resolvido” (BEAUVOIR, 1970, p. 159). Contudo, a própria autora esclarece em seu livro que é difícil, em geral, para os homens “medir a extrema importância de discriminações sociais que parecem insignificantes de fora e cujas repercussões morais e intelectuais são tão profundas na mulher (...)” (BEAUVOIR, 1970, p. 20).

Desse modo, não pensamos ser possível compreender e combater desigualdades analisando a realidade à maneira monocausal, mas sim percebendo que há uma



articulação complexa e determinada por múltiplos fatores, como as relacionadas a gênero, classe, geração e raça/etnia, apenas para citar alguns.

Classe social, em nossa pesquisa, tem, portanto, o sentido de estratificação de Max Weber que a compreende como estreitamente relacionada ao conceito de poder. Para Weber, não seria apenas o campo econômico que influenciaria no tipo de estratificação a ser desvendado no social, mas também a luta pelo poder, as honras e prestígios advindos dele (WEBER, 1974).

Segundo o autor (1974), a classe seria definida como um número de pessoas que partilham oportunidades próximas na vida, ou seja, há interesses associados no campo econômico, na renda, nas oportunidades, no trabalho, entre outros. As classes sociais, na perspectiva weberiana, se estratificam de acordo com “a produção e aquisição de bens” (WEBER, 1974, p. 226), ou seja, a situação de classe se definiria, em resumo, a partir dos tipos de serviços oferecidos e pelas propriedades utilizadas para lucrar (WEBER, 1974).

Para Weber (1974) haveria três tipos de classes: 1) classe proprietária: em que as distinções entre as propriedades definem a situação de classe; 2) classe lucrativa: ligada à produção. Essa classe é representada pela valorização de bens e serviços no mercado; e 3) classe social concebida por critérios pessoais (WEBER, 1974). Cabe dizer que Weber (1974) identifica ainda um outro tipo de classe, a classe média, aquela que fica no intermédio entre as classes privilegiadas e as não privilegiadas (WEBER, 1974). Nesse sentido, a luta de classe definida por Weber (1974) somente existiria com ações dos indivíduos da mesma situação de classe, especialmente no que diz respeito ao mercado.

De acordo com Weber (1974), falamos em classe, portanto, quando: 1) determinados grupos de pessoas têm em comum algo que determine suas oportunidades de vida; 2) esse elemento é concebido unicamente pelos interesses econômicos da detenção de bens e oportunidades de renda; e 3) é constituinte sob as condições de mercado de produtos ou mercado de trabalho (WEBER, 1974). Nesse aspecto, a situação de classe das pessoas indica situações de vida em transformações continuadas, especialmente decorrentes da quantidade e formas de poder presente ou da falta dele (WEBER, 1974).

Em Weber (1974), o mercado seria o responsável por criar oportunidades e também por excluir, visto que as pessoas que possuem propriedades materiais estão mais aparelhadas nas disputas sociais, tendo mais poder, portanto. Desse modo, segundo

Weber, “propriedade” e “falta de propriedade” são categorias essenciais para pensarmos as situações de classe e as situações de mercado, uma vez que indicam oportunidades diferenciadas para os agentes (WEBER, 1974).

Para o autor, classe seria, nesse sentido, um “tipo ideal”, ou seja, um modelo heurístico, geral, que pode ser comparado na realidade, mas que não existe efetivamente, tal qual sua classificação e definição teórica (WEBER, 1974). Desse modo, classe social, nos moldes empregados em nossa investigação, ganha contornos interessantes e contribui para avançarmos nas análises de nossa pesquisa, especialmente por ela ser menos “fechada”, compatível, com nossas escolhas teórico-metodológicas.

Ainda no que diz respeito à classe, Mary Castro e Miriam Abramovay (2002) trazem importantes contribuições para indicar possibilidades interpretativas em nosso trabalho. Autoras têm como enfoque a vulnerabilidade social para explicar desvantagens com as quais as atrizes e atores sociais convivem no social. Castro e Abramovay (2002) definem o conceito como:

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. Este enfoque faz referência a três elementos de conformação de situações de vulnerabilidade de indivíduos, famílias ou comunidades: recursos materiais ou simbólicos, também chamados de ativos (Filgueira, 2001), as estruturas de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade e as estratégias de uso dos ativos (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 29).

Essa conceituação de vulnerabilidade das autoras “pede recorrência a diversas unidades de análise – indivíduos, domicílios e comunidades –, além de recomendar que se identifiquem cenários e contextos” (VIGNOLI, 2001; ARRIAGADA, 2001, FILGUEIRA, 2001 *apud* CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 145). A adoção da conceituação de vulnerabilidade, diferentemente do conceito de exclusão, segundo Castro e Abramovay (2002), produz “olhares para múltiplos planos, e, em particular, para estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 145).

Acreditamos que, se se acrescenta à discussão do presente trabalho as problemáticas acerca das vulnerabilidades sociais, isso será fecundo para uma pesquisa que “pretende sair de análises de posições, morfologias estáticas, e reconhecer processos

contemporâneos, remodelações de relações sociais” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 146). Além disso, pode auxiliar-nos também na aproximação de uma percepção da “distância entre o vivido e o esperado quanto a direitos humanos” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 147), especialmente quando se investiga livros didáticos de Sociologia do PNLD.

### **1.3.5 Interseccionalidades: articulações profundas e profícuas**

Entendemos que as categorias gênero, raça, etnia, classe e geração, devem ser compreendidas de maneira articulada, uma vez que no emaranhado do social, elas têm dinâmicas conectivas, podendo produzir vulnerabilidades múltiplas para os agentes, e, portanto, não podem ser analisadas de modo isolado. Nesse sentido, adotamos a perspectiva das interseccionalidades, por entender que seja a abordagem mais conhecida para definir articulações entre categorias e também por entendermos a mesma como a melhor escolha para os objetivos de nosso estudo, por considerá-la uma discussão profunda e profícuas a respeito das diferenças de maneira imbricada. Além disso, pensamos que os debates desenvolvidos acerca da diferença, poder e agência presentes nas diversas abordagens devem ser mais relevantes e ter maior destaque do que os nomes dados aos conceitos.

As interseccionalidades, segundo Luiz Mello e Eliane Gonçalves (2010, p. 8):

nos conduz a trilhas cujo percurso é dado por eixos que formam vários cruzamentos. Neste caso, a trilha é a diferença e os eixos, os diversos “marcadores” que são socialmente definidos para delimitar, classificar, hierarquizar e padronizar. Referimo-nos aos eixos dos sistemas de gênero, da “raça”, da etnia, da sexualidade, da idade/geração, da localidade geográfica, da classe, do estado civil ou conjugal, dentre muitos outros. Para compreender como se constroem os percursos e os cruzamentos da construção identitária interseccionada, pode ser estimulante pensar sobre a diferença e sua expressão social mais perversa, a desigualdade, presente em todos os âmbitos da vida social.

As interseccionalidades (*intersectionalities*), segundo Adriana Piscitelli (2008, p. 266), oferecem “ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades (...)”. Ou seja, de modo geral, seria possível perceber, a partir da interseccionalidade e/ou categorias de articulação, “diferenças presentes em contextos específicos” (PISCITELLI, 2008, p. 266).

Embora haja pouco consenso na história do pensamento feminista, Piscitelli (2008) diz que no final da década de 1990, no debate internacional, houve empenho por inserir no debate categorias que aludissem à multiplicidade de diferenciações que se articulam com gênero. Assim, as categorias de articulação e interseccionalidades surgem e ganham força a partir dos anos 2000.

De acordo com a autora, como aconteceu com gênero, essas categorias adquiriram significações distintas, segundo as perspectivas e abordagens teóricas das autoras e pesquisadoras que as adotaram (PISCITELLI, 2008). Essas versões diferentes estariam ligadas, conforme Piscitelli (2008), a depender da “conceitualização das diferenças, das maneiras como o poder opera e das margens de agência (*agency*) concedidos aos sujeitos” (PISCITELLI, 2008, p. 264) defendidas por essas diversas abordagens teóricas.

Segundo Piscitelli (2008), podemos afirmar que um dos grandes nomes da perspectiva interseccional é Anne McClintock. A autora traz importantes reflexões conceituais e teóricas para o feminismo, em especial no que diz respeito à raça, classe e gênero, a “desistoricização” das colônias e “historicização” das elites coloniais, entendendo que seria um modo de dominação social da modernidade, entrelaçado a um projeto imperial (EFREM FILHO, 2013).

No fazer epistemológico de McClintock, segundo Roberto Efrem Filho (2013), as categorias raça, gênero e classe não podem ser vistas de maneira isolada, nem devem ser encaixadas entre si “como peças de um *Legó*”; também uma categoria não pode ser reduzida em detrimento de outra (MCCLINTOCK, 1993 *apud* EFREM FILHO, 2013, p. 381-382). Essas categorias (e por que não dizer outras como etnia, sexualidade e geração, por exemplo) devem ser vistas interligadas, numa relação de conflito e contradição permanentes. Na perspectiva da autora são as relações que interessam, sejam elas elos de reciprocidade ou de contradições (MCCLINTOCK, 1993 *apud* EFREM FILHO, 2013).

Dessa maneira, as categorias de articulação “existem em e por meio das relações entre elas” (PISCITELLI, 2008, p. 268). Além disso, conforme Piscitelli afirma, em McClintock podemos notar políticas de agência diversificadas, que envolvem, além da reciprocidade ou contradição já citadas, situações nas quais “coerção, negociação, cumplicidade, recusa, mimesis, compromisso e revolta” (PISCITELLI, 2008, p. 268) estão presentes e são compreendidas articuladas. Piscitelli afirma que, para McClintock,

é nas diferenciações e ambiguidades que se abrem possibilidades para mudanças no âmbito da política (PISCITELLI, 2008).

Para Piscitelli, a articulação de categorias e a agência estão presentes também no trabalho de Avtar Brah (2006), que utiliza as interconexões entre gênero, raça, etnicidade e sexualidade, à luz do feminismo negro inglês (PISCITELLI, 2008, p. 268). Brah, segundo Piscitelli (2008), tem uma perspectiva de análise voltada para as teorias pós-coloniais, com preocupações com “a produção de subjetividades no marco da história do imperialismo e do capitalismo” (PISCITELLI, 2008, p. 268).

Piscitelli (2008) afirma que, para analisar as interconexões do modo como propõe Brah, seria necessário levar em consideração os diferentes racismos existentes e suas relações uns com os outros e suas conexões (PISCITELLI, 2008). Esclarece Piscitelli, com base na obra de Brah, “em um contexto racializado, todas as sexualidades estão inscritas em matrizes racializadas de poder, mas os encontros racializados também têm lugar em espaços de profunda ambivalência, admiração, inveja, desejo” (PISCITELLI, 2008, p. 269).

A proposta de Avtar Brah é trabalhar não com gênero como categoria analítica, como o fez, por exemplo, Joan Scott, numa abordagem da qual nos aproximamos, mas com ‘diferença’ tida como categoria analítica. A ideia da autora é analisar como os discursos sobre a diferença se “constituem, são contestados, reproduzidos e (re)significados, pensando na diferença como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade” (PISCITELLI, 2008, p. 269). Nessa perspectiva, como a diferença nem sempre é um marcador de hierarquia nem de opressão, uma pergunta a ser constantemente feita quando usarmos esse aporte teórico como norte em nossa pesquisa, é “se a diferença remete à desigualdade, opressão, exploração. Ou, ao contrário, se a diferença remete a igualitarismo, diversidade, ou a formas democráticas de agência política” (PISCITELLI, 2008, p. 269), o que é fundamental quando da análise dos livros didáticos.

De acordo Avtar Brah (2006, p. 352), a articulação é um “movimento transformador de configurações relacionais”. A intenção de sua tese é articular discursos e práticas a partir dos quais se inscreve “relações sociais, posições de sujeito e subjetividades” (BRAH, 2006, p. 359). Dessa maneira, a diferença é interpretada como uma diferença de condições sociais. Aqui o foco analítico está colocado na construção social de diferentes categorias de mulheres dentro dos processos estruturais e

ideológicos mais amplos, visto que não se pode afirmar que uma categoria individual é internamente homogênea (BRAH, 2006, p. 341).

A diferença como categoria analítica, para Brah, pode ser conceituada de 4 formas: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade (BRAH, 2006, p. 359). Concernente à diferença como experiência, a autora afirma que ela – a experiência – é um conceito-chave no feminismo, é também uma construção cultural (BRAH, 2006). Segundo Brah (2006), a “experiência” seria parte significativa para a constituição da “realidade”; além disso, a experiência é “o lugar da formação do sujeito” (BRAH, 2006, p. 360). Pensar a experiência e a formação do sujeito à maneira de Brah (2006) é entendê-las como processos, é reformular a própria questão da “agência”. Dessa maneira, o “eu” e o “nós” que agem não desaparecem; o que desaparece é “a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas (BRAH, 2006, p. 361).

No que diz respeito ao conceito de “diferença como relação social”, Brah (2006, 362) desenvolve aquele que seria o modo pelo qual “a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais. A diferença, como relação social pode ser entendida como aquela que contribui para a produção e construções das identidades de grupo (BRAH, 2006, p. 362). Assim, as relações sociais são estabelecidas e agem no todo social, o que supõe dizer que, na prática, “a experiência como relação social e como o cotidiano da experiência vivida não habitam espaços mutuamente exclusivos (BRAH, 2006, p. 364).

A “diferença como subjetividade”, a autora define-a como aquela que deve ser vista ao mesmo tempo como social e subjetiva, ou seja, como aquela que pode ajudar-nos a compreender “os investimentos psíquicos que fazemos ao assumir posições específicas de sujeito que são socialmente produzidas” (BRAH, 2006, p. 370). No referente à “diferença como identidade”, Brah explica que ela estaria intimamente ligada às outras formas de diferença discutidas, uma vez que “identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais” (BRAH, 2006, p. 371). A subjetividade, neste aspecto, seria “o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo” e é onde “a natureza precária e contraditória do sujeito-em-

processo ganha significado ou é experimentada como identidade” (BRAH, 2006, p. 271).

Brah destaca também que as identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito e, portanto:

a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. De fato, a identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o “eu” (...) o sujeito pode ser o efeito de discursos, instituições e práticas, mas a qualquer momento o sujeito-em-processo experimenta a si mesmo como o “eu”, e tanto consciente como inconscientemente desempenha novamente posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado (BRAH, 2006, p. 371-374).

Há que se salientar que Avtar Brah e Anne McLintock têm semelhanças teóricas entre si, o que pode, ao nosso ver, aproximá-las da teoria de Anthony Giddens, uma vez que, nas abordagens das duas autoras, os processos em virtude dos quais os indivíduos se tornam sujeitos não assinalam apenas que as pessoas estarão sujeitas a um poder maior reinante, “mas que os sujeitos terão possibilidades de ação” (PISCITELLI, 2008, p. 268).

Entretanto, segundo Roberto Efrem Filho (2013), é importante ressaltar que Anne McLintock não fala em “agência” em nenhum momento de sua tese, embora fale de ação, atuação e luta. Já em Avtar Brah, “as relações de dominação desaparecem completamente para dar lugar a um ‘agenciamento’ descolado das relações de poder” (EFREM FILHO, 2013, p. 383). Dessa maneira, tanto em McLintock como em Brah, as diferenças são reciprocamente situadas em relações sociais, experiências e subjetividades. No entanto, dessemelhanças entre suas obras também existem, conforme citado, no concernente à própria “agência” (EFREM FILHO, 2013, p. 382).

Outra autora de destaque, para somarmos à discussão acerca das interseccionalidades, é Kimberlé Crenshaw (2002). Piscitelli explica que, para Crenshaw, as interseccionalidades são “formas de capturar as conseqüências da interação entre duas ou mais formas de subordinação (...) que possibilitariam superar a noção de superposição de opressões” (PISCITELLI, 2008, p. 267). Nas palavras de

Crenshaw, a interseccionalidade trata da forma como “ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Segundo Crenshaw (2002), o problema interseccional não está simplesmente no fato de não abordar um único tipo de discriminação de forma completa, mas “no fato de que uma gama de violações de direitos humanos ficar negligenciada quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas e, ocasionalmente, também de homens marginalizados” (CRENSHAW, 2002, p. 178).

A autora declara que há uma certa invisibilidade que envolve questões relativas a mulheres marginalizadas, mesmo quando se conhecem de certo modo suas condições por vezes precárias. Para Crenshaw, decorre disso um duplo problema, que a autora chama de “superinclusão” e de “subinclusão” (CRENSHAW, 2002, p. 174). Em resumo, podemos compreender por abordagem subinclusivas a que se dá quando “a *diferença torna invisível* um conjunto de problemas”; enquanto que abordagem superinclusiva, salienta a autora, é a que ocorre quando “a *própria diferença é invisível*” (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Desse modo, Crenshaw afirma:

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebido, enquanto que a estrutura que coloca as mulheres na posição de ‘receber’ tal subordinação permanece obscurecida. Como resultado, a discriminação em questão poderia ser vista simplesmente como sexista (se existir uma estrutura racial como pano de fundo) ou racista (se existir uma estrutura de gênero como pano de fundo). Para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Ainda no que se refere à obra de Crenshaw, há de se ressaltarem as leituras críticas sobre a interseccionalidade proposta pela autora. Algumas das críticas a Crenshaw são feitas por entender-se que ela teria uma visão sistêmica, ou seja, que ela estaria “destacando o impacto do sistema ou da estrutura sobre a formação de identidades” (PISCITELLI, 2008, p. 267). Sobre sua obra, outras questões são



levantadas, como, por exemplo, que “gênero, raça e classe são pensados como sistemas de dominação, opressão e marginalização que determinam identidades, exclusivamente vinculadas aos efeitos da subordinação social e ao desempoderamento” (PRINS, 2006 apud PISCITELLI, 2008, p. 267).

Com relação ao poder, há ainda uma outra crítica à tese da autora, pois para ela poder seria tratado “como uma propriedade que uns têm e outros não, e não como uma relação” (PISCITELLI, 2008, p. 267). Enfim, autoras/es criticam Crenshaw por entenderem que ela não consideraria que “as relações de poder se alteram constantemente, marcadas por conflitos e pontos de resistência” (PISCITELLI, 2008, p. 267).

Além da interseccionalidade e das categorias de articulação, outro termo empregado para a combinação de categorias é a “alquimia das categorias sociais” (CASTRO, 1992, p. 58). Mary Castro (1992) compreende que gênero, geração e raça seriam “atributos naturais com significados políticos, culturais e econômicos, organizados por hierarquias, privilégios e desigualdades, amparados por símbolos particulares, e 'naturalizados”” (CASTRO, 1992, p. 58-59). A autora explica que essas categorias participariam de um “jogo” em constante mutação e que, para fazer uso dessa alquimia na análise, é necessário romper de imediato com esquemas duais.

Castro (1992, p. 59) desenvolve a metáfora da alquimia – teorema subjacente ao conhecimento do alquimista:

(...) haveria uma prima matéria, comum a metais bastante diferentes entre si. Para a produção de um metal superior - o ouro - haveria que combinar, por exemplo, cobre, ferro e prata. Chegar a tal matéria, transformando-a, exigia do alquimista experiência nas técnicas de laboratório e uma postura filosófica própria. O alquimista, ao juntar categorias ou elementos para uma transformação, transforma-se, chegando a um conhecimento próprio singular e a um alter/auto conhecimento de si. (CASTRO, 1992, p.59).

A autora acredita que, no Brasil, podem ser identificados historicamente sistemas de privilégios que “se perfilam de forma nítida, podendo se referir a um sistema de raça, a um sistema de gênero e a um sistema de geração, com hierarquias próprias e relações legitimadas” (CASTRO, 1992, p. 60). Nesse aspecto, é preciso reconhecer a pluralidade dos sistemas de privilégios e hierarquias, visto que é a partir da vivência que tais sistemas de privilégios se entrelaçam, ganhando contornos diversos.

Essa alquimia de categorias sociais (raça, gênero e geração) não ocorreria em um “*vacuum*”, conforme salienta Castro (1992, p. 61), mas seriam ressignificadas e reelaboradas pelos sujeitos políticos nas práticas sociais. A autora afirma que essa disseminação de múltiplas discriminações no social tem a capacidade de “impedir a construção de identidades específicas, ou o reconhecimento das lógicas de privilégios de cada sistema” (CASTRO, 1992, p. 62), uma vez que essencializando/naturalizando essas desigualdades na sociedade (em especial a capitalista), elas funcionariam como relevantes mantenedoras do *status* vigente.

Por fim, Castro (1992) declara ainda que as associações entre gênero, raça/etnia, geração somente podem ser articuladas no plano teórico, pois, por ser a coletividade muito dinâmica, as relações hierárquicas e desiguais se perderiam na complexidade do campo e não poderiam ser apreendidas. Nesse trecho retirado dos escritos da autora, podemos crer que ela considera essas categorias segundo os “tipos ideais” de Weber, ou seja, na compreensão de que o todo não pode ser apreendido, devido à complexidade do social; por isso, elaborar modelos teóricos é fundamental para a análise pretendida, como o fez Antônio Sérgio Guimarães (2003) em relação às categorias analíticas, em que determinados fenômenos fazem sentido somente dentro de uma teoria que lhes dê suporte.

Podemos perceber que existe a preocupação com a geração como categoria somente na obra de Mary Castro (1992), algo que é relevante para nossa análise, uma vez a categoria é um dos objetos de nossa reflexão. Desse modo, afirma Guita Grin Debert (1994, p. 33), “se gênero é relacional e performático, gênero e idade são cruciais para entendermos certas categorias sociais (...)”, como raça/etnia e classe por exemplo, especialmente se levarmos em consideração as interseccionalidades entre elas.

Diante do exposto, podemos notar que cada autora desenvolve suas discussões acerca das interseccionalidades e opta por tratar determinadas categorias em detrimento de outras. Esse debate auxiliou-nos nas escolhas das categorias gênero, raça/etnia, classe e geração. McKlintock nos direcionou para investigar as categorias articuladas gênero, raça e classe – em sua obra não aparece (explicitamente) a categoria geração. Em Brah, gênero e raça aparecem também como categorias empregadas; aparece como diferencial o conceito de etnicidade. Brah também não leva em consideração, como faz McKlintock, a categoria geração, porém, ao contrário de McKlintock, não insere a problemática de classe (ao menos de modo declarado) na produção lida e utilizada por nós.

Crenshaw prefere desenvolver o debate acerca das interseccionalidades entre gênero e raça, o que nos mostra, mais uma vez, o quanto essa articulação tem espaço nas teorias sobre interseccionalidades, bem como, quanto ainda precisamos fazer nossas pesquisas ir além dessas categorias, uma vez que classe social, geração (entre outras), estão também imbricadas no social, assim como gênero e raça, e merecem ser mais bem investigadas por serem também “diferenças que fazem a diferença”.

Escolhemos Castro, a única autora de nosso aporte teórico que se orienta pela categoria geração e também gênero e raça, para auxiliar-nos na construção das interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração, uma vez que a categoria geração ainda é a que, ao nosso ver, mais empenho necessita para se inserir no corpo de nossas escolhas teórico-metodológicas, apesar de sua crescente inclusão em diferentes campos do conhecimento, especialmente no das ciências sociais.

Dessa maneira, não obstante amplos e diversos os enfoques teóricos e estar a abordagem, ainda em construção e com inúmeras questões em disputa, os debates acerca das interseccionalidades têm-se mostrado relevantes para os estudos feministas, em especial no concernente à forma “como diferenças operam conjuntamente e, a partir disso, resultam na distribuição desigual de poder” (ORTIZ, 2013, p. 5), o que será analisado mais detalhadamente no conjunto de nosso estudo.

## **CAPÍTULO 2 Órgãos setoriais do governo federal e seus documentos diretivos: influências no PNLD?**

Neste capítulo nosso objetivo é investigar os documentos diretivos dos órgãos setoriais oficiais do governo – Secretaria de Políticas para as Mulheres, Secretaria de Direitos Humanos e Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial –, a saber: o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009), a fim de perceber se estão presentes as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração e as interseccionalidades entre elas, nesses documentos, e quais são as propostas referentes à educação, livros didáticos e/ou PNLD apresentadas nesses documentos, para identificarmos as possíveis influências exercidas por esses órgãos no Programa Nacional do Livro Didático. Analisamos também os alcances iniciais desses documentos investigados na ficha de avaliação pedagógica constante no Guia do Livro Didático de Sociologia e no Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos do PNLD, compreendendo-os como primeiros representantes das mudanças no PNLD.

Optamos por uma abordagem qualitativa na pesquisa, a fim de conferir às análises significados científicos, partindo, principalmente, da descrição e crítica. Segundo Antônio Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa é transdisciplinar e o termo leva-nos a extrair “significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (...)”. De acordo com o autor, a pessoa que pesquisa deve interpretar e traduzir os significados do texto/documento, de modo cuidadoso, sagaz, competente e cientificamente (CHIZZOTTI, 2003), o que está em consonância com a perspectiva pós-estruturalista feminista que adotamos como também com a análise que buscamos desenvolver ancorada nos documentos selecionados.

A pesquisa qualitativa, ao longo dos tempos, contou com um grande movimento de ideias e transformações. Um marco interessante desse processo, é necessário que a destaquemos, é aquele compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, quando “novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos” (CHIZZOTTI, 2003, p. 229). Foram introduzidas – em especial pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo – “críticas à autoridade privilegiada de teorias, certezas, paradigmas, narrativas e métodos

de pesquisa e às pretensões de descrições cabais do ‘outro’” (...) (CHIZZOTTI, 2003, p. 229).

Por isso, em vista dos documentos escolhidos neste capítulo e dos objetivos a serem alcançados em nosso estudo, aliaremos a pesquisa qualitativa com a pesquisa documental, para refletirmos acerca dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal, do guia de avaliação do livro didático de Sociologia e do Edital de Convocação das obras do PNLD. No que diz respeito à pesquisa documental, José Luis Neves (1996, p. 3) afirma que ela é:

constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados (NEVES, 1996, p. 3).

Conforme podemos observar, o principal diferencial da pesquisa documental está no fato de que as análises dos documentos eleitos tenham sido/possam vir a ser realizadas em outras pesquisas, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas. Como, em cada investigação, as questões recebem tratamento científico específico, pensamos haver sempre uma renovação de interpretações do mesmo documento, o que demonstra uma possibilidade interessante de pesquisa, mas também estão sujeitas a críticas.

Então, como não podemos fugir a críticas, devemos cuidar para que em cada detalhe, a pesquisa seja comprovadamente confiável. E, por isso, primeiramente tomamos o cuidado de selecionar bem os materiais a serem investigados, depois transcrevemos partes dos documentos de maneira fiel, considerando, na análise, o contexto dos dados selecionados. Por fim, asseguramos que todas as pessoas, que lerem nossa pesquisa, tenham a possibilidade de confirmar as informações expostas de maneira integral, quando do acesso aos documentos em questão (NEVES, 1996).

## **2.1 Órgãos setoriais do governo federal**

Com o objetivo de conhecer e compreender um pouco mais acerca dos órgãos setoriais do governo federal e seus documentos diretivos, recorreremos à literatura disponível, fazendo uma breve reflexão acerca de alguns conceitos que podem estar presentes nos documentos selecionados para investigação e que são de fundamental

compreensão para os objetivos de nossa pesquisa, como: transversalidade, intersetorialidade, interseccionalidades, interdisciplinaridade.

As secretarias – Secretaria de Política para as Mulheres (SPM), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) – foram criadas a partir de 2003. As três secretarias<sup>12</sup> são conhecidas dentro do governo federal como “Secretarias Trigêmeas”<sup>13</sup>; no período de sua criação sua denominação era “Especial”, retirada apenas em 2010, com a Lei nº 12.314/10; além disso, é também nessa época que elas passaram a contar com o *status* de ministério (ORTIZ, 2013).

Nos documentos dos órgãos setoriais do governo federal podemos observar, com uma certa frequência, a incorporação do termo “transversalidade”. A transversalidade seria compreendida como uma perspectiva adotada e assimilada “por todas as políticas públicas propostas pelo Estado e desenvolvidas em cada área governamental (...)” (BANDEIRA, ALMEIDA, 2013, p. 40).

Acerca da transversalidade – mais especificamente da incorporação da transversalidade de gênero<sup>14</sup> nas políticas públicas –, Lourdes Maria Bandeira e Tânia Mara Campos de Almeida (2013) afirmam que ela significa uma concepção da

---

<sup>12</sup> Além da SPM, SEPPIR e SDH, outra secretaria que merece ser indicada em nosso trabalho é a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). A Secretaria Nacional de Juventude é subordinada à Secretaria-Geral da Presidência da República e foi criada em 2005, juntamente com o “Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)” (ORTIZ, 2013, p. 7). Em seu início, a Secretaria tinha como uma de suas principais funções implementar o Projovem. No entanto, após algum tempo, “o Programa passa a ser implementado pelo MEC e assim a SNJ assume como função principal a formulação, coordenação, integração e articulação de políticas públicas para a juventude” (ORTIZ, 2013, p. 7), aproximando-se do *status* das “Secretarias Trigêmeas”. Nesse sentido, a SNJ está de certo modo inserida em nosso trabalho, uma vez que compreendemos o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) como uma relevante política para a juventude.

<sup>13</sup> No dia 2 de outubro de 2015, a presidenta Dilma Rousseff anunciou uma reforma administrativa que fundiu a SPM, a SDH e a SEPPIR num único Ministério, intitulado “Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos”. Ao todo, foram extintos ou fundidos 8 ministérios, reduzindo-se de 39 para 31 pastas no Governo Federal. Segundo o artigo do portal Geledés (2015) “o Governo manteve a simbologia política dos nomes das extintas secretarias no novo ministério; disfarçou o esvaziamento de poder das três pastas que, sem sombra de dúvidas, individualmente eram mais fortes. De quebra, a fusão camuflou a esqualidez orçamentária que as três secretarias enfrentavam e que permaneceu no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. A extinção destas secretarias como ministérios não é enxugamento de gastos e sim retrocesso nas políticas públicas destinadas a estes setores. A questão aflitiva é que mulheres, negros, grupos étnicos não-hegemônicos, adolescentes marginalizados, pessoas em situação de vulnerabilidade nunca tiveram lugar garantido no panteão dos ministérios que importam”. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/ministerio-das-mulheres-da-igualdade-racial-e-dos-direitos-humanos-o-que-vai-e-o-que-fica/#ixzz3rgErxbTI>>.

<sup>14</sup> A ideia da transversalidade para as políticas de gênero teve origem na proposta da Plataforma de Ação, durante a IV Conferência Mundial das Mulheres em Beijing (1995). Tornou-se um fenômeno internacional, tendo sido adotada pela ONU, antes de ser aceita pela União Europeia e por seus Estados-membros.

perspectiva de gênero em uma formulação conceitual e na incorporação no conjunto “das instâncias e das competências técnico-administrativas da governabilidade do Estado” (BANDEIRA, ALMEIDA, 2013, p. 36-37).

A estratégia designada como *gender mainstreaming* e traduzida como transversalidade de gênero tem como objetivo, de acordo com Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo e Andreia Barreto (2011):

garantir a incorporação da melhoria do status das mulheres em todas as dimensões da sociedade – econômica, política, cultural e social – com repercussões nas esferas jurídicas e administrativas, incidindo em mudanças imediatas relativas à remuneração, ao acesso à segurança social, ao acesso à educação e à saúde, à partilha de responsabilidades profissionais e familiares, além da busca de paridade nos processos de decisão (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2011, p. 41).

Segundo as autoras, a transversalidade de gênero consiste na “reorganização, melhoria, desenvolvimento e avaliação de processos de decisão em todas as áreas políticas e de trabalho de uma organização” (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2011, p. 41). Nesse sentido, gênero (e também, por que não dizer, raça/etnia, classe, geração, entre outros) deveria ser incorporado em todos os processos de decisão das políticas promovidas pelo Estado. Dito de outra forma, transversalizar a política a partir da dimensão de gênero (extensiva à dimensão étnico-racial, geracional, de classe) não é senão incluí-la “na própria definição de política pública: formulação, aplicação e avaliação (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2011, p. 41).

No que diz respeito ao uso das interseccionalidades nas políticas públicas brasileiras, sabemos que ele ainda é recente, ficando ainda um pouco limitado, segundo Marília Ortiz (2013), nos discursos, práticas e iniciativas do governo federal. De modo geral, sua utilização vem sendo cada vez mais difundida no país, especialmente por “recomendações dos organismos internacionais<sup>15</sup> e por órgãos promotores de políticas de igualdade de gênero” (ORTIZ, 2013, p. 1), e, conforme discussão teórica de nosso primeiro capítulo, também tem sido disseminado pelas teóricas feministas de diversos campos do conhecimento.

---

<sup>15</sup> Os principais organismos internacionais que buscam dar voz e corpo a essas diretrizes em prol da interseccionalidade, segundo Ortiz (2013), são: a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas - ONU Mulheres, tendo participação intensa em diversas políticas públicas implementadas, em especial, pelo governo federal (ORTIZ, 2013).

De acordo com a discussão teórica desenvolvida acerca das interseccionalidades no presente trabalho, sabemos que ela é uma perspectiva com grande potencial político, uma vez que considera as diferenças a partir de um olhar que articule marcadores sociais distintos, como, por exemplo, os relacionados à etnia, raça, gênero, orientação sexual, situação de classe, idade, entre outros. A partir da abordagem da interseccionalidade “é possível tornar visível a existência ou não de desvantagens produzidas sobre as pessoas em uma sociedade desigual” (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2011, p. 40).

Para percebermos se a incorporação das interseccionalidades é importante nas políticas públicas, especialmente nas brasileiras, Ortiz (2013) propõe algumas perguntas para refletirmos. A primeira delas é: “a) Será que a interseccionalidade é mesmo uma concepção adequada para a aplicação ao campo de políticas públicas?”. No que diz respeito à primeira questão, a autora refere:

(...) a interseccionalidade pode ser útil para se pensar em como estruturar políticas públicas em todas as etapas do ciclo (agenda, formulação, implementação e avaliação) sob a prerrogativa de que negligenciar a interação entre diferenças e essencializá-las incorre no erro de que desigualdades sejam perpetuadas (ORTIZ, 2013, p. 12).

Com base no exposto, a autora afirma que a categoria é relevante para dar suporte às políticas, à medida que articula diferentes eixos da diferença, pressuposto fundamental para que nenhum grupo seja negligenciado em suas especificidades. Concernente à outra questão posta por Ortiz, a saber: “b) Será que o poder público não está “superincluindo” categorias de forma aditiva e não articulada?”, Ortiz afirma:

Principalmente nos documentos das conferências e de outras consultas públicas é possível notar a “superinclusão” de diversas categorias segundo uma infinidade de especificidades. Isso se dá principalmente pela representação de diversos grupos da sociedade civil nesses processos que exigem se ver representados nos documentos segundo suas especificidades. Entretanto, diante dessa inclusão massiva de muitas categorias e suas derivações, destacar prioridades de atuação e articular categorias e demandas torna-se cada vez mais complexo. Com exceção das questões de raça, gênero e classe (esta última evidenciada pela focalização dos programas de transferência de renda) como eixos transversais, outras categorias identitárias possuem capacidade de articulação mais frágil na esfera pública. Por isso, torna-se principalmente relevante compreender a partir de bons diagnósticos elaborados com dados desagregados, quais são as



desigualdades interseccionadas prioritárias para o governo no enfrentamento das desigualdades (ORTIZ, 2013, p. 12).

Atentamos para o fato de que pode haver uma “superinclusão”<sup>16</sup> de categorias nas políticas sociais, conforme Ortiz destaca, mas isso não pode ser confundido com a incorporação das interseccionalidades, visto que incluir massivamente diferentes marcadores sociais da diferença não significa que eles estejam considerados de maneira imbricada. Ortiz (2013) esclarece também, nesse trecho em destaque, o fato de que houve uma maior abertura do governo à sociedade civil organizada nos últimos tempos; com isso, os múltiplos sujeitos ganharam mais voz e tiveram também uma maior possibilidade de verem incluídas suas demandas nas políticas sociais ou, ao menos, de monitorá-las mais de perto.

A autora afirma ainda que há algumas categorias que são “mais frágeis na esfera pública”, questão que podemos tratar mais detalhadamente, após analisarmos os documentos selecionados desses órgãos setoriais do governo federal, capacitando-nos a entender quais são as categorias mais mobilizadas e de que modo sua inclusão é operada nesses documentos e políticas, uma das problemáticas norteadoras de nosso estudo.

Considerando o potencial das interseccionalidades nas políticas públicas e da maior participação da sociedade civil nas políticas do governo, Alba Alonso (2010, p. 35) declara:

A inclusão da sociedade civil nestes organismos aparece, então, como uma maneira adequada de canalizar essa tensão subjacente<sup>17</sup>. Também se apontou que esta inclusão pode ajudar a diminuir o nível de essencialismo com o qual se abordam as desigualdades, pondo em questão as hierarquias internas das próprias organizações sociais e apagando as fronteiras entre os/as *insiders* e os/as *outsiders* (Squires,

<sup>16</sup> Alba Alonso (2010) esclarece outro ponto interessante sobre as interseccionalidades nas políticas públicas, que é, além da “superinclusão”, a questão da “subinclusão”. Por *superinclusão*, a autora entende a forma de tratar “um problema pertencente a um determinado grupo como se fosse um problema geral” (ALONSO, 2010, p. 26). Um exemplo pode ser um problema que atinge as mulheres pobres, moradoras da periferia, em grande parte negras, tratados como questões relativas às mulheres, no plural, de modo universal; e, por *subinclusão* quando se aborda “um problema geral como se só atingisse um grupo concreto” (CRENSHAW, 2002 *apud* ALONSO, 2010, p. 26). Por exemplo, quando problemáticas advindas da violência de gênero são tratadas como específicas das mulheres, sem levar em consideração as/os homossexuais, travestis, transgêneros que (podem) sofrem também com esse tipo de violência. Alonso (2010, p. 26) considera: “as limitações de ambas demonstraram a incapacidade de reconhecer a experiência de indivíduos que se encontram na intersecção de grupos vários”, o que precisa estar presente em nossa análise.

<sup>17</sup> A inclusão das demandas e agendas de múltiplos atores e atrizes sociais “tem gerado um certo nível de competição entre organizações e instituições que representam desigualdades diferentes (Rolandsen, 2008; Lombardo e Verloo, 2009a), reproduzindo o que Martinez denominou uma *opression olympics* (*apud* Hancock, 2007: 68)” (ALONSO, 2010, p. 35).

2008a; Crenshaw, 1993). Finalmente, e de um ponto de vista mais pragmático, também se destacou a sua utilidade como um meio para conseguir mais informação sobre as desigualdades múltiplas (Lombardo e Verloo, 2009a; Yuval-Davis, 2006; Donaghy, 2004) (ALONSO, 2010, p. 35).

Uma outra questão que Ortiz (2013) levanta é: “c) Será que é possível operacionalizar a ideia de gestão a partir do reconhecimento de desigualdades múltiplas interseccionadas dentro da arquitetura institucional do governo brasileiro?” (ORTIZ, 2013, p. 12). A autora busca refletir acerca da questão posta e se refere às possibilidades efetivas para o uso da perspectiva das interseccionalidades nas políticas do governo federal brasileiro:

Mais do que modificar a estrutura institucional do governo, as impressões iniciais da pesquisa apontam que a prioridade política pode ser mais estratégica para estabelecer uma gestão orientada pela perspectiva da interseccionalidade. (...) os planejamentos e metas do PPA têm se mostrado uma boa estratégia para assegurar minimamente o comprometimento dos Ministérios para as pautas de gênero, raça, juventude, etc. Igualmente importante é a sensibilização de gestores públicos para que não fiquem presos apenas a uma visão unidimensional dos problemas. (...) No caso da perspectiva da interseccionalidade, ela só é possível de ser concretizada se houver ampla sinergia entre diferentes áreas setoriais e que trabalham com “temas transversais” (ORTIZ, 2013, p. 12-13).

Em nossa concepção, e, diante do exposto, esse olhar interseccional deve somar-se à transversalidade e permear todas as políticas sociais do governo, todos os setores/instâncias/competências governamentais, em todas as suas etapas. Para tanto, Ortiz (2013) esclarece que é necessário “que sejam realizados bons diagnósticos e pensar em formas de intervir que consigam abarcar as diferenças de forma ampla e inter-relacionada” (ORTIZ, 2013, p. 12).

Outra incorporação interessante para o funcionamento concreto dos programas governamentais, de forma mais inclusiva, seria incluir a intersetorialidade e a interdisciplinaridade em seu conjunto com a transversalidade e as interseccionalidades. Assim, como defendemos a incorporação da perspectiva das interseccionalidades nas políticas públicas e a discussão dessa categoria em diversas áreas do conhecimento, não podemos deixar de reconhecer a interdisciplinaridade também como ponto de destaque em nossa análise.

Segundo Teresa Kleba Lisboa e Simone Lolatto (2012), a interdisciplinaridade “nos convida a lançar um novo olhar para além das fronteiras estabelecidas pelas

disciplinas na construção do conhecimento” (LISBOA, LOLATTO, 2012, p. 1). A interdisciplinaridade deve ser compreendida como o conjunto de “princípios facilitadores do diálogo entre as disciplinas”, auxiliando-nos na aproximação de uma compreensão “das inúmeras teias de relações presentes” (LISBOA, LOLATTO, 2012, p. 6).

Outro conceito que compreende a importância do reconhecimento das articulações para a superação das desigualdades é o que diz respeito à intersectorialidade. Esse conceito, mais difundido na administração pública brasileira, compreende a perspectiva de que:

a gestão das políticas sociais e, conseqüentemente, dos serviços públicos deve ser realizada por meio de ações integradas. Tal afirmativa leva em consideração o fato de que, isoladamente, um único órgão setorial (Ministério, Secretaria, Fundação, Coordenadoria, entre outros) teria dificuldade em promover ações que abarcassem a integralidade da demanda social. Apesar de as demandas sociais serem definidas setorialmente, as respostas a elas dizem respeito à ação de mais de uma política, o que evidencia as relações de interdependência entre os diversos setores. A intersectorialidade incorre em mudanças na organização, a partir de interrelações que extrapolam um setor específico. Exige diálogo, acordos, compartilhamento de ações, de pontos de vista e entendimentos. Políticas de todas as áreas e vieses podem assumir um caráter intersectorial através de relações mais horizontais (HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2011, p. 39-40).

Assim, a intersectorialidade prevê ações integradas entre diferentes setores responsáveis, “pelas políticas sociais e entre diferentes espaços da esfera pública (como Conselhos de Direitos, Movimentos Sociais) no encaminhamento de situações sócio-assistenciais” (LISBOA, LOLATTO, 2012, p. 1). Ou seja, um dos principais objetivos da intersectorialidade é a “horizontalização das relações entre os setores com base na interdependência dos serviços” (LISBOA; LOLATTO, 2012, p. 6).

Nesse sentido, a transversalidade, a interseccionalidade, a interdisciplinaridade e a intersectorialidade são propostas para que barreiras sejam transpostas e orientem as ações das políticas públicas para a construção de uma agenda política que englobe ao máximo as diferenças, recorrendo a estratégias de reconhecimento das articulações entre elas que não sejam “essencialistas” e promovam “respostas concretas” (ORTIZ, 2013, p. 6).

## 2.2 Análise dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal

Nesse momento de nossa dissertação, analisamos os documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo. Iniciamos com a reflexão a respeito do *II Plano de Políticas para as Mulheres*, em seguida tratamos do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e, por último, do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*.

Nosso objetivo neste capítulo é analisar se, nos planos da agenda transversal da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e da Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) há a incorporação da perspectiva das interseccionalidades, em diálogo com o PNLD, e em que medida. Para tanto, nos orientamos pelas seguintes questões norteadoras: 1) De que modo as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração permeiam os documentos selecionados? Quais categorias são mais mobilizadas nessas políticas e documentos e de que modo sua inclusão é operada? 2) Em que medida podemos notar a incorporação das problemáticas relativas ao reconhecimento das interseccionalidades na (re)produção das desigualdades, nos documentos dos órgãos setoriais do governo federal, e quais seriam suas possíveis influências na incorporação de categorias articuladas no PNLD?

Como hipóteses, conforme destacado anteriormente em nosso trabalho, temos que os documentos selecionados incorporam, de algum modo, a discussão sobre as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração em suas páginas; porém, as interseccionalidades entre essas categorias ainda não são, de fato, uma realidade na discussão acerca da diversidade e da existência de conexões entre desigualdades e exclusões múltiplas cristalizadas no cotidiano de pessoas e grupos específicos. Além disso, conjecturamos que os documentos das agendas transversais, de modo geral, não fazem uso das interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração em suas proposições ou, ainda que possa haver a intersecção, ela se desenvolve entre um número reduzido de categorias, não abarcando todas as desigualdades e desvantagens de nosso interesse de investigação.

### 2.2.1 II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM)

O *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (II PNPM) foi elaborado e implementado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM). Escolhemos esse documento em virtude de compreendê-lo como o mais completo na ocasião de nossa pesquisa. Isso porque o *II PNPM* foi implementado a partir de 2007; portanto, suas metas e objetivos têm mais possibilidades de estarem em execução e a ressonância de suas ações serem mais facilmente identificadas em nossa pesquisa, quando as comparamos com o *III PNPM* ou PNPM 2013-2015<sup>18</sup>.

Segundo o *II PNPM*, a SPM busca atuar de maneira transversal com os demais ministérios, levando em consideração também os movimentos sociais e a sociedade civil de modo mais amplo (BRASIL, 2015a). Sua política tem, segundo informações no *site* oficial do órgão, três linhas principais de ação: 1) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; 2) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e 3) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade (BRASIL, 2015a).

O *II PNPM* tem como princípios norteadores: **igualdade e respeito à diversidade; equidade; autonomia das mulheres; laicidade do Estado; universalidade das políticas; justiça social; transparência dos atos públicos; e participação e controle social** (BRASIL, 2008). Conta no total com 94 metas, 56 prioridades e 388 ações distribuídas em 11 grandes áreas de atuação (BRASIL, 2015a).

Diante dos objetivos de nosso estudo, especialmente no que diz respeito às interseccionalidades, educação, livro didático e/ou PNLD presentes no *II PNPM* (2008) destacamos o primeiro fragmento de nossa análise:

**Objetivos gerais:** I. Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e

---

<sup>18</sup> Em julho de 2004, fomentada pela SPM, realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (1ª CNPM), com 1.787 delegadas que debateram as suas agendas e elaboraram o I PNPM. O processo como um todo envolveu mais de 120 mil mulheres em todas as regiões do país. Em agosto de 2007, ocorreu a 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (2ª CNPM), com a participação de 200 mil mulheres, das quais 2.800 constituíram a delegação na etapa nacional, que sistematizou um conjunto de propostas e demandas ao Estado brasileiro. A partir das resoluções da 2ª CNPM, foi elaborado o II PNPM. A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3ª CNPM) ocorreu em dezembro de 2011, com 200 mil participantes em todo o país e 2.125 delegadas na etapa nacional. Como resultado, temos o PNPM 2013-2015, com uma ainda maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo (BRASIL, 2015a, s/p).

identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino; II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária (BRASIL, 2008, p. 61).

Podemos observar que existe, nos objetivos gerais, preocupação com o respeito às diversidades e ao enfrentamento das desigualdades múltiplas na e pela educação, embora não tenhamos conseguido identificar o uso das interseccionalidades entre categorias nesse trecho do documento. No fragmento seguinte, conforme poderemos notar, há uma inserção da preocupação com a (re)produção de discriminações nos livros didáticos, currículos e outros instrumentos didáticos, o que nos apresenta algo de relevância para a pesquisa, uma vez que inclui no Plano a eliminação de conteúdos discriminatórios e a valorização das diversidades e isso influência diretamente no PNLD, pensamos. Vejamos mais um fragmento:

**Objetivos específicos:** III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica; VI. Estimular a participação das mulheres nas áreas científicas e tecnológicas e a produção de conhecimento na área de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnico-raciais, geracional, das pessoas com deficiência, entre outros (BRASIL, 2008, p. 61).

Referente ao trecho anterior, mais especificamente ao IV item do objetivo específico, há um ponto importante para nossa análise, o que se refere ao estímulo da produção científica e tecnológica das mulheres. Esse fragmento nos sugere que o incentivo dado à participação feminina, nessas áreas, poderia trazer uma maior produção com a perspectiva de gênero e também, por que não dizer, das questões relacionadas às relações étnico-raciais, geracionais, de classe e das interseccionalidades entre elas, o que significa dizer que, implicitamente, pensamos que uma parte significativa das mulheres, diante de seu histórico de lutas e opressões, se voltariam (ainda mais) a essa preocupação a partir desse incentivo governamental, e poderiam trazer (maiores) avanços na incorporação dessa perspectiva em diferentes campos.

No *II PNPM*, há passagens concernentes à prioridade 2, do capítulo sobre “Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica”, a respeito do que pensamos ser conveniente refletirmos:

2.2.3. Elaborar e distribuir materiais didáticos referentes a gênero, raça, etnia, orientação sexual e direitos humanos. Órgão responsável: MEC/ SPM Programa/Ação do PPA: 1377/8751 e 1433/8835 Prazo: 2011 Parceiros: Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; Instituições de Ensino Superior, ONGs (BRASIL, 2008, p. 61).

2.2.6. Aprimorar a avaliação do livro didático em relação a gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos. Órgão responsável: MEC Programa/Ação do PPA: Não orçamentária Prazo: 2011 Parceiros: SPM, Núcleos de Estudos de Gênero das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2008, p. 61).

Nas duas citações acima, podemos notar que as preocupações do *II PNPM*, referentes à educação, e que são de nosso interesse, estão envolvidas com a elaboração de materiais didáticos e a avaliação de livros didáticos sob a perspectiva de gênero, raça/etnia, orientação sexual e direitos humanos. Podemos perceber que não há menção ao PNLD de forma clara, mas há ligação com o MEC, o que indica uma aproximação significativa.

No *II PNPM*, encontramos também o seguinte trecho no item “desafios”, onde podemos perceber a ideia de reciprocidade entre os órgãos envolvidos no Plano para a sua efetiva implementação, o que sugere uma intersetorialidade, nos moldes propostos pelas autoras nas quais nos baseamos em nossa discussão teórica a esse respeito. Vejamos:

Garantir a efetiva implementação das ações previstas no *II PNPM*, por meio da articulação com os órgãos do governo federal envolvidos na implementação do Plano para a melhoria da integração entre eles nos processos de formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade de gênero (BRASIL, 2008, p. 61).

No fragmento seguinte destacamos outros itens para nossa análise:

ii) os temas de enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia e das desigualdades geracionais, se constituiriam em capítulos do Plano, mas as ações para a superação dessas discriminações e desigualdades estariam distribuídas nos diferentes planos de ação; iii) os ministérios deveriam fazer um rebatimento das ações do *II PNPM* nas suas ações do PPA 2008-2011, definindo os recursos previstos para cada ação; e iv) o *PNPM* deveria estar articulado à agenda social do governo federal (BRASIL, 2008, p. 61).

No trecho anterior observamos a intenção do *II PNPM* em contribuir para o enfrentamento do racismo, sexismo, lesbofobia e desigualdades geracionais. Isso é bastante positivo, ao nosso ver, pois a ausência dessas problemáticas invisibiliza muitas

discriminações e desigualdades de sujeitos e grupos específicos com as quais esses órgãos setoriais do governo federal operam. Contudo, apesar da inclusão, essa discussão é inserida como tema no Plano em questão, conforme podemos observar na leitura do trecho, o que é bastante problemático e distancia o documento da inserção das interseccionalidades entre as categorias analíticas eleitas.

Frisamos que no *II PNPM*, há uma incorporação do “enfrentamento das desigualdades raciais, geracionais e de orientação sexual” (BRASIL, 2008, p. 61), o que, segundo informações do próprio documento, não estavam presentes no *I PNPM*. Esses eixos de ação, segundo o Plano, “não trazem um plano de ações específico, estando suas ações distribuídas ao longo dos demais eixos de natureza setorial e finalística” (BRASIL, 2008, p. 61).

Conforme podemos perceber, essas mudanças e novas propostas no *II PNPM* mostram-se ainda como um desafio, visto que a atuação governamental tem tradicionalmente sido marcada “por um tratamento setorial, em que há baixo nível de articulação e integração entre as ações, bem como por uma relativa invisibilidade e uma suposta neutralidade das políticas às questões de gênero, raça/etnia, orientação sexual”, entre outras (BRASIL, 2008, p. 61). Mesmo havendo ações com a perspectiva de gênero – e, por vezes, de raça/etnia, geração – na Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), os responsáveis pelo *II PNPM* afirmam que por parte do governo, “nem sempre há um comprometimento com a definição e/ou explicitação de orçamento específico para sua concretização” (BRASIL, 2008, p. 61).

Dessa maneira, seria interessante que o governo federal integrasse, de maneira recíproca e sensível, questões relacionadas à diversidade e às desigualdades em todas as suas estâncias, uma vez que é preciso compreender que grupos específicos, como “mulheres, subalternizados pela exploração econômica, condição social, racismo, deficiência, geração, territorialidade, orientação sexual, entre outras” (BRASIL, 2008, p. 61) vivenciam essas diferenças de modo inter-relacionado na vida social, e isso influencia a vida e a cidadania de milhares de pessoas.

Ainda no que concerne ao *II PNPM* e sua proposta para uma educação não-discriminatória e inclusiva, destacamos:

atuar nas práticas escolares, nas suas rotinas, nos currículos, nos materiais didáticos e para-didáticos para combater as desigualdades que atingem as diferentes mulheres e que atuam na perpetuação de práticas sexistas, racistas, lesbofóbicas e homofóbicas. (...) Para que se alcance uma educação de qualidade para todas as pessoas, faz-se



necessário incorporar a diversidade em toda a sua complexidade na gestão das políticas de educação, na dinâmica da aprendizagem e das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares, e não apenas nas condições de acesso à educação (BRASIL, 2008, p. 49-50).

No trecho em questão, as ações, programas e políticas voltados para estes grupos em situação de desvantagem, devem, segundo o Plano “considerar a necessidade de enfrentar não apenas o racismo, o sexismo e a lesbofobia”, mas também, outras problemáticas como “as iniquidades decorrentes da pobreza, da baixa escolaridade, das condições precárias de saúde e de vida nos grandes centros e das diferenças culturais” (BRASIL, 2008, p. 50), entre muitas outras.

O *II PNPM* expõe que, conquanto as inclusões e articulações se apresentem no Plano, representando as conquistas de diferentes segmentos de indivíduos, grupos e movimentos, a reafirmação do compromisso com o enfrentamento das múltiplas desigualdades parece um caminho ainda distante.

Nessa perspectiva, podemos notar, no fragmento seguinte, que o *II PNPM* insere uma discussão sobre as interseccionalidades, mas, como já levantado anteriormente, é preciso, olhando atentamente, perceber como algo ainda a ser alcançado. Vejamos:

Este conceito trabalha a partir da afirmação da coexistência de diferentes fatores, como vulnerabilidades, violências, discriminações, também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas. Desse modo, ajuda a compreender a complexidade da situação de indivíduos e grupos, como também a desenhar soluções mais adequadas. Evidencia que os fenômenos do racismo, sexismo e lesbofobia não são excludentes, mas, ao contrário, se somam, contribuindo para produzir situações de desigualdades e discriminações mais intensas para determinados grupos sociais. A partir da perspectiva da interseccionalidade, é possível tornar visível a existência ou não de desvantagens produzidas sobre as pessoas em uma sociedade desigual. No caso das mulheres, estas desvantagens podem ser resultantes de discriminações de raça/etnia (ser negra ou ser indígena), de sexo (ser mulher) e orientação sexual (ser lésbica). E podem ainda se somar a outras variáveis como classe social (ser pobre), condição de moradia (residir em favelas ou em áreas rurais afastadas), idade (ser jovem ou idosa), presença de deficiência, entre outras. Um dos aspectos que esse conceito permite destacar é a impossibilidade de se isolar ou privilegiar na elaboração e gestão de políticas para a equidade, qualquer uma das características que formam indivíduos e grupos. O isolamento prejudica a percepção da complexidade, das correlações e potencializações entre esses aspectos, o que, apesar de permitir a simplificação de diagnósticos e ações, termina não apenas excluindo pessoas e grupos, mas principalmente favorecendo aqueles subgrupos em posição de privilégio. A utilização dessa perspectiva permite compreender e enfrentar de forma mais precisa a articulação entre as questões de gênero, de raça/etnia e de

orientação sexual, uma vez que estas não se desenvolvem de modo isolado, nem afastam outros fatores passíveis de produzir desigualdade e injustiça da vida cotidiana das pessoas. E mais, a presença concomitante de outros fatores potencializa os efeitos de cada um, bem como oferece as condições para que outras violações de direitos ou de criação de privilégios e desigualdades se instalem (BRASIL, 2008, p. 170).

De acordo com o fragmento anterior, pensamos que o *II PNPM* deve rever o uso da perspectiva das interseccionalidades, especialmente no referente à compreensão de que os fenômenos sociais não “se somam”, conforme exposto, mas se articulam, visto que nenhum marcador da diferença é mais ou menos importante que o outro, havendo uma intersecção entre eles. Nesse sentido, a incorporação das interseccionalidades nos diferentes planos, ministérios, campos de pesquisa é um horizonte que pode trazer significativos avanços no que concerne ao direito, em favor dos grupos minoritários, especialmente nas políticas que lhes dizem respeito, com destaque à educação, nesse processo de mudança.

Em vista do exposto, o Programa Nacional do Livro Didático, a começar dos livros didáticos, pode operar transformações sociais e também ser parte dela, pois, ao nosso ver, sofre influências externas, e, ao mesmo tempo, contam com a possibilidade de fazer chegar essas mudanças à vida de milhares de pessoas, através de sua presença nas escolas, salas de aula e moradias brasileiras. A inclusão da perspectiva das interseccionalidades entre as categorias analíticas eleitas para análise é importante por diferentes motivos, como estamos destacando ao longo do trabalho, mas, principalmente, acreditamos que isso ocorre porque é pouco provável que uma política pautada pelos direitos humanos isole ou privilegie, “na elaboração e gestão de políticas para a equidade, qualquer uma das dimensões presentes na vida das pessoas e grupos, seja raça/etnia, gênero, classe social ou qualquer outra” (BRASIL, 2008, p. 190), conforme o próprio Plano declara.

### **2.2.2 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

A Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), segundo informações oficiais do seu *site*, tem como missão:

acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para promoção da igualdade racial, articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo (BRASIL, 2015b, s/p).

Por isso, para nossa análise dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal, optamos por investigar também o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, uma vez que ele tem propostas específicas para a educação e as relações étnico-raciais e foi acompanhado pela SEPPIR, sendo fruto de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, especialmente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A SECADI, segundo o Plano, surgiu com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando “as desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional” (BRASIL, 2009, p. 15).

No presente documento, há a menção da participação da SEPPIR e da SECADI, mas também da SPM e da SDH, o que, além de relevante, fomenta e fortalece, na nossa opinião, uma ligação intersetorial desses órgãos, visto que, segundo o Plano, as linhas de ação desse documento foram elaboradas “colaborativamente com os mais diversos setores”, a fim de obter “uma maior abrangência em benefício dos cidadãos historicamente mais vulneráveis” (BRASIL, 2009, p. 15).

O Plano em análise trata da implementação da Lei 10639/2003 correspondente à Implementação das *Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. De acordo com o documento, “os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação” (BRASIL, 2009, p. 49). Desse modo, é preciso que a diversidade passe a integrar, nas palavras da autoria do Plano, “o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização no ambiente escolar” (BRASIL, 2009, p. 13).

Dessa maneira, a implementação do presente Plano é uma “questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência” (BRASIL, 2009, p. 15). Vejamos sua trajetória:

*O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, documento ora apresentado é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, e de documentos e textos legais sobre o assunto (BRASIL, 2009, p. 15).*

São objetivos específicos desse documento no concernente a materiais didáticos:

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade (BRASIL, 2009, p. 28).

Podemos observar que, no trecho anterior, há preocupação com a produção de obras didáticas com a perspectiva étnico-racial, sem que se mencionem, no entanto, quaisquer outras categorias e/ou intersecções. No fragmento seguinte, destacamos que o Plano tem, nos seus 2º e 3º eixos, propostas direcionadas ao livro didático, citando inclusive, o PNLD e o PNLEM:

*Os eixos 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2009, p. 29).*

Os princípios e critérios estabelecidos no Plano em relação ao PNLD/PNLEM, vão no sentido da construção de uma sociedade democrática, ou seja, os livros didáticos deverão promover positivamente “a imagem de afro-descendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos” (BRASIL, 2009, p. 29). Além disso, os livros destinados ao professorado e às/aos estudantes “devem abordar a temática das relações étnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária” (BRASIL, 2009, p. 29).

Há também menção à necessidade de “articulação entre a formação de professores e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas” (BRASIL, 2009, p. 31). Nas citações postas, não encontramos qualquer preocupação com as interseccionalidades entre raça/etnia e outras categorias analíticas como gênero, classe e geração, embora haja propostas interessantes de formação do professorado e da avaliação/revisão de livros didáticos a partir da perspectiva étnico-racial no PNLD/PNLEM.

Ainda no concernente ao Plano, encontramos mais alguns destaques no que diz respeito aos materiais didáticos e à inclusão de conteúdos relacionados à raça/etnia, divididos em ações do governos federal, sistema de ensino estadual, instituições de ensino superior e núcleos de estudos e grupos. Vejamos:

**Principais ações para o Governo Federal:**

d) Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações étnicorraciais e à história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, nas obras a serem avaliadas (BRASIL, 2009, p. 34);

No trecho acima, destacamos a preocupação de instrumentalizar a comissão avaliadora dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, para a inclusão dos conteúdos relacionados à raça/etnia sem retirar o papel do governo nessa empreitada, visto que o PNLD é uma política pública educacional.

**Principais ações para o Sistema de Ensino Estadual:**

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2009, p. 36);

Nesse fragmento, há preocupação do Plano para a produção de obras didáticas e paradidáticas que estejam em consonância com as especificidades regionais, já que isso vai ao encontro de uma educação inclusiva.

**Principais Ações das Instituições de Ensino Superior:**

d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08 (BRASIL, 2009, p. 43);

No trecho acima, existe o entendimento de que não é somente monitorando os materiais já existentes e/ou elaborando novos que os conteúdos dos livros didáticos vão mudar. O Plano parte da compreensão de que, estudantes, ainda na licenciatura, devem ser estimuladas/os como futuras/os docentes, a produzir e ter a capacidade de analisar criticamente, sob a perspectiva de raça/etnia, os materiais didáticos que estarão presentes em sala de aula, transformando e fomentando mudanças desde a “base” da formação.

**Principais Ações Para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos:**

b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;

d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação (BRASIL, 2009, p. 46).

Nesse fragmento, podemos perceber que os materiais complementares dos livros didáticos distribuídos pelo governo, podem ser importantes aliados na construção de uma nova perspectiva educacional, na qual as relações étnico-raciais e o respeito à diversidade sejam amplamente discutidos e disseminados. A comunidade acadêmica (juntamente com outros setores da sociedade) tem papel fundamental nessas transformações, sendo chamada a participar desse conjunto de ações para a implementação desse plano nacional na educação brasileira.

De modo geral, podemos afirmar que o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* (BRASIL, 2009) é enfático em propor

mudanças educacionais sob a perspectiva da raça/etnia, em especial no que diz respeito à formação docente e à produção e avaliação de obras didáticas. Contudo, apesar dessas discussões e propostas fecundas, não há qualquer articulação dessas questões étnico-raciais com as de gênero, classe social, geração, entre outras no documento. Pensamos que essas problemáticas precisam ser incorporadas nesse Plano, sob uma perspectiva interseccional, posto que são fundamentais para uma educação não-discriminatória, em todos os sentidos.

### **2.2.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**

Conforme os objetivos de nossa pesquisa, refletiremos em torno do programa da SDH chamado *Educação em Direitos Humanos*, elaborado pela Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos – CGEDH, instituída no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por meio do Decreto nº 5.174, de 9 de agosto de 2004 (BRASIL, 2015c, s/d). Esta Coordenação tem a função de, segundo informações do *site* oficial do órgão, “apoiar e promover a disseminação dos referenciais de educação em Direitos Humanos no país, a partir do estabelecimento de parcerias entre o governo e a sociedade civil organizada” (BRASIL, 2015c, s/d). Ainda de acordo com as informações oficiais, sua especificidade e finalidade é dotada de “transversalidade a todas as áreas e ações que tratam diretamente da promoção, defesa e violação dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2015c, s/d).

Segundo consta na página da SDH, a participação social na construção das políticas públicas de Direitos Humanos do Governo Federal é assegurada por meio da atuação de conselhos, comissões e comitês (BRASIL, 2015c). A função destes colegiados, segundo informações oficiais, está relacionada às diversas temáticas de atuação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e visa “aprimorar, implementar e fortalecer os Direitos Humanos no Brasil, por meio da busca permanente de ações conjuntas entre Estado e sociedade Civil” (BRASIL, 2015c, s/d).

Também é de responsabilidade dos colegiados “promover o controle social do Estado - fiscalizando as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento aos grupos de maior vulnerabilidade (...)” (BRASIL, 2015c, s/d). Os colegiados têm por objetivo, segundo informações do *site* oficial, “o combate às discriminações e ao preconceito por orientação sexual, crença religiosa, etnia, sexo, idade, origem ou classe social (...)” (BRASIL, 2015c, s/d), sendo desenvolvidas

“campanhas e programas de cunho educativos que visam assegurar o pleno gozo da diversidade humana, conforme preconizam a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU” (BRASIL, 2015c, s/d).

A Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e outras Secretarias, “além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas” (BRASIL, 2007, p. 11).

Quanto ao *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), este é, segundo informações presentes no próprio documento, “fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada” (BRASIL, 2007, p. 11). De acordo com o *PNEDH*, o Plano resulta de uma articulação institucional que envolve os três poderes da República, especialmente o “Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada” (BRASIL, 2007, p. 11).

O processo de elaboração do *PNEDH* teve início em 2003, havendo sido lançada uma primeira versão do Plano ainda nesse mesmo ano (BRASIL, 2007). Depois, em 2004, o *PNEDH* foi divulgado e debatido, e, em 2005, ele foi difundido e contou com contribuições importantes para seu aperfeiçoamento e aprimoramento, segundo informações oficiais (BRASIL, 2007). Contudo, foi somente em 2006 que se incluiu material, tendo tido uma nova versão em 2007, sobre a qual nos debruçamos no presente trabalho.

A estrutura do *PNEDH* estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: “Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia” (BRASIL, 2007, p. 13).

Podemos dizer que há muito o que ser conquistado com respeito aos Direitos Humanos, “sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência” (BRASIL, 2007, p. 23), sendo a educação parte importante nesse processo. A educação em direitos humanos é compreendida como “um processo sistemático e



multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” e conta com as seguintes dimensões no *PNEDH*:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25).

Entre os objetivos gerais do *PNEDH* podemos destacar:

f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no *PNEDH* nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);  
g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;  
h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 26-27).

Nesses trechos, encontramos a defesa da transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, ou seja, ressalta-se a importância de haver uma integração e reciprocidade entre diferentes setores do governo federal, o que pensamos ser fundamental para a inclusão e respeito dos direitos humanos em todos os aspectos, conquanto não se aproxime da perspectiva das interseccionalidades, o que seria ainda mais vantajoso ao Plano, vide as discussões postas e desenvolvidas em nosso trabalho até o momento.

Além disso, o documento propõe avanços contínuos no *PNEDH*, o que indica que o Plano e a SDH estão abertos ao diálogo e à incorporação de problemáticas que avancem na implementação de uma educação mais inclusiva e equânime; e, também, sugere orientar mais de perto as políticas educacionais, o que, em nossa concepção, está intimamente relacionado ao PNLD.

O *PNEDH* apresenta um item específico sobre as linhas gerais de ação do Plano intitulado “Produção e divulgação de materiais”. Nele encontramos os seguintes destaques:

- a) Fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do *PNEDH*;
- b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência;
- c) incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura; (BRASIL, 2007, p. 29)

Podemos afirmar que a preocupação com a promoção e apoio à produção de materiais didáticos com a perspectiva da educação em Direitos Humanos é evidente nos itens a e b da citação acima. Isso demonstra que o incentivo a uma educação inclusiva, não-discriminatória e respeitosa das diversidades é prioridade, em especial no que se refere aos recursos didáticos. O item c também é bastante significativo para nossa pesquisa, uma vez que demonstra a clara posição de incluir, no *PNLD* e programas respectivos, uma educação para os direitos humanos, o que pode somar-se às outras questões colhidas na reflexão sobre os documentos diretivos dos órgãos governamentais e ser melhor investigada nos livros didáticos a serem analisados no capítulo seguinte.

Nos itens relacionados à “Formação e capacitação de profissionais”, referente a uma das linhas de ação do *PNEDH*, destacamos:

#### **Formação e capacitação de profissionais**

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do *PNEDH*;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados. (BRASIL, 2007, p. 29)

No fragmento acima, existe a incorporação de uma perspectiva que desenvolve, assim como encontramos no Plano anterior, a importância de criar bases para a

formação de profissionais desde o seu início. Percebemos também que a participação dos diferentes níveis de ensino nessa adesão e fomento da educação em direitos humanos é fundamental. Além disso, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos “que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2007, p. 31).

Dessa forma, a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões, segundo o documento:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 32).

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica (objeto de nosso interesse):

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007, p. 32).

O trecho anterior mostra questões valiosas para nosso trabalho, visto falar da “equidade” étnico-racial, geracional, de gênero, entre outras, indicando uma abordagem dos direitos humanos que pode ser considerada uma inserção das “múltiplas desigualdades”, com possibilidades de virem a ser interpretadas de modo interseccional. Além disso, é incorporado nesse Plano a transversalidade e existe também uma visão global da educação que deve ser destacada, pois envolve o currículo, os materiais

didáticos, a formação inicial e continuada do professorado, o que é interessante conhecer e reconhecer em nossa pesquisa.

Ainda quanto a esse documento, destacamos as “Ações Programáticas” no concernente à educação básica:

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;
2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;
7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as);
9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007, p. 33).

Prosseguindo com as “Ações Programáticas”, temos além disso:

11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político- pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;
16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;
22. fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas;
23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 34).

De modo geral, podemos notar que há, na leitura das duas citações, esforço para incorporar a educação em direitos humanos nos mais variados aspectos relacionados ao sistema educacional. Algumas ressalvas, no entanto, merecem ser feitas sobre o uso (novamente) da palavra “temática”, para fazer referência a gênero, raça, etnia, entre outras, o que, ao nosso ver, enfraquece a discussão sobre as problemáticas relacionadas

a essas categorias, e, ainda mais, por não serem usadas de forma articulada, interseccional no Plano em questão.

Outro ponto relevante é o que diz respeito à incorporação da educação em direitos humanos das comunidades quilombolas, dos povos indígenas, das populações das áreas rurais e ribeirinhas. Ressalta-se também, na abertura desse Plano, o uso de gibis, filmes e materiais multimídias diversos para a construção de outras formas de disseminar a educação em direitos humanos na educação básica, importante para tornar mais acessível essas problemáticas as/aos jovens do ensino médio.

Temos de discorrer ainda sobre a existência do Objetivo Estratégico II: “Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos”, cujas ações programáticas são, entre as de interesse de nossa pesquisa:

b) Estimular a temática dos Direitos Humanos nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino. Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Parceiros: Ministério da Cultura; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. Recomendação: Recomenda-se aos estados, Distrito Federal e municípios que fomentem a produção de materiais na área de Educação em Direitos Humanos, preservando a adequação da obra e suas estratégias didático-pedagógicas à faixa etária e interesses de estudantes a que se destinam; c) Estabelecer critérios e indicadores de avaliação de publicações na temática de Direitos Humanos para o monitoramento da escolha de livros didáticos no sistema de ensino. Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; g) Produzir recursos pedagógicos e didáticos especializados e adquirir materiais e equipamentos em formato acessível para a educação em Direitos Humanos, para todos os níveis de ensino. Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação. Recomendação: Recomenda-se aos sistemas de ensino que, ao produzir ou adotar materiais educativos, observem as condições estabelecidas por programas de caráter nacional, em especial o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BRASIL, 2007, p. 152-154).

Diante do exposto, podemos considerar que há discussões e propostas acerca da educação em direitos humanos que envolvem os livros didáticos e o PNLD, o que pensamos exercer alguma influência sobre os livros didáticos que iremos analisar. Contudo, não obstante questões referentes as problemáticas de gênero, raça, etnia,

classe e/ou geração estarem, em sua maioria, presentes no *PNEDH*, as interseccionalidades entre as categorias não são parte integrante desses documentos, ainda que o debate e as propostas concernentes à diversidade e ao reconhecimento das múltiplas desigualdades sejam promovidas e também válidas.

Podemos afirmar que nossa hipótese segundo a qual os documentos selecionados incorporavam de alguma maneira, as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração, não sendo, porém uma realidade, as interseccionalidades entre essas categorias analíticas, parece estar confirmada. Percebemos que gênero e raça/etnia são as categorias que mais aparecem, quando levamos em consideração os três documentos, e que geração aparece pouco e classe ainda menos, fato que nos sugere haver uma maior mobilização dessas categorias, mas de modo não interseccional. Vale destacar também que o *II PNPM* é o único que traz, no documento, uma discussão acerca das interseccionalidades, ainda que, conforme vimos, com ressalvas.

Nesse sentido, de acordo com a reflexão em torno dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal pudemos notar a existência de possíveis influências desses órgãos setoriais e seus planos, no *PNLD*, mais especificamente nos livros didáticos, porém, ainda não identificamos em que medida isso ocorre, sendo necessário, para tanto, uma investigação mais detalhada do edital de convocação, do Guia de avaliação pedagógica dos livros didáticos, assim como da análise das próprias obras.

### **2.3 Sinais das influências: a ficha de avaliação pedagógica e o edital do *PNLD***

A partir desse momento investigamos os *editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos do *PNLD** e a ficha de avaliação pedagógica constante no *Guia do Livro Didático de Sociologia*, ambos referentes aos anos de 2012 e 2015, a fim de identificarmos como estão (se está) neles desenvolvidas as questões de gênero, raça/etnia, classe e/ou geração, e se existe, nesses documentos, a interseccionalidade entre essas categorias e se existem possíveis influências dos órgãos setoriais do governo federal neles.

Para tanto, selecionamos trechos significativos para compreendermos o alcance dos objetivos propostos em nosso trabalho, entendendo que, embora os editais estejam tratando também de outros componentes curriculares do ensino médio, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Filosofia,

Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), nosso objetivo é analisar somente o que diz respeito à Sociologia.

No concernente ao documento, sabemos que há critérios eliminatórios comuns e critérios específicos de cada disciplina. Quanto ao critério eliminatório comum a todas as áreas, mais especificamente na “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social”, do edital 2012, encontramos o seguinte fragmento:

Serão excluídas do PNLD 2012, as obras didáticas que: (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos (BRASIL, 2012, p. 19).

Cabe dizer que, no edital referente ao ano de 2015, existe o mesmo trecho acima, porém com uma mudança sutil quando da escrita de “condição social” para “condição socioeconômica”, o que sugere uma propensão à mudança (ainda que mínima) nesses documentos de um edital do programa para outro; além de sugerir certo interesse na utilização de termos que englobem, de forma mais clara, as preocupações com a não-veiculação de preconceitos, como é o caso da condição socioeconômica, que estabelece uma ligação entre o nível econômico e o *status* social dos diferentes sujeitos.

Observemos a seguir um fragmento do edital 2015:

Serão excluídas do PNLD 2015, as obras didáticas que: (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; (BRASIL, 2015, p. 40)

Na passagem em destaque, palavras relacionadas aos preconceitos e estereótipos de classe, raça/etnia, gênero e geração (e outras categorias) aparecem, razão por que modo que podemos sugerir que o edital insere problemáticas acerca das desigualdades múltiplas, sendo motivo, inclusive, de exclusão das obras que não atendem a esse critério.

Outro fragmento que merece destaque nesse documento é o que consta na introdução do edital de 2012, o que trata os princípios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio, ou seja, o que diz respeito a todas as disciplinas, inclusive a Sociologia, portanto:

O ensino médio, etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior, é um momento importante na educação dos jovens adolescentes (BRASIL, 2012, p. 17).

Esse fragmento sugere a inserção de geração em virtude do termo “jovens adolescentes”<sup>19</sup>, o que está em consonância com o uso atual dessa categoria, sendo um importante meio de identificação do público ao qual os livros didáticos se destinam.

No que diz respeito exclusivamente ao edital 2015 e às propostas comuns a todas as disciplinas, encontramos alguns destaques referentes à obediência a estatutos, inexistentes no edital de 2012, o que sugere mudanças e influências externas no programa, em especial as ligadas à raça/etnia e seus documentos relacionados, como o Plano analisado, por exemplo. Vejamos o que todos os livros didáticos devem contemplar, segundo o edital 2015:

Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2015, p. 40).

E também:

Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2015, p. 40).

---

<sup>19</sup> O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em pesquisa sobre a juventude intitulada “Educação, Juventude, Raça/Cor” (2008) considerou como jovem a parcela da população situada na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. Divididos em três grupos: de 15 a 17 (jovem adolescente), de 18 a 24 anos (jovem-jovem); de 25 a 29 anos (jovem adulto). Segundo consta no documento “o Ipea vem procurando trabalhar com o mesmo recorte etário e categorizações adotados na proposta do Estatuto da Juventude, em discussão na Câmara dos Deputados, e também incorporado pela Secretaria e Conselho Nacional de Juventude. Cabe mencionar que, no âmbito das políticas públicas, a adoção do recorte etário de 15 a 29 anos é bastante recente. Antes, geralmente era tomada por ‘jovem’ a população na faixa etária entre 15 e 24 anos. A ampliação desta faixa para os 29 anos não é uma singularidade brasileira, configurando-se, na verdade, numa tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas de juventude. Há duas justificativas que prevalecem para ter ocorrido essa mudança: maior expectativa de vida para a população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho”. Disponível: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014\\_comunicadoipea12.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014_comunicadoipea12.pdf)>. Acesso em: 24 de Novembro de 2015.



Nesses dois fragmentos, as preocupações étnico-raciais ganham destaque e nos parece ser o mais evidente aspecto de que o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* (2009) figura no PNLD, e melhor, as diretrizes devem ser adotadas por todas as disciplinas.

Ainda no referente ao edital 2015, outros trechos merecem destaque e remetem à geração:

Nesse sentido, é preciso reconhecer que uma das características socialmente mais relevantes do aluno do ensino médio, exceção feita aos adultos de cursos como os de EJA, é o seu pertencimento à juventude (BRASIL, 2015, p. 37).

Assim, a cultura socialmente legitimada e predominantemente letrada de que a escola é, ao mesmo tempo, porta-voz e via de acesso, não deve se impor pelo silenciamento das culturas juvenis, populares e regionais que dão identidade ao alunado do ensino médio (BRASIL, 2015, p. 38).

É o caso, portanto, de levarem-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do ensino médio, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem da escola pública convive (BRASIL, 2015, p. 38).

Por fim, é preciso considerar que esse jovem se encontra, do ponto de vista do seu desenvolvimento, num momento também particular: a adolescência (BRASIL, 2015, p. 38).

Considerando-se, entretanto, que o ensino médio é a etapa final da educação básica, que os alunos dessa etapa são jovens e adultos já inseridos em diferentes formas de protagonismo social, que sobre eles recaem demandas e expectativas próprias do mundo do trabalho e da vida pública, considerando-se, ainda, os demais traços do perfil desse alunado, assim como as orientações oficiais para a organização do ensino médio, alguns fatores complementares devem ser alvo de igual atenção (BRASIL, 2015, p. 45)

Nesses fragmentos, podemos observar que palavras referentes à geração são citadas com frequência no edital de 2015, sendo a mudança mais evidente quando o comparamos ao edital de 2012. Cabe destacar também que a preocupação com o público ao qual o programa se destina é de fundamental importância. Além disso, a categoria geração ainda é tida em pouca consideração nas análises e textos diversos e o fato de ter essa inserção no “ponto inicial” do programa – o edital – contribui

significativamente para um olhar mais atento das editoras e da autoria dos livros didáticos para essas questões.

Quanto à componente escolar Sociologia, encontramos dois fragmentos relevantes que aparecem tanto no edital de 2012, quanto no de 2015, sem nenhuma alteração, exceto da paginação. Observemos a primeira:

favorece o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados: como *cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais* deverão ser apresentados (BRASIL, 2012, p. 30). (BRASIL, 2015, p. 56)

E também:

contempla – nas análises, exemplos e atividades propostas – situações de diferentes regiões do país e experiências de diferentes classes sociais, possibilitando ao aluno o respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento da desigualdade social; (BRASIL, 2012, p. 31). (BRASIL, 2015, p. 56)

Podemos dizer que as categorias que aparecem nesses fragmentos estão intimamente ligadas aos conteúdos estruturantes da Sociologia como componente curricular no ensino médio. Existe preocupação com a diversidade cultural e a desigualdade social, que, conquanto não digam respeito às diversidades de gênero, raça/etnia, classe e geração e às desigualdades que delas derivam, podem vir a ter interpretações, recorrendo-se, porém, a uma análise dos livros didáticos de Sociologia do PNLD para confirmar, refutar e/ou perceber de que modo esse critério foi incorporado do edital para as obras.

Dessa maneira, notamos que as principais diferenças de um edital do programa para outro são, portanto, a maior inserção de questões ligadas à geração e à obediência aos estatutos, especialmente às relacionadas a questões étnico-raciais, o que não existe de modo expressivo e/ou explícito no edital de 2012. Dessa maneira, nos critérios comuns a todas as disciplinas, ainda que pouco “cobrado” pelos critérios específicos da Sociologia, estão presentes no edital, mesmo que timidamente, a diversidade e as discriminações, o que pode demonstrar que o edital acompanha as mudanças externas, em especial as relacionadas a uma educação não-discriminatória e com respeito às diversidades e pode ter trazido reflexos para os livros didáticos que analisaremos adiante.

Entendemos o edital como uma das “portas de entrada” para absorção de mudanças no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e, assim como a ficha de avaliação pedagógica, necessitam preocupar-se com o incentivo ao conteúdo dos livros didáticos para que não veiculem discriminações de nenhuma ordem.

Com relação à ficha de avaliação pedagógica constante no Guia do Livro Didático de Sociologia dos anos 2012 e 2015, que contém os critérios de exclusão ou seleção das obras inscritas no PNLD, observamos que elas são iguais, não havendo qualquer modificação de um triênio do programa para o outro.

A ficha usada pelas pessoas responsáveis por avaliar as obras didáticas e emitir pareceres está dividida nos seguintes critérios:

- Critérios de legislação
- Critérios teóricos e conceituais
- Critérios didático-pedagógicos: conteúdos
- Critérios didático-pedagógicos: atividades e exercícios
- Critérios de avaliação das imagens (fotos, ilustrações, tabelas e mapas)
- Editoração e aspecto visuais
- Manual do professor

Referente ao *Critério de Legislação*, encontramos o seguinte trecho a ser destacado:

O livro respeita os princípios éticos necessários à construção da cidadania: não veiculando preconceitos e estereótipos de natureza religiosa, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos? (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA, 2015).

Podemos perceber que o *Critério de Legislação* leva em consideração, principalmente, os preconceitos e estereótipos que violem os direitos e a cidadania, ou seja, toda forma de discriminação, o que, embora vago, é fundamental para uma educação e materiais didáticos mais inclusivos.

Nos *Critérios Didático-Pedagógicos – Conteúdo*, há inserção da problemática social referente às estratificações sociais e desigualdades decorrentes dela:

O livro contempla situações e experiências que permitem o aluno reconhecer as diferentes classes sociais e as desigualdades econômicas? (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA, 2015).

Sobre os *Critérios de Avaliação das Imagens* (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas), há três fragmentos interessantes, pois tomam o cuidado de verificar se o livro apresenta preconceito, ou se ajuda na sua desconstrução, retratando a diversidade social e cultural em suas imagens. Vejamos:

As imagens que ilustram o livro apresentam algum tipo de estereótipo ou preconceito?

As imagens contidas no livro auxiliam a ‘desconstruir’ e/ou ‘problematizar’ os estereótipos e preconceitos?

As imagens retratam a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural do país? (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA, 2015).

Quanto aos *Critérios Teóricos e Conceituais*; os *Critérios Didático-Pedagógico: atividades e exercícios*; *Editoração e Aspectos Visuais*; e, *Manual do Professorado*, não vemos neles qualquer menção a questões de nosso interesse, ou seja, que indiquem a preocupação com as problemáticas gênero, raça/etnia, classe e/ou geração.

Desse modo, conforme podemos perceber, há uma referência tímida à diversidade e às desigualdades na ficha do guia do LD de Sociologia do PNLD. Embora não tenhamos encontrado as categorias analíticas nesses documentos, observamos formas em que essa abordagem se operacionaliza, como é o caso da inserção de critérios que avaliam a existência ou não de preconceitos, estereótipos, discriminações e violações de direitos de diferentes ordens. A ficha de avaliação do Guia do Livro Didático acompanha o edital; dessa maneira, é preciso que ambos, sendo “portas de entrada” do PNLD, contemplem a diversidade de modo interseccional, levando em consideração as produções teóricas que se debruçam sobre essas questões, os documentos dos órgãos setoriais governamentais e as mudanças no contexto social, cultural, político e jurídico de maneira geral.

Acreditamos que os editais e a ficha de avaliação dos livros didáticos são potenciais instrumentos de mudança, sendo, além disso, por onde se iniciam as novas perspectivas para o programa e seus livros didáticos, e precisam estar sempre abertos às influências e às transformações sociais. Porém, cabe lembrar que não obstante mínimas, as inserções e mudanças, apresentadas de um triênio do programa para outro, nos indicam possibilidades interpretativas interessantes para os objetivos de pesquisa, que

poderão ser melhor investigadas no capítulo seguinte, destinado à análise dos livros didáticos selecionados para nosso estudo.

### **CAPÍTULO 3 Os livros didáticos de Sociologia do PNLD**

Este capítulo desenvolve a análise de conteúdo dos livros didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, a fim de levar a interpretação da atual conjuntura em que se inserem as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração no espaço escolar, representadas pelos conteúdos dessas obras didáticas. Nosso trabalho indica, até o presente momento, que há influências externas ao PNLD, especialmente relacionadas às teorias emergentes das Ciências Sociais e feministas, às pressões e lutas da sociedade civil organizada no Estado, que por sua vez, (entre outras disputas e interesses), implementa programas sociais e políticas públicas considerando as agendas e reivindicações, com presença do PNLD nessa correlação de forças.

#### **3.1 Mas afinal, o que é o livro didático? E o PNLD?**

Segundo Alain Choppin (2004), encontramos dificuldades em estudar livros didáticos já nos primeiros momentos, uma vez que a própria definição do objeto é problemática (CHOPPIN, 2004). O autor explica que isso se dá em virtude de que, em cada língua, há uma definição de livro didático e “nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 549-552). O autor afirma também que uma outra explicação para essa dificuldade de definição “comum” do livro didático, se constitui pela

“multiplicidade de suas funções<sup>20</sup>, a coexistência de outros suportes educativos<sup>21</sup> e a diversidade de agentes que ele envolve<sup>22</sup>” (CHOPPIN, 2004, p. 549-552).

Além dessas múltiplas funções do livro didático, sua definição, de acordo com o que nos mostra o quadro a seguir, varia de acordo com a perspectiva da/o autora/autor que se põe a explicá-lo. Vejamos:

Quadro 2: Definição de livro didático, segundo sua autoria

<b>Autoria</b>	<b>Definição de livro didático</b>
Kazumi Munakata	O livro didático é aquele que foi “produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar” (MUNAKATA, 2004, p. 58)
Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	O livro didático é aquele usado em “aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor” (CASSIANO, 2004, p. 33-34). Ou ainda, aquele livro “escrito, editado, vendido e comprado em função da escola [...]” (CASSIANO, 2004, p. 34).
Rubia Emmel e Maria Cristina Pansera de Araújo	O livro didático é um instrumento de informações e que estaria a serviço do professor e das/os estudantes, constituindo-se muitas vezes “num método/guia de ensino” (EMMEL, ARAÚJO, 2012, p. 1).
Sandra Escovedo Selles e Marcia Serra Ferreira	Os livros didáticos seriam “um poderoso instrumento de seleção e organização dos conteúdos e métodos de ensino” (SELLES, FERREIRA, 2004, p. 103).
Paulo Meksenas	O livro didático seria “um produto que, recortando/reordenando aspectos da Cultura, atinge igualmente leitores diferentes, produzindo um 'espetáculo'. Poesias eruditas, textos populares, fotos, ilustrações e exercícios aparecem no livro didático

<sup>20</sup> Algumas das funções do livro didático, para Choppin (2004) são: 1) Função referencial também chamada de curricular ou programática, que tem como premissa ser a tradução do programa curricular; 2) Função instrumental propõe métodos de aprendizagem, a fim de facilitar a instrumentalização e memorização dos conteúdos; 3) Função ideológica e cultural é a mais antiga entre as outras funções e tem um papel político, privilegiando de modo explícito e implícito (e não menos eficaz) os valores das classes dominantes; e, por fim, 4) Função documental que é a mais recente e ainda pouco encontrada, supõe uma formação elevada do professorado e visa favorecer autonomia e iniciativa das/os estudantes, buscando desenvolver o espírito crítico das/os mesmas/os a partir da leitura não dirigida, observação e confrontação presentes no livro didático (CHOPPIN, 2004).

<sup>21</sup> Antonia Terra de Calazans Fernandes (2004) entende o livro didático como um material didático que soma a outros materiais que compõem o cotidiano escolar. Para ela, “compêndios, cartilhas, livros literários, paradidáticos, manuais de orientação para o docente, cadernos de desenho, tabuadas e coletânea de mapas” (FERNANDES, 2004, p. 535) são todos, segundo a autora, materiais didáticos, sendo o livro didático parte dessa soma de matérias e não tendo lugar de destaque em relação a eles, portanto.

<sup>22</sup> Para Circe Bittencourt (2004), a/o autor/a de uma obra didática deve ser, em princípio, um/a seguidor/a “dos programas oficiais propostos pela política educacional”, sendo “dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado” (BITTENCOURT, 2004, p. 479). Assim, além da dependência financeira às/aos compradoras/es, escrever livros didáticos seria considerado inferior na academia, já que a história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem “preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra ‘menor’, um trabalho secundário no currículo acadêmico” (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

	como elementos constituintes do seu 'espetáculo': mobilizam a sensibilidade, expõem o 'belo', o 'exótico' ou o 'familiar'; apresentam-nos além do contexto social no qual foram produzidos” (MEKSENAS, 1995, p. 131).
Reinaldo Lindolfo Lohn e Vanderlei Machado	Os livros didáticos são “produtos de mídia, são mercadorias da indústria de comunicação de massas” e, por consequência, “manifestações da cultura contemporânea, do consumo rápido, imediato e em grande escala” (LOHN, MACHADO, 2004, p. 126-127).
Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu	Os livros didáticos são produções culturais, e, em virtude disso, são “resultados concretos de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares” (DIAS, ABREU, 2006, p. 301).

**Fonte:** Livros e artigos das autoras e autores referenciados.

NOTA: As obras, cujas citações estão presentes no quadro, encontram-se nas referências bibliográficas do presente trabalho.

Conforme podemos observar no quadro 2, há concepções acerca do livro didático que variam entre compreendê-lo como aquele cuja finalidade é ser utilizado na sala de aula, pelo professorado e estudantes; como “um método/guia de ensino<sup>23</sup>”; um “espetáculo”; um produto da Cultura de Massa; como resultado final das relações de poder da sociedade; enfim, o livro didático pode ser inúmeras coisas, mas também pode ser um importante “mediador na construção do conhecimento” (FREITAS, RODRIGUES, 2008, p. 1).

No quadro a seguir, para implementarmos o debate, buscamos trazer algumas definições do que seria a atual função do livro didático e como ele poderia ser, para ser mais democrático:

Quadro 3: Definição do que seria o livro didático e o que poderia ser, segundo sua autoria

Autoria	Como o livro didático está	Como o livro didático poderia ser
	O livro didático concentra “capacidades reprodutoras das representações de mundo,	O livro didático pode ter uma capacidade transformadora, por “apresentar opções para o que essa

<sup>23</sup> Observamos que nessa percepção, o livro didático ganha o papel de um relevante método de trabalho, o que, ao nosso ver, pode ser interpretado como um auxílio em sala de aula, mas também pode fazer do professorado um ser passivo diante desse “guia”. Nesse sentido, conforme Renato Fleury (1961) esclarece, o livro didático deve ser encarado como “uma sugestão e não uma receita” (FLEURY, 1961, p. 174-177 *apud* FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p.59). Essa suposta passividade diante do livro didático pode muitas vezes significar questões mais amplas e problemáticas, ligadas a aspectos negativos da atual conjuntura do ensino, como a precarização do educação e da desvalorização do trabalho exercido pelo professorado, assim como hora atividade escassa, formação insuficiente e sem atualização constante, poucos recursos didáticos, entre outros. Entretanto, é importante salientar que “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor”, visto que “ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos” (LAJOLO, 1996 *apud* PESSOA, 2009, p. 56).



Sara Oliveira	funcionando como caixa de ressonância do que pensa a sociedade (ou, mais especificamente, os grupos hegemônicos nela inseridos)” (OLIVEIRA, 2008, p. 95).	mesma sociedade pretende vir a ser”, ou seja, o livro didático também pode (e deve) ser capaz de “questionar valores bem como introduzir outros, contribuindo para criar e solidificar uma massa crítica que, mais tarde, participará do processo de refinamento crítico dos modos como a sociedade se posiciona” (OLIVEIRA, 2008, p. 95).
Robson Carlos da Silva e Marlene de Araújo Carvalho	Os livros didáticos servem como instrumento de “manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos”, através, principalmente do “‘silenciamento’ sobre determinadas culturas, principalmente aquelas consideradas ‘minoritárias’ e sobre outras realidades diversas” (SILVA, CARVALHO, 2004, p. 1).	O livro didático como instrumento que pode contribuir para conscientizar acerca das “pluralidades culturais que compõem a realidade social, por meio de uma política cultural comprometida com a difusão dos valores das diversas culturas” (CARVALHO, 2004, p. 1).
Rogério Tílio e Cláudia Hilsdorf Rocha	O livro didático vem, em diversos contextos, realizando a regulação do trabalho docente, “muitas vezes tomando o lugar do programa e sobrepondo-se à voz do professor” (TÍLIO, ROCHA, 2009, p. 296).	O livro didático como “um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, visando a auxiliar o trabalho do professor” (TÍLIO, ROCHA, 2009, p. 296).

**Fonte:** Livros e artigos das autoras e autores referidos

**NOTA:** As obras, cujas citações estão presentes no quadro, encontram-se nas referências bibliográficas do presente trabalho

Podemos dizer resumidamente que, no quadro anterior (quadro 3), referente às possibilidades do livro didático, as autoras e autores compreendem que ainda existem distâncias consideráveis do livro didático como está atualmente e como poderia ser para se tornar mais inclusivo. O livro didático é, por vezes, reproduzidor do *status* vigente, mas também pode ser responsável por questionar e transformar posições sociais. Ele tem a capacidade de contribuir para a diversidade cultural, sendo um instrumento de valorização da pluralidade, embora notemos, muitas vezes, a manutenção dos preconceitos e o “silenciamento” das diferenças culturais, sociais, geracionais, étnicas, de gênero, entre outras.

Tendo em vista o exposto, devemos empenhar-nos para que todos esses aspectos concorram para uma educação que promova os direitos humanos, transformando o livro didático:

num instrumento facilitador do trabalho pedagógico, no sentido de dar ‘voz’ às muitas e diversas concepções silenciadas nos discursos e nas imagens destes livros, concepções sobre vida, sobre sociedade, sobre cultura, sobre formas alternativas de se posicionar frente ao mundo, sobre valores e ideais diversos, enfim, de se apropriar criticamente das

informações contidas nos livros didáticos tornando-as parte de um discurso ressignificado, embasado por uma linguagem crítica e que possa conduzir a ações que possam promover mudanças significativas [...] (SILVA, CARVALHO, 2004, p. 10).

Pensamos que, para o livro didático se aproximar desse ideal inclusivo exposto na citação de Silva e Carvalho (2004), é preciso que ele seja mais discutido e analisado por teóricas/os envolvidos com a educação, nas mais diversas áreas do conhecimento, levando-se em conta a relevância das problemáticas envolvidas, em especial as referentes ao seu poder e alcance no cotidiano escolar e na formação de milhares de pessoas. Além disso, fatores como a formação adequada do professorado, o olhar crítico sobre os livros em sala de aula, entre outros, são fundamentais a fim de se somarem aos esforços na desconstrução às discriminações e preconceitos e dando visibilidade à diversidade. Sabemos que não há consenso nem quanto à definição, nem quanto aos objetivos/funções do livro didático, o que é interessante e primordial para sua atualização constante, e isso está de acordo com nossa perspectiva teórica. Além disso, elaborar um livro “ideal”, “universal”, que abarque todas as múltiplas perspectivas teórico-metodológicas-conceituais é impossível; porém, compreendemos que a inserção das problemáticas da diferença deve ser uma realidade, para que haja uma educação em direitos humanos. Para tanto é necessário que haja constantes discussões e debates com a participação de todas/os interessadas/os na educação, tendo em vista o respeito às mudanças, próprias das dinâmicas sociais as quais os livros também estão inseridos.

Dessa maneira e diante do exposto, optamos por posicionarmos diante do livro didático como quem busca apreender a sua complexidade e as múltiplas possibilidades de interpretá-lo, compreendendo que ele pode assumir, ou assume, “funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares” (BITTENCOURT, 2004, p. 1). Analisamos os livros didáticos de Sociologia do PNL D a partir de uma perspectiva ampla, respeitando toda a pluralidade e possibilidades de interpretações e buscando compreendê-los como “produto cultural”, “mercadoria ligada ao mundo editorial”, “suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas escolares”, “veículo de valores ideológicos e culturais” (BITTENCOURT, 2004), entre muitas outras dinâmicas que se inter-relacionam e formam esse objeto complexo.

Passamos, então, a explanar brevemente acerca da dinâmica do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a fim de que seja conhecida a história e trajetória dessa grande (em números e em importância) política educacional.

O princípio do que seria o Programa do Livro Didático surge ainda em 1929, no Instituto Nacional do Livro (INL). Passa por algumas mudanças e reformas ao longo das décadas, como as de 1938, cujo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, instituía a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e em 1945, outro decreto de Lei de nº 8.460, de 26/12/45 consolida a legislação sobre “as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos” (BRASIL, 2015, s/p).

Depois disso, no ano de 1966, outra mudança ocorre no programa, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) que “permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático” (BRASIL, 2015d, s/p). Esse acordo, segundo informações do *site* do Ministério da Educação, “assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos”; com isso o programa ganhou força e “adquiriu continuidade” (BRASIL, 2015d, s/p).

Em 1970, o Ministério da Educação e Cultura implementa o sistema de coedição de livros em trabalho conjunto com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), e, no ano seguinte, o próprio instituto e o MEC desenvolvem o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), “assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted” (BRASILd, 2015, s/p).

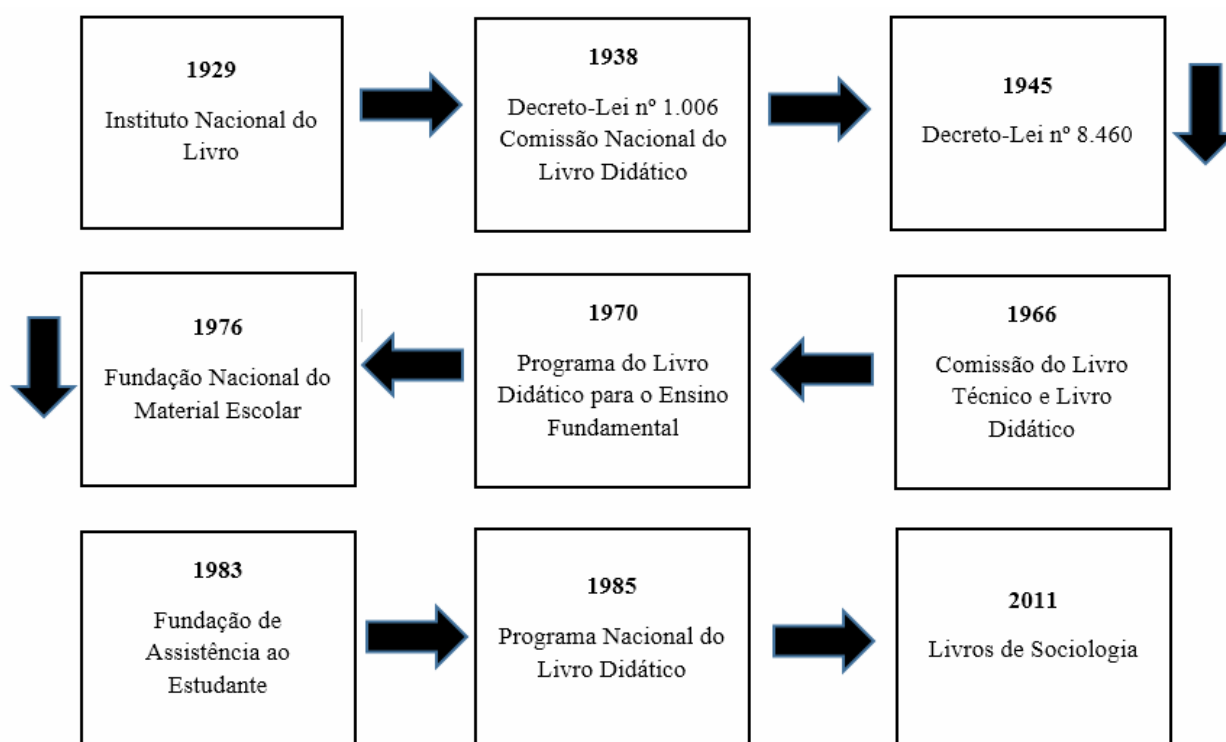
Em 1976 o INL é extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se a responsável pelo programa do livro didático no Brasil. No ano de 1983, a Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) com incorporação do Plidef (BRASIL, 2015d). Será somente em 1985, que, efetivamente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) irá surgir, de fato, juntamente com algumas novas posições adotadas quanto aos materiais didáticos, entre as quais a indicação do livro didático pelos professorado (BRASIL, 2015d).

Na década de 1990, há uma incorporação do Guia das obras (1996), um marco relevante do processo de amadurecimento do programa, em 1997, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) acaba e a “responsabilidade pela política de execução

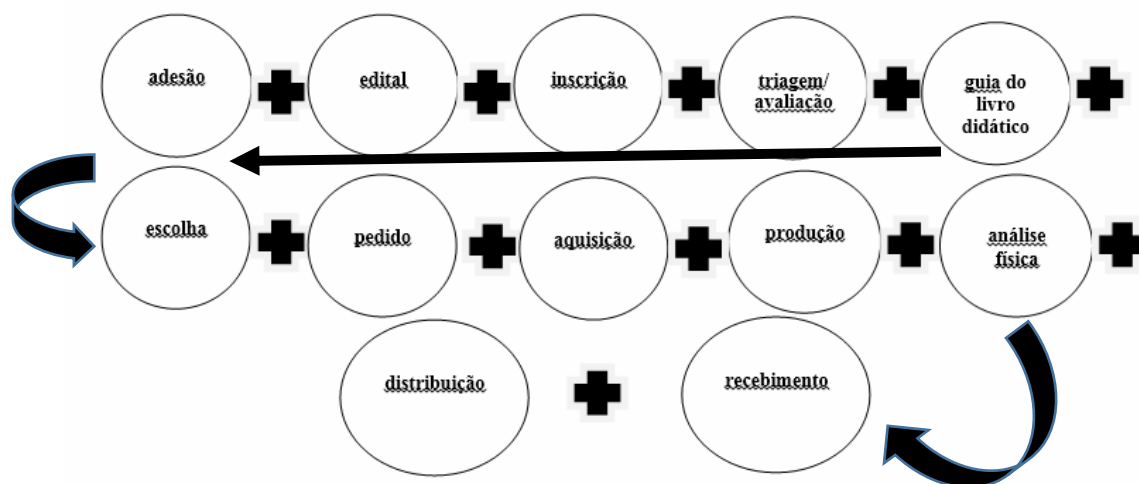
do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (BRASIL, 2015d, s/p).

A partir de 2003, o FNDE institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e em 2011 o FNDE finalmente “adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2015d, s/p), os quais receberam livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia, em volumes únicos e consumíveis, ou seja, que poderiam ficar com o alunado ao término do ano letivo (BRASIL, 2015d).

Observemos o esquema a seguir, que resume as quase 9 décadas da política do livro didático no Brasil.



Compreendendo como foi o processo de desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático, desde 1929 até os dias atuais, vamos a partir desse momento ater-nos à explicação da execução do PNLD, ou seja, o processo que passa da adesão das escolas ao PNLD até a distribuição dos livros didáticos (BRASIL, 2015e).



De acordo com o Ministério da Educação, a adesão consiste na manifestação de interesse formal das escolas que desejam participar do programa do livro didático (BRASIL, 2015e). Logo após a adesão, há o edital, onde as/os interessadas/os poderão consultar “as regras para a inscrição do livro didático”, sendo essas informações publicadas no Diário Oficial da União e disponibilizadas no portal do FNDE na *internet* (BRASIL, 2015, s/p). No que se refere à inscrição das editoras, é a partir dos editais que “o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais” deverão se pautar e na etapa da triagem dos livros didáticos, fazendo-se o teste, observa-se se “as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT)” (BRASIL, 2015e, s/p).

Logo após essa fase, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. Destarte, a SEB escolhe as/os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital; essas/es profissionais analisam os livros selecionados por meio de resenhas, que constarão no guia de livros didáticos (BRASIL, 2015e).

Após essa etapa, o FNDE disponibiliza “o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar” (BRASIL, 2015e, s/p). A partir do guia do livro didático, os livros didáticos passam por um processo de escolha, no qual diretoras/es e professoras/es “analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola” (BRASIL, 2015e).

Segundo Elisângela Alves da Silva Scaff (2000), o Guia de Livros Didáticos classifica as obras, usando estrelas em número crescente, de uma a três (SCAFF, 2000).

Deste modo, os livros aprovados com três estrelas são considerados "recomendados com distinção", tendo sido selecionados, sem nenhuma pendência aparente; com duas estrelas são "recomendados", por contarem com a presença de quase todos os critérios estabelecidos pelo programa; por fim, os livros com uma estrela são aqueles "recomendados com ressalvas", aqueles cuja aprovação consta no PNLD, todavia não atendem a todos os critérios exigidos (SCAFF, 2000). Os critérios eliminatórios principais envolvem “caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções e incoerências conceituais e metodológicas”, encontrados nesses livros (TAGLIANI, 2009).

De acordo com informações do *site* do PNLD (2015) “a formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet” com uma “senha previamente enviada pelo FNDE às escolas”, sendo a escolha efetivada via *on-line*, “em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE” (BRASIL, 2015, s/p). Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de *folders* publicitários e/ou da análise direta dos livros, o professorado pode escolher o livro a ser adotado por três anos e quando esse período acabar, poderá ser solicitado novos títulos ou manter a escolha dos mesmos usados no triênio anterior (SILVA, 2012).

Após concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa às editoras as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega. Desse modo, concluídas todas as etapas, os livros solicitados por cada escola vão ser encomendados às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes de todo o país (SILVA, 2012).

Conhecido os tramites do percurso da política do livro didático, no Brasil, e as etapas de cada edição do Programa, damos início à análise de conteúdo dos fragmentos encontrados e selecionados dos livros didáticos de Sociologia do PNLD.

### **3.2 Os caminhos metodológicos da pesquisa: análise de conteúdo**

Analisamos seis livros selecionados no PNLD 2012 e PNLD 2015, conforme exposto anteriormente. Para a análise desses livros, selecionamos os capítulos em que se tratam explicitamente os seguintes conteúdos estruturantes<sup>24</sup>: a) Trabalho; b)

---

<sup>24</sup> De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006) “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 2006, p. 87). Os conceitos estruturadores, conteúdo curricular ou conteúdos estruturantes (sendo a última nomenclatura a

Instituições Sociais; e, c) Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais, tendo sido escolhidos por serem temáticas relevantes tanto para as Ciências Sociais, quanto para as teorias feministas. No quadro a seguir, podemos ver a seleção dos capítulos realizada:

Quadro 4: Capítulo dos livros didáticos, conforme conteúdos estruturantes

Codificação	Capítulos		
	Trabalho	Instituições Sociais	Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais
LD1a LD1b	Cap. 4: O trabalho nas diferentes sociedades. Cap. 5: O trabalho na sociedade moderna capitalista. Cap. 6: A questão do trabalho no Brasil.	Cap. 1: O indivíduo, sua história e a sociedade. Cap. 2: O processo de socialização. Cap. 3: As relações entre indivíduo e sociedade.	Cap. 14 (2012) e 16 (2015): Direitos e cidadania. Cap. 15 (2012) e 17 (2015): Os movimentos sociais no Brasil
LD2a LD2b	Cap. 6 (2012) e 8 (2015): Trabalhadores, uni-vos! Cap. 13 (2012) e 15 (2015): Quem faz e como se faz o Brasil?	Cap. 8 (2012) e 10 (2015): As muitas faces do poder. Cap. 12 (2012) e 14 (2015): Brasil, mostra a tua cara! Cap. 14 (2012) e 16 (2015): O Brasil ainda é um país católico?	Cap. 16 (2012) e 19 (2015): Desigualdades de várias ordens. Cap. 17 (2012) e 20 (2015): Participação política, direitos e democracia.
LD3	Cap. 9: Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes.	Cap. 4: Socialização e controle social.	Cap. 7: Democracia, Cidadania e Direitos Humanos. Cap. 8: Movimentos sociais.
LD4	Cap. 8: “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior.” O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades. Cap. 9: “Tudo o que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie.	Cap. 3: “O que se vê mais, o jogo ou o jogador?” Indivíduos e Instituições Sociais.	Cap. 13: “É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo e Cap. 15: “Você tem fome de quê?” Movimentos sociais ontem e hoje.

**Fonte:** a própria autora

NOTA: Dados retirados dos livros didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 e 2015 – Ensino Médio.

Complementamos nosso estudo com a análise de conteúdo dos capítulos “inovadores” encontrados nas obras do PNLD 2015, ou seja, aqueles relacionados à raça/etnia e gênero, conforme segue:

---

escolhida em nossa pesquisa, por estar também presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná), tem como princípio articular “os conceitos e as competências gerais que se desejam promover e apresentar um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área” (BRASIL, 2006, p. 7). Nas Ciências Sociais como disciplina do ensino médio (Sociologia) os conteúdos estruturantes são: 1) Indivíduo e sociedade: as Ciências Sociais e o cotidiano, Sociologia como ciência da sociedade, as Instituições Sociais e o processo de socialização, Mudança social e Cidadania; 2) Cultura e sociedade: Culturas erudita e popular e Indústria cultural, Cultura e Contracultura; Consumo, Alienação e Cidadania, 3) Trabalho e Sociedade: A organização do trabalho, o trabalho e as desigualdades sociais, O trabalho e o lazer, Trabalho e mobilidade social; 4) Política e sociedade: Política e relações de poder, Política e Estado, Política e Movimentos Sociais, e, Política e Cidadania. Nesse sentido, esses conteúdos estruturantes seriam os necessários para o desenvolvimento de competências gerais da componente curricular no Ensino Médio Sociologia, presente nas Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).

- Livro *Sociologia em movimento* (LD3):  
Capítulo 5 – Raça, etnia e multiculturalismo.  
Capítulo 14 – Gênero e sexualidade.
- Livro *Sociologia para jovens do século XXI* (LD4):  
Capítulo 17 – “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais.  
Capítulo 18 – Gênero e sexualidade.

Para a análise dos livros didáticos, recorreremos à metodologia da análise de conteúdo, que pode ser definida como aquela que auxilia na compreensão dos sentidos de determinado texto, estando ele oculto ou mais evidente para a/o leitora/leitor. Segundo Laurence Bardin (1970)<sup>25</sup>, a análise de conteúdo tem, em geral, três etapas, a primeira é a “pré-análise”, na qual o/a pesquisador/a deve analisar as características do texto; a etapa da “exploração do material a ser analisado”, na qual se busca perceber as consequências das mensagens encontradas no texto pesquisado; e, por fim, a “interpretação propriamente dita”, na qual serão tratados os dados e descritas as partes relevantes, por meio de codificação apreendida nas unidades de registro e de contexto anteriormente formuladas (BARDIN, 1970).

Bardin (1970) esclarece que “o gênero dos resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não pode ser tomado como prova inelutável”, mas sim, como “uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa” (BARDIN, 1970, p. 81). Consequentemente, apesar dessa metodologia oferecer condições de interpretações significantes, devemos estar atentas/os à confiança posta nesse instrumento, uma vez que “é preferível estar-se consciente do que se passa quando da efetuação de uma operação, de tal modo habitual que parece anódina” (BARDIN, 1970, p. 119).

De acordo com Bardin (1970), na análise de conteúdo os documentos devem estar de acordo com regras de seleção ligadas à exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Vejamos:

---

<sup>25</sup> Para uma maior compreensão da metodologia de análise de conteúdo, além de Laurence Bardin (1970), realizamos a leitura da dissertação de mestrado de Vinícius Colussi Bastos intitulada “Gênero na Formação Inicial de docentes de Biologia: uma Unidade Didática como possível estratégia de sensibilização e incorporação da temática no currículo” (2013) e a tese de doutorado de Bettina Heerdt “Saberes docentes: Gênero, Natureza da Ciência e Educação Científica” (2014).



- **exaustivos:** no referente aos livros didáticos, optamos por escolher os dois únicos selecionados no PNLD 2012 e analisá-los também em sua nova edição, no PNLD 2015. Além disso, escolhemos mais dois livros do PNLD 2015, entre os quatro selecionados, por se destacarem por terem capítulos específicos sobre gênero e raça e isso nos sugere uma possibilidade interessante de investigação.
- **representativos:** foram selecionados dois livros aprovados no PNLD 2012, os mesmos livros em nova edição para o PNLD 2015 e mais dois livros inéditos do PNLD 2015.
- **homogêneos:** os documentos que serão comparados e investigados fazem parte de conjuntos semelhantes de materiais.
- **pertinentes:** os livros didáticos fazem parte do cotidiano escolar de milhares de jovens e podem contribuir para a reprodução de desigualdades de toda ordem, embora tenham condições também de efetivar transformações nesse sentido.

Dessa maneira, ainda no que diz respeito à primeira etapa da análise de conteúdo, há de se ressaltar a formulação de hipóteses e objetivos. Essa parte da etapa não é obrigatória na metodologia empregada; vamos ater-nos aos objetivos e hipóteses que estabelecemos para a pesquisa e não ao *corpus* em específico. Ainda na pré-análise, é preciso também elaborar indicadores que fundamentem nossa reflexão final (BARDIN, 1970).

A partir desse momento devemos construir a(s) unidade(s) de registro e a(s) unidade(s) de contexto. Consideramos a unidade de registro como “a unidade de significação a codificar e corresponde aos segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base (...)” (BARDIN, 1970, p. 98). Atentando para a unidade de contexto podemos compreender a unidade de registro, a qual tem, portanto, a capacidade de dar significado às unidades de registro (BARDIN, 1970).

Optamos por fazer uso da análise de conteúdo de modo que, ao invés de usarmos apenas um feitiço de unidades de registro, optamos por fazê-la em duas etapas: por palavras e por tema, uma vez que a metodologia é flexível e pode ser usada de diferentes formas; além disso, em virtude do método ser complexo, imaginamos que, com essa combinação, a seleção dos dados fica mais pontual e, por consequência, a exposição e a análise dos fragmentos selecionados ficam também mais claras.

Bardin explica que as unidades de registro podem ser de diferentes tipos, como: palavras, temas, personagens, acontecimento ou documento (BARDIN, 1970). A autora

afirma que todas as palavras do texto/documento a ser analisado podem ser levadas em consideração, ou “pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema (*symbols* em inglês) (1970, p. 105); pode igualmente fazer-se a distinção entre palavras plenas e palavras vazias”. Em nosso trabalho, usamos as denominações “palavras plenas” e “palavras vazias” compreendendo essas últimas como um desdobramento das plenas.

De modo geral, Bardin (1970) não se atém à explicação do que seria uma palavra plena ou uma palavra vazia, no entanto, pensamos que essa falta de definição abre espaço para a/o pesquisador/a ser mais autônoma/o e criativa/o, interpretando e sugerindo novas possibilidades para a análise de conteúdo, o que está de acordo com a perspectiva pós-estruturalista feminista e de uma pesquisa qualitativa, pautada pelo método desconstrutivista, como é o caso da que estamos desenvolvendo.

Entendemos serem palavras plenas aquelas que dão ao trabalho possibilidades de serem encontradas tal como as categorias de análise. Ou seja, utilizamos como plenas as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração, e procuramos saber se elas são encontradas nos livros didáticos. Quanto às palavras vazias, optamos por selecionar palavras que tenham relações intrínsecas com as plenas, seriam as passíveis de serem consideradas “partes” que compõem o significado “inteiro” da plena; seriam palavras mais vagas de sentido do que as plenas, mas que, tanto em determinados contextos do texto quanto no seu conjunto, teriam sentidos específicos, dado o nosso referencial teórico. São elas:

- **Palavra plena:** gênero
- **Palavras vazias:** Mulher/es, feminino/a, feminilidade, homem/homens, masculino/a, masculinidade, \*preconceito, \*estereótipo, \*discriminação, \*identidade, \*diversidade, \*desigualdade<sup>26</sup>.
- **Palavra plena:** raça/etnia
- **Palavras vazias:** negra/o, preta/o, parda/o, branca/o, índia/o/indígena, racismo, étnico-racial, étnica/o, racial, afrodescendente/afro-brasileiro/a, cor, \*preconceito, \*estereótipo, \*discriminação, \*identidade, \*diversidade, \*desigualdade.
- **Palavra plena:** classe social

---

<sup>26</sup> Todas as palavras com asterisco (\*) podem ser encontradas em diferentes contextos nos fragmentos dos livros didáticos e serão consideradas por nós na análise. Exemplo: desigualdade de gênero, desigualdade étnico-racial, desigualdade geracional, desigualdade social.

- **Palavras vazias:** pobre/pobreza, rica/o/riqueza, condição/posição/situação/segmento social/econômico, social, vulnerabilidade, hierarquia, \*preconceito, \*estereótipo, \*discriminação, \*identidade, \*diversidade, \*desigualdade.
- **Palavra plena:** geração
- **Palavras vazias:** jovem/jovens, juventude, idade, grupos etários, adulta/o, cultura juvenil, adolescente/adolescência, \*preconceito, \*estereótipo, \*discriminação, \*identidade, \*diversidade, \*desigualdade.

Há uma diferenciação a ser feita sobre o que se conta na análise – unidade de registro – e o modo de contagem – regra de enumeração (BARDIN, 1970). A co-ocorrência é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro na mesma unidade de contexto, ou ainda a presença simultânea de palavras plenas e/ou vazias no mesmo fragmento. A escolha da co-ocorrência mostra-se coerente com nosso interesse pelas interseccionalidades, visto possibilitar a análise da aparição das palavras de nosso interesse teórico-metodológico de modo concomitante e/ou articulado.

Fazendo referência à unidade de registro por tema, Bardin declara que ela seria “uma afirmação acerca de um assunto”, ou, ainda, uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas” (BARDIN, 1970, p. 105).

Logo, passamos para a segunda etapa da nossa escolha das unidades de registro, ou seja, fazemos análise temática, elaborando unidades temáticas de registro. Nos dizeres da autora, a análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1970, p. 105). Assim sendo, ao fazermos uso da análise temática “(...) apercebemo-nos de que fica mais fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidades de codificação” (BARDIN, 1970, p. 77).

Após construirmos as unidades temáticas de contexto, baseadas em critérios relacionados ao tratamento diferenciado/igualitário referente à gênero, raça/etnia, classe e geração no que diz respeito ao trabalho, instituições sociais, direito, cidadania e movimentos sociais, selecionamos os recortes/fragmentos/frases dos livros didáticos para as unidades de registro, em um primeiro momento, selecionadas em co-ocorrência por palavras, e, posteriormente pelas unidades temáticas de registro, pois precisamos ter

instrumentos para analisar os contextos nos quais se inserem determinadas discussões nos livros didáticos, sendo essa combinação profícua para tais objetivos.

Sintetizamos as unidades temáticas de contexto e as unidades de registro no formato de quadros, conforme podemos observar a seguir:

<b>Conteúdo Estruturante: Trabalho</b>					
<b>Unidade Temática de Contexto 1 (UC1): Tratamento diferenciado/igualitário relativo a gênero, raça/etnia, classe e geração no trabalho produtivo e reprodutivo.</b>					
<b>Conteúdo Estruturante</b>	<b>Categorias Analíticas</b>				
	<b>Gênero</b>	<b>Raça/etnia</b>	<b>Classe</b>	<b>Geração</b>	<b>Interseccionalidades</b>
<b>Trabalho</b>	<p><b>UR1.1:</b> Trata do trabalho remunerado e das diferenciações de gênero, mas sem consideração sobre as hierarquias de gênero.</p> <p><b>UR1.2:</b> Trata de trabalho remunerado e tece considerações sobre as hierarquias de gênero.</p> <p><b>UR1.3:</b> Trata da relação entre trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado e das diferenciações de gênero, sem se referir às clivagens/hierarquias de gênero;</p> <p><b>UR1.4:</b> Trata da relação entre trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado e das clivagens/hierarquias de gênero em cada um deles;</p> <p><b>UR1.5:</b> Trata do trabalho doméstico não remunerado e das clivagens/hierarquias de gênero</p> <p><b>UR1.6:</b> Trata do trabalho doméstico não remunerado e das diferenciações de gênero, sem se referir às hierarquias de gênero;</p>	<p><b>UR1.7</b> Trata do trabalho remunerado e das diferenciações de raça/etnia, sem consideração sobre as hierarquias relacionadas à raça/etnia;</p> <p><b>UR1.8:</b> Trata do trabalho remunerado e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à raça/etnia;</p> <p><b>UR1.9:</b> Trata do trabalho doméstico não remunerado e das diferenciações de raça/etnia, sem consideração sobre as hierarquias relacionadas à raça/etnia;</p> <p><b>UR1.10:</b> Trata do trabalho doméstico não remunerado e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à raça/etnia.</p> <p><b>UR1.11:</b> Trata do trabalho remunerado e do trabalho doméstico não remunerado fazendo diferenciações de raça/etnia, sem se referir às hierarquias relacionadas à raça/etnia.</p> <p><b>UR1.12:</b> Trata da relação entre trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado e das hierarquias relacionadas à raça/etnia neles.</p> <p><b>UR1.13:</b> Trata da escravidão e da raça/etnia.</p>	<p><b>UR1.14:</b> Trata do trabalho remunerado e das diferenciações de classe, sem consideração sobre as hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR1.15:</b> Trata do trabalho remunerado e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR1.16:</b> Trata do trabalho remunerado e o trabalho doméstico não remunerado e das diferenciações de classe, sem se referir às hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR1.17:</b> Trata da relação entre trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado e das hierarquias relacionadas à classe social neles.</p>	<p><b>UR1.18:</b> Trata do trabalho remunerado e das diferenciações geracionais, sem consideração sobre as hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR1.19:</b> Trata do trabalho remunerado e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR1.20:</b> Trata do trabalho remunerado e o trabalho doméstico não remunerado fazendo diferenciações geracionais, sem se referir às hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR1.21:</b> Trata do trabalho remunerado e o trabalho doméstico não remunerado e das hierarquias relacionadas à geração em cada um deles.</p>	<p><b>UR1.22:</b> Trata do trabalho doméstico não remunerado e tece considerações sobre as diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p> <p><b>UR1.23:</b> Trata do trabalho remunerado e tece considerações sobre as diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p> <p><b>UR1.24:</b> Trata do trabalho remunerado referindo-se às hierarquias relacionadas a gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p> <p><b>UR1.25:</b> Trata da relação entre trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado e das hierarquias de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p>

<b>Conteúdo Estruturante: Instituições Sociais</b>					
<b>Unidade Temática de Contexto 2 (UC2):</b> Tratamento diferenciado/igualitário em relação a gênero, raça/etnia, classe e geração acerca das instituições sociais, especialmente na relação entre público e privado.					
<b>Conteúdo Estruturante</b>	<b>Categorias Analíticas</b>				
	<b>Gênero</b>	<b>Raça/etnia</b>	<b>Classe</b>	<b>Geração</b>	<b>Interseccionalidades</b>
<b>Instituições Sociais</b>	<p><b>UR2.1:</b> Versa sobre as instituições sociais e as diferenciações de gênero, sem tecer considerações acerca das clivagens de gênero;</p> <p><b>UR2.2:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as clivagens de gênero;</p> <p><b>UR2.3:</b> Versa sobre a instituição familiar e as diferenciações de gênero, sem tecer considerações acerca das clivagens de gênero.</p> <p><b>UR2.4:</b> Versa sobre as relações entre o público e o privado e as diferenciações de gênero, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das clivagens de gênero;</p> <p><b>UR2.5:</b> Versa sobre a relação entre público e privado e suas dicotomias e hierarquias de gênero, tecendo considerações sobre a influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.6:</b> Versa sobre as instituições sociais e o reconhecimento étnico-racial, sem tecer considerações acerca das hierarquias de raça/etnia;</p> <p><b>UR2.7:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as hierarquias de raça/etnia;</p> <p><b>UR2.8:</b> Versa sobre a relação entre público e privado e o reconhecimento étnico-racial, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das hierarquias de raça/etnia;</p> <p><b>UR2.9:</b> Versa sobre a relação entre público e privado, entendendo que eles são interligados e que as dicotomias e hierarquias de raça/etnia são construídas socialmente, culturalmente e historicamente com forte influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.10:</b> Versa sobre as instituições sociais, sem tecer considerações acerca das hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR2.11:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR2.12:</b> Versa sobre as relações entre público e privado e as distinções de classe, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR2.13:</b> Versa sobre a relação entre público e privado, entendendo que eles são interligados e que as dicotomias e hierarquias econômico-sociais são construídas socialmente, culturalmente e historicamente com forte influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.14:</b> Versa sobre as instituições sociais e as distinções geracionais, sem tecer considerações acerca das hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR2.15:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR2.16:</b> Versa sobre a relação entre público e privado, as instituições e as distinções geracionais, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR2.17:</b> Versa sobre a interação entre público e privado, entendendo que eles são interligados e que as dicotomias e hierarquias geracionais são construídas socialmente, culturalmente e historicamente com forte influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.18:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações articuladas sobre as hierarquias de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração e suas relações entre o público e o privado;</p> <p><b>UR2.19:</b> Versa sobre as instituições sociais e das distinções de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração de modo articulado, sem tecer considerações sobre as relações entre público e privado.</p>

<b>Conteúdo Estruturante: Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</b>					
<b>Unidade Temática de Contexto 3 (UC3): Tratamento diferenciado/igualitário de gênero, raça/etnia, classe e geração acerca das relações de poder e hierarquia nos Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</b>					
<b>Conteúdo Estruturante</b>	<b>Categorias Analíticas</b>				
	<b>Gênero</b>	<b>Raça/etnia</b>	<b>Classe</b>	<b>Geração</b>	<b>Interseccionalidades</b>
<b>Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</b>	<p><b>UR3.1:</b> Aborda a cidadania e os direitos com atenção às relações hierárquicas e de poder que (re)produzem as desigualdades de gênero.</p> <p><b>UR3.2:</b> Aborda a cidadania e os direitos reconhecendo as diferenciações de gênero, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder relacionadas a gênero.</p> <p><b>UR3.3:</b> Aborda o poder e a hierarquia entre os gêneros na sociedade, apresentando as lutas, pautas e agendas dos movimentos de mulheres ou feministas.</p> <p><b>UR3.4:</b> Aborda as diferenciações de gênero nos movimentos sociais, sem mencionar os movimentos de mulheres ou feministas.</p>	<p><b>UR3.5:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos étnico-raciais, tecendo considerações sobre as relações hierárquicas e de poder relacionadas à raça/etnia.</p> <p><b>UR3.6:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos étnico-raciais, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder relacionadas à raça/etnia.</p> <p><b>UR3.7:</b> Aborda poder e hierarquia entre as raças/etnias na sociedade, apresentando as lutas, pautas e agendas do movimento negro e/ou em prol dos povos indígenas.</p> <p><b>UR3.8:</b> Aborda os movimentos sociais, sem mencionar o movimento negro e/ou as lutas dos povos indígenas e as desigualdades étnico-raciais (re)produzidas pelo poder e as hierarquias presentes na sociedade.</p>	<p><b>UR3.9:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos de pessoas em situação de desigualdade social, com atenção às relações hierárquicas e de poder que (re)produzem as diferenças de classe.</p> <p><b>UR3.10:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos de pessoas em situação de desigualdade social, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder entre as classes sociais.</p> <p><b>UR3.11:</b> Aborda a interação entre poder e hierarquia entre as classes sociais na sociedade, apresentando as lutas, pautas e agendas de movimentos sociais com esse cunho (MST, por exemplo).</p> <p><b>UR3.12:</b> Aborda os movimentos sociais, sem mencionar os conflitos e desigualdades sociais provocadas pelo poder e as hierarquias da sociedade, em especial no que diz respeito à renda e à propriedade privada.</p>	<p><b>UR3.13:</b> Aborda a cidadania e os direitos teorizando as relações hierárquicas e de poder que (re)produzem uma maior vulnerabilidade de determinados grupos etários.</p> <p><b>UR3.14:</b> Aborda a cidadania e os direitos e faz distinções geracionais, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder entre as diferentes gerações e que atingem especialmente as/os mais jovens.</p> <p><b>UR3.15:</b> Aborda as relações de poder e hierarquia entre as gerações na sociedade, representando as/os jovens como atores com lutas, pautas e agendas específicas e com representatividade nos movimentos sociais.</p> <p><b>UR3.16:</b> Aborda a geração, sem mencionar os conflitos e desigualdades sociais provocados pelo poder e as hierarquias geracionais da sociedade, que atingem em especial as/os mais jovens.</p>	<p><b>UR3.17:</b> Aborda a cidadania e os direitos de segmentos sociais vulneráveis, tecendo considerações sobre as hierarquias e relações de poder presentes na sociedade relacionadas à gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p> <p><b>UR3.18:</b> Aborda a cidadania e os direitos de segmentos sociais vulneráveis com reconhecimento das distinções relacionadas a gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração, sem considerações das relações de poder e hierarquia.</p> <p><b>UR3.19:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos variados grupos, sem levar em consideração as hierarquias e relações de poder presentes na sociedade, porém abrangendo a diversidade de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p> <p><b>UR3.20:</b> Aborda a pluralidade dos movimentos sociais e tece considerações sobre diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração nas lutas, pautas e agendas.</p> <p><b>UR3.21:</b> Aborda questões relacionadas às diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração e as lutas sociais, sem mencionar os diversos movimentos sociais.</p>

Finalizada a etapa anterior passamos para a outra, a saber, o tratamento dos resultados, a inferência e as interpretações, que exporemos a seguir. A partir da análise

de conteúdo dos livros didáticos, fizemos um banco de dados com todos os fragmentos encontrados; a seguir selecionamos os mais expressivos para desenvolvermos uma análise crítica das mensagens dos livros em questão, elegendo para as URs, sempre que possível, fragmentos encontrados de todas as obras analisadas.

### **3.3 Livros didáticos de Sociologia**

Após havermos feito a análise documental do edital, da ficha de avaliação dos livros didáticos e dos documentos dos órgãos setoriais, ancorada em nossos objetivos de pesquisa, examinamos: como as interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração estão incorporadas (ou não) nesses livros didáticos; quais seriam as categorias mais mobilizadas nessas obras e de que modo suas inclusões são operadas; e quais seriam as mudanças perceptíveis nesses livros didáticos de uma edição do PNLD para o outro.

Selecionamos alguns trechos relativos às URs referentes a gênero, raça/etnia, classe, geração, interseccionalidades e trabalho, instituições sociais, direitos, cidadania e movimentos sociais e para refletir de que modo a inclusão dessas categorias está sendo feita. Investigamos o que está presente nesses fragmentos selecionados e o que deveria estar, analisando também as ausências de determinadas problemáticas importantes ao debate. Além disso, refletimos a respeito do que há em comum nas URs onde encontramos a presença de fragmentos, e igualmente naquela(s) em que não encontramos trechos respectivos, dando especial atenção ao tratamento igualitário e o tratamento diferenciado dessas categorias no interior dessa discussão.

#### **3.3.1 Conteúdo Estruturante: Trabalho**

Com o objetivo de interpretar as mensagens contidas nos fragmentos selecionados para nossa pesquisa, de acordo com as unidades de contexto e as unidades de registro elaboradas para o conteúdo estruturante “Trabalho”, optamos por classificar os fragmentos como representantes do trabalho doméstico não remunerado e do trabalho remunerado extradomiciliar, porém, em nossa análise, nos pautaremos pelo trabalho produtivo e reprodutivo<sup>27</sup>. Com essa separação, pensamos que a organização e

---

<sup>27</sup> Compreendemos por trabalho reprodutivo aquele trabalho que, em sua quase totalidade, é desempenhado gratuitamente pelas mulheres para outras pessoas, normalmente no lar/domicílio “em



apresentação dos trechos selecionados e análises tornaram-se mais claras à leitura. Vale destacar que analisamos a questão do trabalho estudando as seguintes problemáticas sociológicas: ocultamento x visibilidade e universalismo x diversidade, a fim de perceber de que modo os livros didáticos abordam os marcadores sociais da diferença nessa esfera.

No que diz respeito ao conteúdo estruturante Trabalho, e, de acordo com o Quadro 5 abaixo, podemos ver detalhadamente os capítulos e subcapítulos dos livros didáticos, e, conseqüentemente, as direções apresentadas por cada autora/autor dos livros didáticos para realizar a presente discussão.

Quadro 5: Capítulos e subcapítulos dos livros didáticos, segundo o conteúdo estruturante Trabalho

Codificação	Capítulos/subcapítulos
LD1a LD1b	<p><b>Cap. 4: O trabalho nas diferentes sociedades.</b> A produção nas sociedades tribais; Escravidão e servidão; As bases do trabalho na sociedade moderna; cenários do mundo do trabalho.</p> <p><b>Cap. 5: O trabalho na sociedade moderna capitalista.</b> Karl Marx e a divisão social do trabalho; Émile Durkheim e a coesão social; Fordismo-Taylorismo: uma nova forma de organização do trabalho; As transformações recentes no mundo do trabalho; a sociedade salarial está no fim?; Cenários do trabalho no mundo de hoje.</p> <p><b>Cap. 6: A questão do trabalho no Brasil.</b> As primeiras décadas depois da escravidão; A situação do trabalho nos últimos sessenta anos; O desemprego; Cenários do trabalho no Brasil.</p>
LD2a LD2b	<p><b>Cap. 6 (2012) e 8 (2015): Trabalhadores, uni-vos!</b> Em cena: Comunista por engano; Apresentando Karl Marx; Da cooperação à propriedade privada; As classes sociais; e, Teoria e prática.</p> <p><b>Cap. 13 (2012) e 15 (2015): Quem faz e como se faz o Brasil?</b> A Sociologia e o mundo do trabalho; Começamos mal, ou o passado nos condena?; O mercado de gente; Trabalho livre: libertos e imigrantes; Trabalhadores do Brasil; E as mulheres, e as crianças?; e, Leitura complementar.</p>
LD3	<p><b>Cap. 9: Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes.</b> Primeiras palavras; A questão do trabalho em Marx, Weber e Durkheim; As experiências de racionalização do trabalho; Sistemas flexíveis de produção; Trabalho: cenário atual, avanços e retrocessos; Considerações sociológicas – uma nota sobre a crise atual; Instrumento jurídico – Regulamentação do trabalho.</p>
LD4	<p><b>Cap. 8: “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior.”</b> O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades. Escravidão no Século XXI?; Nem sempre tivemos fábricas, salários, Facebook, futebol e...; Mas eu não entendo nada de economia; O trabalho e as desigualdades sociais através da História da humanidade; A organização dos homens em sociedade através da História; O trabalho e as desigualdades: estratificação social e mobilidade social; e, Interdisciplinaridade.</p> <p><b>Cap. 9: “Tudo o que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie.</b> E a humanidade inventa o capitalismo; Acumulando capital e revolucionando a indústria; Concorrência e monopólio; A crise: superprodução de mercadorias e imperialismo; Competição capitalista e barbárie</p>

nome da natureza, do amor e do dever maternal” (KERGOAT, 2000, p. 2), sendo “invisível” socialmente, ou seja, não reconhecido, porém, fundamental para a economia (KERGOAT, 2000). O trabalho remunerado extradomiciliar, por sua vez, é relacionado na nossa sociedade com o trabalho produtivo e ligado geralmente “a figura do trabalhador masculino, qualificado, branco (...)” (DELPHY, KERGOAT, 1984 *apud* KERGOAT, 2000, p. 2-3).

humana; Uma alternativa ao capitalismo; Mas, o que é realmente o socialismo? Tentaram, mas não conseguiram!; Interdisciplinaridade.
---

**Fonte:** Livros Didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didáticos – PNLD 2012 e 2015

O próximo quadro, o de número 6, corresponde aos fragmentos selecionados dentre todos os trechos encontrados nos livros didáticos, para a unidade de contexto 1 e de acordo com suas respectivas unidades de registro. Vejamos:

Quadro 6: Fragmentos dos livros didáticos, segundo a Unidade de Registro referente a Trabalho

## Conteúdo Estruturante: Trabalho

**Unidade Temática de Contexto 1 (UC1):** No que diz respeito ao trabalho, especialmente sobre a participação no mercado de trabalho e o trabalho doméstico não remunerado, há tratamento diferenciado/igualitário quanto a gênero, raça/etnia, classe e geração.

Categoria	Gênero	Raça/etnia	Classe	Geração	Interseccionalidades
Unidades de Registro/ Fragmentos	<p><b>UR1.1</b> Quanto <b>menos o trabalho exige habilidade e força</b>, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o <b>trabalho de homens é suplantado pelo das mulheres e crianças</b> (LD2b, 2015, p. 123). É presenciado também a explosão do desemprego estrutural em escala global, que atinge grande número de <b>trabalhadores</b>, sejam <b>homens ou mulheres</b>, estáveis ou informais, nativos ou imigrantes, sendo estes os primeiros a ser penalizados (LD3, 2015, p. 228). As culturas é que definem a maneira como se transmitem valores femininos e masculinos, e o que se deve esperar em troca: <b>que ocupações</b> [trabalho], que gestos, atitudes e comportamentos as <b>mulheres e os homens devem ter</b>, ou devem evitar (LD2a, 2012, p. 194).</p> <p><b>UR1.2</b> A partir dos primeiros anos do século XX, os <b>trabalhadores</b> urbanos passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, diminuição de carga horária semanal, melhorias salariais e ainda, normatização do <b>trabalho de mulheres</b> e crianças, que eram empregadas em grande número e ainda <b>mais exploradas que os homens</b> (LD1a, 2012, p. 57). (LD1b, 2015, p. 73). Diz o site do IBGE <i>teen</i>: “as <b>desigualdades de gênero são mais visíveis no mundo do trabalho</b>, por exemplo, <b>quando se compara o rendimento</b> – hora de <b>homens e mulheres</b> com igual nível de escolaridade” (LD2a, 2012, p. 194). (LD2b, 2015, p. 281).</p> <p><b>UR1.3</b> Quando o IBGE nos ensina que, em muitos aspectos, o <b>gênero feminino perde em competição com o masculino</b>, podemos imaginar que talvez isso ocorra pelo fato de que a sociedade dividiu as <b>ocupações</b> em “<b>próprias para o sexo masculino</b>” e “<b>destinadas ao sexo feminino</b>” (LD2a, 2012, p. 195). (LD2b, 2015, p. 282).</p> <p><b>UR1.5</b> Mas também <b>em casa</b>, em situação semelhante de responsabilidade, <b>cabem às mulheres muito mais obrigações que aos homens</b> (LD2a, 2012, p. 195). (LD2b, 2015, p. 282). “Os bons maridos e filhos ajudam em casa” – a expressão é significativa, porque indica que <b>cabem aos homens da casa “apenas ajudar” na execução de uma tarefa que, na sua completude, cabe à mulher</b> (LD2a, 2012, p. 195). (LD2b, 2015, p. 282).</p> <p><b>UR1.6</b> Segundo levantamento do IBGE/PNAD, as <b>mulheres</b> apresentam um percentual de <b>participação em afazeres de casa de 90,6%</b>, enquanto apenas <b>51,1% dos homens realizam esse tipo de tarefa</b> (LD2a, 2012, p. 195). (LD2b, 2015, p. 282).</p>	<p><b>UR1.7</b> Sabia, a respeito desse país que tanto o atraía, [Diogo Ribera Flores] que havia índios na Amazônia, pescadores quase bíblicos na Bahia, jagunços no Nordeste, migrantes vindos do Nordeste para o Sul em paus de arara, <b>descendentes de antigos escravos</b> e caboclos <b>construindo arranha-céus</b> nas grandes cidades, brasileiros “de <b>todas as cores e raças</b>” se movimentando de uma região para outra, músicos e cantores fantásticos, novos deuses do futebol – um esporte “que juntava <b>pretos e brancos</b> numa anarquia de talentos misturados” (LD2a, 2012, p.132).</p> <p><b>UR1.8</b> Como se não bastasse, os <b>negros</b> teriam de enfrentar todos os <b>preconceitos</b> que ficaram enraizados nos costumes da sociedade, marcando-os como <b>inferiores, incapazes, em suma, inabilitados para o trabalho livre</b>, que exigia iniciativa, conhecimento e capacidade (LD2a, 2012, p. 151).</p> <p><b>UR1.13</b> As marcas desse passado de <b>escravidão</b> continuam presentes em vários aspectos da sociedade brasileira, seja na concepção de <b>trabalho</b>, seja na relação entre <b>negros e brancos</b>. (LD2b, 2015, p. 72). [A <b>escravidão</b>] Era um <b>trabalho pesado, desgastante</b>, e, segundo nossos historiadores, “<b>considerado feminino</b>”, <b>contra o qual os índios se rebelaram</b> (LD2a, 2012, p. 149). (LD2b, 2015, p. 235). Esses outros povos é que, derrotados nas guerras, eram submetidos à <b>escravidão</b>, tornando-se responsáveis, através do seu <b>trabalho</b>, pela produção da riqueza que era desfrutada pela <b>classe dominante</b> (LD4, 2015, p. 120).</p>	<p><b>UR1.14</b> [Para Durkheim] Não é uma questão de classes, de <b>oposição entre ricos e pobres, de empresários e trabalhadores</b>, como se a única solução possível consistisse em diminuir a parte que corresponde a uns para aumentar a dos outros (LD1a, 2012, p. 145). (LD1b, 2015 p. 197).</p> <p><b>UR1.15</b> Teorizado e qualificado por Karl Marx como <b>classe oposta à burguesia</b> – segmento dos capitalistas detentores dos meios de produção – o proletariado constitui-se na <b>classe operária</b>, responsável pela <b>produção das riquezas</b> (LD2a, 2012, p. 62). (LD2b, 2015, p. 120). Na verdade, a <b>exploração do trabalho</b> é a causa principal da <b>desigualdade social e da luta de classes</b> (LD3, 2015, p. 218). Como isso explicaria a existência de <b>ricos e pobres</b>, os ricos seriam, então, disciplinados e imbuídos de <b>espírito empreendedor</b> [no trabalho], ao passo que os pobres se deixariam levar pela <b>imprevidência e pela preguiça</b>, motivo pelo qual não teriam prosperado (LD3, 2015, p. 219).</p>	<p><b>UR1.18</b> Mas, no Brasil, existe um número grande de <b>jovens e adultos que estão fora desse ambiente formal</b> [de trabalho] (LD2a, 2012, p.148).</p>	<p><b>UR1.23</b> Atualmente o <b>mundo do trabalho</b> enfrenta diversos desafios: incorporar os <b>jovens</b> e os portadores de necessidades especiais, gerar igualdade entre <b>homens e mulheres</b> e também entre diferentes <b>etnias</b>, qualificar a mão de obra, <b>ampliar a oferta de empregos</b> e amenizar os efeitos de desemprego estrutural (LD2a, 2012, p. 159). (LD2b, 2015, p. 243). Mesmo o fim oficial da <b>escravidão</b> não impediu que os <b>marinheiros de baixa patente, pobres e negros</b>, continuassem sendo punidos com castigos físicos, como ficou claro na Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, em 1910 (LD4, 2015, p. 201). Por exemplo, com a mesma formação escolar, <b>homens e mulheres, brancos e negros, jovens</b> ou idosos, portadores de necessidades especiais etc. <b>têm acesso diferenciado aos postos de trabalho mais rentáveis</b> (LD2a, 2012, p. 200). Os <b>não brancos entram na competição</b> [mercado de trabalho] <b>menos aparelhados</b> devido às diferenças de instrução, <b>de posição social e de renda</b> (LD2a, 2012, p. 197). (LD2b, 2015, p. 285).</p>

**Fonte:** Dados retirados dos livros didáticos de Sociologia do PNLN 2012 e 2015. Nas UR1.4, UR1.9, UR1.10, UR1.11 e UR1.12, UR1.16, UR1.17, UR1.19, UR1.20, UR1.21, UR1.22, UR1.24 e UR1.25 não encontramos fragmentos correspondentes nos livros Didáticos de Sociologia.

### 3.3.1.1 Trabalho e gênero

Podemos perceber, nos fragmentos selecionados relativos a trabalho e gênero, que os trechos não estão incorporando gênero como categoria, mas sim que há o reconhecimento de distinções de gênero no âmbito do trabalho remunerado extradomiciliar e/ou doméstico não remunerado. Há também uma tendência à universalização do ser mulher e do ser homem, ocultando-se qualquer diversidade desses sujeitos, e ignorando-se toda a multiplicidade de suas experiências e posicionamentos sociais. Os fragmentos mobilizados para tratar de trabalho e as clivagens de gênero são minoria em comparação com as URs que não se referem às hierarquias de gênero presentes nessa esfera, apesar dessa questão estar intimamente relacionada a desigualdades e discriminações amplamente discutidas pelas teorias feministas.

O trabalho remunerado é o que mais aparece nos fragmentos selecionados para cada UR, o que indica que o trabalho doméstico não remunerado não compartilha do mesmo *status* que o remunerado nas obras investigadas. De acordo com Rita de Lourdes de Lima et al. (2010) “o espaço doméstico é uma esfera invisibilizada, quanto à sua importância, e desconsiderado, como produtor de riquezas” (LIMA et al. 2010, p. 42). Isso ocorre, em virtude do trabalho realizado no âmbito doméstico se desenvolver “fora dos contornos do mercado, não produzindo valores de troca, configurando-se, portanto, como um trabalho não mercantil, de produção de valor de uso” (LIMA et al., 2010, p. 42).

Compartilhamos do entendimento de que não dar visibilidade ao trabalho doméstico não remunerado/reprodutivo, assim como não tratá-lo em conjunto com o trabalho remunerado/produtivo, contribui para não valorizá-lo e para a engrenagem do sistema capitalista continuar a operar como (re)produtor de desigualdades de toda ordem, especialmente nesse âmbito. Para Lima et al. (2010, p. 43), a intersecção entre o trabalho produtivo e o reprodutivo, no capitalismo, serve ao capital, “tanto pela exploração da força de trabalho feminina no espaço produtivo, sob a forma de um trabalho intensivo e de baixa remuneração”, quanto, segundo a autoria, “pelas atividades realizadas por mulheres no espaço doméstico – remunerado ou não (...)”.

Notamos que, em se tratando do conteúdo trabalho e a categoria gênero, o LD2 foi o que mais mobilizou fragmentos correspondentes a esse respeito, dentre os selecionados para a análise, mantendo, em sua maioria, os trechos selecionados nas duas

edições do programa. Apenas para citar alguns exemplos de problematizações importantes acerca do trabalho e as questões de gênero, não vimos nenhuma discussão a respeito do trabalho reprodutivo, da divisão sexual do trabalho, da dupla jornada feminina<sup>28</sup>, nem das influências da ideologia patriarcal nessa esfera nos fragmentos encontrados e selecionados dos livros didáticos de Sociologia do PNLD, conforme nossa análise de conteúdo. Ao nosso ver, essas discussões seriam fundamentais para o desenvolvimento da temática em todas as obras, dada a discussão profícua e os alcances das teorias feministas e de gênero a esse respeito.

De acordo com Helena Hirata (2002) destaca, a “divisão sexual do trabalho” está presente tanto no trabalho profissional, quanto nos trabalhos domésticos, não-mercantis, não-remunerados e nos informais (HIRATA, 2002). Segundo Danièle Kergoat (2000), as principais características dessa divisão sexual do trabalho é “a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva” (KERGOAT, 2000, p. 1). Esta forma de divisão teria, portanto, dois princípios organizadores: “o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher)” (KERGOAT, 2000, p. 1). Nessa perspectiva, para Vera Soares, o ingresso das mulheres como força de trabalho ainda é interpretado a partir de uma “ideologia patriarcal”, entendido como complementar ao do homem e não como fundamental, o que significa compreendê-lo enquanto “provisório”, na medida que caberia ao homem prover sua família através de seu trabalho remunerado (SOARES, 2011).

Diante dessa questão, há um outro destaque a ser feito, ainda que o trabalho doméstico não remunerado não tenha a mesma visibilidade que o remunerado, em alguns dos trechos selecionados dos livros didáticos pesquisados, há o reconhecimento de que, em casa, os trabalhos desempenhados são quase que exclusivamente realizados pelas mulheres<sup>29</sup>. São as mulheres as responsáveis pelos afazeres domésticos, e, quando

---

<sup>28</sup> Para Ávila (2011), a dupla jornada de trabalho é a denominação que se tem dado ao movimento causado por essa sobreposição de tarefas. É uma problemática que atinge especificamente as mulheres, porém deve ser tratada na grade da divisão sexual do trabalho, visto que essa dupla jornada é (re)produzida na relação entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo (ÁVILA, 2011). Segundo a autora, a dupla jornada não pode ser tratada como um efeito mecânico em consequência da participação das mulheres no mercado de trabalho, “porque o trabalho doméstico e o trabalho produtivo estão imbricados na reprodução social desse sistema no qual o trabalho doméstico é fundamental” (ÁVILA, 2011, p. 11).

<sup>29</sup> Segundo o Retrato das desigualdade de gênero e raça (2011, P. 37) “nos domicílios, conforme aumenta o número de filhos, menor é a proporção de homens que cuidam dos afazeres domésticos. Nas famílias com nenhum filho, 54,6% dos homens e 94% das mulheres se dedicam a estas atividades. Nos domicílios

os homens, sejam eles os filhos e/ou os companheiros, o fazem, é apenas em parte; eles apenas “ajudam” em algum serviço que em sua quase totalidade, é realizado pelas mulheres, o que, em nossa perspectiva, contribuiu para visibilizar (ainda que minimamente) a questão da desigualdade de gênero na esfera do privado.

Existe também, em um dos trechos selecionados dos LD, o reconhecimento da existência de um desemprego mundial que atinge centenas de milhares de pessoas. Entretanto, apesar da existência de um desemprego estrutural próprio do capitalismo, não há qualquer especificação que indique que o desemprego, os empregos informais, os subempregos atinjam mais determinados sujeitos do que outros, a depender de determinados marcadores da diferença, como o gênero, por exemplo. Nesse sentido, há um ocultamento das mulheres como sujeitos cuja inserção no mercado de trabalho é diferenciada, por ancorar-se na divisão sexual do trabalho e em uma ideologia patriarcal amplamente difundida (ao mesmo tempo também negada por grupos contra-hegemônicos, como os movimentos feministas) no social.

Nessa perspectiva, conforme afirmam Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) “a literatura feminista contemporânea ressalta que o processo de globalização favoreceu o emprego feminino, tanto nos países ditos centrais como na periferia” (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 598). No entanto, esses postos de trabalho “são precários e acentuaram a divisão sexual do trabalho, tanto nos aspectos de gênero, como de classe e raça” (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 598).

No que diz respeito à questão da visibilidade das problemáticas de gênero no mundo do trabalho, identificamos que, entre aqueles trechos que consideram as hierarquias existentes entre os gêneros nessa esfera, há os relacionados aos rendimentos salariais desiguais das mulheres em relação aos dos homens, os quais merecem destaque, por não ocultar a discriminação pelo gênero em nossa sociedade, ainda que pouco desenvolvida nos livros didáticos selecionados. De acordo com Ávila (2010), a participação das mulheres no mercado de trabalho aumenta gradativamente; entretanto, “as segmentações, horizontais e verticais, entre empregos masculinos e femininos, perduram. As desigualdades de salário<sup>30</sup> persistem, e as mulheres continuam a assumir o trabalho doméstico” (ÁVILA, 2011, p. 4-5).

---

com cinco filhos ou mais, são apenas 38,8% dos homens, para 95,7% das mulheres cuidando destes afazeres”.

<sup>30</sup> Segundo artigo do portal Geledés “o *Education at a Glance 2015: Panorama da Educação* é a principal fonte de informações comparáveis sobre a educação ao redor do mundo. A publicação oferece dados sobre a estrutura, o financiamento e o desempenho de sistemas educacionais de 46 países: 34 deles são

Percebemos que, de modo geral, os LDs analisados inserem questões importantes que destacamos na presente análise – com influências externas ao PNLD, como as dos movimentos feministas, das teóricas, dos documentos diretivos dos órgãos setoriais –, outras, porém, precisam ser, com urgência, desmitificadas e desnaturalizadas nesses livros didáticos, sendo importante que as obras reconheçam essas clivagens deixando de ocultá-las e universalizando um gênero em detrimento do outro, dando-lhe, na discussão sobre trabalho, um tratamento diferenciado.

### 3.3.1.2 Trabalho e raça/etnia

Notamos que as problemáticas étnico-raciais, referentes ao conteúdo trabalho, estão contidas nesses capítulos dos livros didáticos, se bem que, “raça” e etnia também não se configurem como suas categorias analíticas. Mais uma vez, o LD2, entre os livros didáticos encontrados e selecionados para nossa análise, é o que mais conta com fragmentos a respeito de trabalho e raça/etnia, apesar de sua diferença em relação ao que é percebido em gênero e trabalho, o LD2a, ou seja, a obra da edição do PNLD 2012 é a que conta com mais fragmentos selecionados porém não encontrados na edição do mesmo livro para o PNLD 2015, e isso representa mudanças na obra de uma edição para outra, inclusive no que diz respeito às exclusões da autoria.

As URs que contam com fragmentos são as correspondentes ao trabalho remunerado como também à escravidão negra e indígena no Brasil. Mais uma vez, nota-se a invisibilidade do trabalho doméstico não-remunerado, apesar das negras<sup>31</sup> serem a

---

membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), alguns países parceiros, além dos membros do Grupo dos 20 (G20). A publicação mostra que, no Brasil, 72% de homens com ensino superior ganham mais que duas vezes a média da renda nacional. Entre as mulheres isso ocorre com 51% das que têm ensino superior. “A desigualdade de renda entre gêneros é igualmente grande entre homens e mulheres cujo nível mais alto de escolaridade é o ensino médio regular ou a educação profissional”, acrescenta o texto. Uma tabela referente a pessoas com idades entre 35 e 44 anos com educação terciária, que inclui tanto formação acadêmica quanto educação técnica de nível médio, mostra o Brasil com a sexta maior diferença nas remunerações. O salário das mulheres representa cerca de 65% do dos homens com a mesma formação e faixa etária. A disparidade salarial é ainda maior na Coreia, Eslováquia, Estônia, em Israel e também na Hungria, onde as mulheres ganham pouco menos de 60% do salário dos homens. No *ranking*, quanto maior a disparidade, mais alta a colocação. Já o país com a menor diferença salarial entre os gêneros é a Bélgica, onde os salários das mulheres representam cerca de 87% do dos homens com a mesma formação”. Artigo *Brasil ocupa 6º lugar em avaliação sobre disparidade salarial entre gêneros*, disponível em: <http://www.geledes.org.br/brasil-ocupa-6o-lugar-em-avaliacao-sobre-disparidade-salarial-entre-generos/#ixzz3sQtu4xco>

<sup>31</sup> Segundo o Retrato das desigualdades de gênero e raça (2011, p. 27) “as mulheres, especialmente as negras, estão mais concentradas no setor de serviços sociais (cerca de 34% da mão de obra feminina),

maioria no trabalho doméstico (remunerado ou não)<sup>32</sup>, as/os negras/os ocuparem as funções de menor qualificação profissional, desenvolverem as tarefas mais insalubres e vivenciarem situações de maior precariedade no trabalho<sup>33</sup>. Notamos também a tendência de universalizar esses sujeitos, tornando negras/os e indígenas seres abstratos ao negarem sua pluralidade, ou seja, invisibilizando que as/os trabalhadoras/es, além de gênero, têm cor. Percebemos também que, de maneira geral, as clivagens étnico-raciais no âmbito do trabalho ganham pouco destaque, apesar do reconhecimento de que aspectos da escravidão reproduzem relações desiguais entre a população negra e a branca no mercado de trabalho, na atualidade, o que demonstra que há (ainda que pouco) uma preocupação com um tratamento igualitário quanto à raça/etnia nesses fragmentos encontrados e selecionados dos livros didáticos.

Para Maria Batista Lima (2008, p. 35), a partir do passado de escravidão<sup>34</sup>, a população negra foi, em grande parte, representada pelos “pobres, miseráveis, subempregados, desempregados, analfabetos e despossuídos em geral”; quadro que indica que no campo das relações étnicas, no Brasil, “há uma política de não-representatividade da população negra, o que implica em identidades não-manifestas, em benefícios negados e em dignidade aviltada”<sup>35</sup> (LIMA, 2008, p. 41). Guimarães

---

grupo que abarca os serviços de cuidado em sentido amplo (educação, saúde, serviços sociais e domésticos).

<sup>32</sup> De acordo com o Retrato das desigualdades de gênero e raça (2011, p. 29) “a porcentagem relativa de homens e mulheres no trabalho doméstico remunerado em relação ao universo total de ocupados manteve-se estável no Brasil. O contingente de mulheres dedicadas ao trabalho doméstico remunerado, 17,1%, em 2009, permanece expressivamente superior ao total de homens: 1,0% no mesmo ano. As desigualdades raciais também se mantiveram inalteradas: em 2009, 12,6% das mulheres brancas ocupadas eram trabalhadoras domésticas, enquanto 21,8% das mulheres negras desempenhavam a mesma função”.

<sup>33</sup> Ainda no que diz respeito ao Retrato das desigualdades de gênero e raça (2011, p. 29) “outro dado alarmante apresentado neste bloco é a proporção de trabalhadoras domésticas sem renda própria no Brasil: 0,5% em 2009. O que este indicador nos sugere é que mais de 30 mil mulheres em todo o país têm trabalhado, nos dias de hoje, em condições análogas à de trabalho escravo. O enfrentamento desta situação, no caso do trabalho doméstico, é dificultado pela diferenciação constitucional estabelecida sobre a natureza, as condições e os direitos do/a trabalhador/a doméstico/a em relação aos/as demais trabalhadores/as brasileiros/as, a qual impede a fiscalização, desestimula a formalização e dificulta a organização desta categoria de trabalhadores/as”.

<sup>34</sup> Afirma Cardoso (2008) “A escravidão do século XIX foi diversa, sobretudo de 1850 em diante, quando o preço do escravo sofreu acréscimos sucessivos e tornou irracional o uso predatório que dele se fazia nos séculos anteriores” (CARDOSO, 2008, p. 76). Sabe-se, por exemplo, que, no Brasil, “a ordem escravocrata convivia com um número de alforrias muito grande e um tráfico muito intenso de escravos, de sorte que o que alimentou a escravidão no Brasil foi o tráfico e não a reprodução de escravos” (GUIMARÃES, 2003, p. 100)

<sup>35</sup> Diz Lima (2008) “o racismo brasileiro utiliza o critério étnico para definir as possibilidades de representação dos afrodescendentes na sociedade. Cria as ideologias capazes de produzir as exclusões, as



(2003) destaca que se construiu para a escravidão, “o mito de que os negros são descendentes de Cã, da tribo amaldiçoada de Canaã” (GUIMARÃES, 2003, p. 99). Para Guimarães, muitos “escravocratas e fazendeiros achavam que tinham uma missão civilizadora, que estavam redimindo os filhos de Cã, descendentes daquela tribo perdida, trazendo-os para a civilização cristã, agora, para aprender o valor do trabalho” (GUIMARÃES, 2003, p. 99-100).

Nessa perspectiva, Adalberto Cardoso (2008) expõe:

A relação senhor/escravo não era um pacto: o senhor não estava obrigado a preservar a vida de seu escravo individual; muito ao contrário, sua liberdade de tirar a vida daquele que coisificara definia sua posição de senhor, tanto mais quanto o fluxo de escravos no mercado lhe permitia repor o plantel sem maiores restrições. Entre nós, a escravidão não foi apenas negação do escravo como pessoa (sua coisificação), mas sua negação como ser vivo (CARDOSO, 2008, p. 80).

Atualmente, no Brasil, a herança da escravidão está presente nas relações hierárquicas e discriminatórias entre brancas/os e não brancas/os e também na própria concepção de trabalho, conforme destaque de um dos trechos dos livros didáticos selecionados para nossa análise. De acordo com Cardoso (2008), o passado escravagista deixou um legado que compreende “uma percepção rebaixada do trabalho manual, uma imagem depreciativa do negro e mesmo do elemento nacional como trabalhadores, uma indiferença das elites para com as maiorias pobres e uma hierarquia social rígida” (CARDOSO, 2008, p. 71). A respeito do trabalho manual e desse passado, Cardoso afirma:

A longevidade da escravidão (...) proporcionou a construção da imagem do trabalho manual como algo indigno de outro que não o negro, o qual, ainda que “atavicamente propenso ao não-trabalho” por “bárbaro” e de “sangue viciado”, podia ser dobrado pela força. A imagem do trabalho e do trabalhador consolidada ao longo da escravidão fez-se (...) numa mescla de sentidos que convergiram para a percepção do trabalho manual como algo degradado (CARDOSO, 2008, p. 80).

---

participações minoritárias. Produz o material de sua justificativa, legitimação e manutenção. Combina as formas ideológicas com as outras violências num processo de dominação, em que classe, etnia e gênero definem as possibilidades dos grupos sociais afrodescendentes nas estruturas de classes sociais (LIMA, 2008, p. 41)

A escravidão indígena brasileira também está em questão em um dos fragmentos selecionados dos LDs e merece nossa atenção para a discussão acerca do trabalho. No fragmento destacado, as/os indígenas teriam-se “rebelado” contra a escravidão imposta pelos europeus, por considerá-lo um trabalho “feminino”. Apesar de compreendermos as limitações de um livro didático e saber que um fragmento da obra não tem a capacidade de fazer toda essa discussão, podemos perceber, nesse trecho, a existência de uma ideia de etnia indígena universal, visto que, não há qualquer indicação da diversidade desses povos nem das diferentes divisões do trabalho presentes em cada uma dessas culturas<sup>36</sup>. Além disso, há um ocultamento de questões econômicas, sociais, culturais, entre outras, propiciadoras da troca gradativa da escravidão indígena pela dos povos africanos, que vão muito além da afirmativa presente no trecho destacado do livro didático.

Conforme Rafael de Bivar Marquese (2006) e Renato Pinto Venâncio (1997), podem-se perceber muitas funções desempenhadas pelos indígenas do sexo masculino no Brasil colônia, tais como o “transporte de mercadorias”, “nas minas de ouro”, “o trabalho nos engenhos”, entre outros. Entretanto, segundo apontado por Souza (2002), as principais atividades dos povos de língua guarani<sup>37</sup> antes da chegada dos europeus

---

<sup>36</sup> De acordo com José Otávio Catafesto de Souza (2002, p. p. 228-229), a divisão sexual do trabalho entre as sociedades indígenas falantes de dialetos da língua Guarani no período anterior à colonização européia, eram divididas da seguinte maneira, as mulheres cuidavam do “plantio, da colheita, do preparo de carnes assadas ou cozidas (tinham grande habilidade em preparar as carnes dos macacos *cayí ecarayá*), entre outras” (...) as meninas carregam água e cuidam dos irmãos menores, enquanto os meninos trabalham na roça ou trazem dela os produtos necessários; a partir dos 8 ou 10 anos, os meninos aprendem a caçar, a coletar mel ou outros produtos, e os pais orientam o aprendizado de técnicas de trançado e a confecção de artefatos (neste momento, os meninos já fazem sua própria roça); aos 12 anos, os meninos começam a demonstrar independência, e aos 15 ou 16, passam a morar com o sogro e a trabalhar na lavoura deste. Nota-se, além da especialização ocupacional por sexo, também uma diferenciação por faixa etária. Em relação às meninas, as primeiras regras são marcadas por um período de resguardo, que representa para as adolescentes o momento de aprendizagem de habilidades manuais, numa espécie de escola de economia doméstica. A horticultura, a coleta e, às vezes, a caça – atividades discriminadas segundo os sexos – eram realizadas coletivamente pelos membros de uma mesma casa-grande, todos aparentados. Tal forma incipiente de arranjo político não pode ser explicada, entretanto, fora das relações de parentesco, na medida em que o varão desempenhava o papel de um verdadeiro “grande-parente”, um líder “responsável” por sua parentela. Cabia a ele fazer o seguinte: organizar tarefas de mutirão para a coleta de materiais utilizados na construção das habitações coletivas, coordenar tal construção, orientar o trabalho masculino na derrubada de áreas florestais (seja para a fundação de um novo espaço habitacional, seja para a criação de uma nova área de roçado), liderar expedições de coleta, de guerra, etc. (SOUZA, 2002, p. 228-229)

<sup>37</sup> A língua Guarani pertence ao tronco lingüístico Tupi-Guarani, onde se ramificam outras 21 línguas. A língua Guarani é falada por diferentes povos indígenas (Brasil, Paraguai, Argentina, Uruguai, Bolívia) (Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1290>> Acesso em: 26 de Novembro de 2015).

eram derrubar partes da floresta para a construção de novas habitações e/ou áreas de plantio, coletar alimentos e preparar-se para a guerra, de sorte que o trabalho escravo os desviava de suas principais atividades e seria um dos motivos para a revolta citada no fragmento do livro didático analisado. Conforme Venâncio (1997) destaca, é preciso reconhecer o papel importante do emprego da escravidão indígena na fase inicial da colonização, principalmente em aspectos econômicos (VENÂNCIO, 1997), embora seja diminuta (ou quase nula) a reflexão a esse respeito, no conjunto dos livros didáticos investigados.

Questões relacionadas às problemáticas étnico-raciais e ao trabalho são enfatizadas nos livros didáticos; todavia, notamos ausências fundamentais para o presente debate, como as dificuldades enfrentadas pela população negra em se inserir no mercado de trabalho, a precariedade, a vulnerabilidade, os preconceitos e discriminações nesse campo. Nessa perspectiva, é preciso que haja não só uma maior visibilidade das condições às quais esses grupos estão muitas vezes submetidos (especialmente no mundo do trabalho) mas também compreensão de que essas atrizes e atores são plurais e têm sua ancestralidade, culturas e contribuição para nossa sociedade. As obras devem reconhecer, cada vez mais, que existe um tratamento diferenciado quanto à raça/etnia no social, entretanto, atenta-se para as agendas, lutas e discussões desenvolvidas por teóricas/os, pelo movimento negro, em documentos diretivos dos órgãos setoriais, a fim de que essas estruturas desiguais sejam modificadas.

### **3.3.1.3 Trabalho e classe**

Dentre os fragmentos encontrados e selecionados dos livros didáticos de Sociologia do PNL, concernentes às unidades de registro elaboradas para tratar de trabalho e classe social, apenas os que dizem respeito ao trabalho remunerado ganham espaço nas obras. O trabalho sem remuneração é, mais uma vez, invisibilizado nesses livros didáticos, apesar do trabalho doméstico não remunerado agravar a pobreza<sup>38</sup>. Pela

---

<sup>38</sup> Consideram-se extremamente pobres, em 2009, aquelas pessoas cuja renda domiciliar per capita (RDPC) “era inferior a R\$ 67,00; pobres, aqueles cuja renda situava-se entre R\$67,00 e R\$134,00; vulneráveis, se a renda fosse superior a R\$134,00 e menor que R\$465,00 (um salário mínimo nesse ano); e, por fim, não pobres os que dispunham de RDPC maior ou igual a um salário mínimo em 2009. Em 2009, eram extremamente pobres 5,2% da população; no início deste século, esta situação era vivenciada por 10% dos brasileiros. Mais uma vez, as desigualdades são significativas: neste grupo, estão 7,2% dos negros e 3% dos brancos, cerca de 2% da população do Sul/Sudeste e 11% dos nordestinos. O perfil da população, segundo estas categorias de situação de pobreza, é apresentado por média de anos de estudos,

primeira vez em nossa análise, o LD3 aparece com maior número de trechos selecionados entre as obras, embora poucos fragmentos referentes à problemática tenham sido encontrados e selecionados, destacando mudanças para a edição de 2015, do PNLD.

Notamos uma universalização do sujeito no debate acerca do trabalho, como “os trabalhadores”, “a classe operária”, “os pobres”, “os ricos”, “os empresários” em cada classe. Conforme discutido, em nosso capítulo teórico, acerca de classe e das críticas feministas a essa categoria em seu modelo “clássico”, essa universalidade é masculina. Além disso, não se reconhece que o sistema capitalista se apropriaria das desigualdades para se reproduzir; percebemos um ocultamento dos marcadores sociais da diferença e, conseqüentemente, da pluralidade de posições dos sujeitos e das contradições presentes nessa esfera.

De acordo com Selene Herculano (2000), a reprodução do sistema em virtude da manutenção das desigualdades também se articula à outros aspectos, “não apenas aos mecanismos de reprodução da pobreza (escassez de emprego, permanência das velhas estruturas rurais, instabilidade do trabalho urbano etc.)”, mas também, e, conjuntamente à “fragilidade institucional democrática, como falta de educação, falta de participação política, falta de cidadania”, aspectos reconhecidos, segundo a autora, como “retroalimentadores da exclusão” (HERCULANO, 2000, 12).

A esse respeito, podemos destacar também, com base em Lena Lavinas (2004, 25), que a pobreza é resultado “da desigualdade extrema imposta via mercado de trabalho, pelos empregos pouco qualificados e, sobretudo, pelos níveis salariais extremamente baixos, instituídos aquém dos patamares de subsistência”. Myrian Matsuo (2009) argumenta que o “subemprego provisório-permanente, a instabilidade no trabalho, a insegurança financeira, a pobreza e a ausência de direitos acabam sendo a dura realidade de milhões de brasileiros, tanto homens, quanto mulheres, idosos e jovens” (MATSUO, 2009, p. 14-15). Contudo, apesar das desigualdades sociais provocadas pelo trabalho informal e o desemprego afetarem em sua quase totalidade as camadas mais pobres, as desigualdades sociais são mais sentidas pelas mulheres pobres e negras<sup>39</sup>, grupo específico da população.

---

taxa de atividade e desemprego, uso do tempo e duração da jornada de trabalho” (MARCONDES et al., 2013, p. 35).

<sup>39</sup> As mulheres negras “estão sobrerrepresentadas no trabalho doméstico – são 57,6% dos trabalhadores nesta posição – e têm a menor presença em posições mais protegidas, como o emprego com carteira

Parte significativa dos fragmentos encontrados e selecionados para o presente debate é dos autores clássicos da Sociologia, como Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Entre as discussões postas está a relacionada à teoria de Durkheim, que se contrapõe à ideia de que seria necessário refrear os interesses de uma ou outra classe para que houvesse melhores condições de existência, como propôs, resumidamente, Karl Marx. Para Durkheim, deveria haver agentes morais no Estado, na economia, nas questões sociais da sociedade, para que a harmonia e a coesão fossem desenvolvidas. Para Tania Quintaneiro (2002, p. 82), “Durkheim procurou no campo do trabalho, nos grupos profissionais, um lugar de reconstrução da solidariedade e da moralidade integradoras das quais lhe pareciam tão carentes as sociedades industriais”.

Marx, citado diretamente em um fragmento (e indiretamente em outro), trata dos antagonismos de classe, mais especificamente os presentes entre o proletariado e a burguesia. Em síntese, para o autor, quem detém os meios de produção (capitalista) explora, pelo trabalho, quem não o tem (proletariado). Dessa exploração, a burguesia extrai a mais-valia<sup>40</sup>, ou seja, o excedente embutido na compra da força de trabalho vendida pelo proletariado. Esse proletariado é alienado em sua situação de exploração, não tem acesso aos meios de produção, e acaba submetendo-se a uma condição subalterna para sobreviver, até tomar consciência de que faz parte da classe revolucionária que é, conforme afirmou Marx.

Quintaneiro (2002, p. 28) afirma que, para Karl Marx e Friedrich Engels, a alienação associa-se “às condições materiais de vida, e somente a transformação do processo de vida real, por meio da ação política, poderia extingui-la”. Ou seja, como diz a autora, com base em Marx e Engels, “na sociedade capitalista, o sujeito que realiza as potencialidades da história é o proletariado, libertando a consciência alienada que atribui à realidade histórica uma aparência mágica, enfeitada” (QUINTANEIRO, 2002, p. 28).

Um outro trecho selecionado por tratar da discussão de Max Weber acerca da ética protestante no trabalho deve ser indicado em nossa análise. O sucesso na esfera do trabalho, ou seja, a prosperidade, representava, por volta do século XVI, com a Reforma Protestante (ideologia puritana e calvinista), a “salvação espiritual” da pessoa, pois,

---

assinada. (p. 121) em estratos ocupacionais com baixo prestígio e menor remuneração, elas apresentam maior participação, o que fica nítido no caso dos empregos domésticos” (MARCONDES et al., 2013, p. 77).

<sup>40</sup> A taxa de mais-valia, é “a razão entre trabalho excedente e trabalho necessário, é a expressão do grau de exploração da força de trabalho pelo capital” (QUINTANEIRO, 2002, p. 45).

significava que ela havia sido “escolhida” por Deus. Portanto, se você era “pobre”, deveria buscar acumular ao máximo por meio de seu trabalho e evitar desperdícios/gastos supérfluos.

Quintaneiro (2002, p. 134) argumenta, com base em Weber, que o trabalho se torna portanto “um valor em si mesmo, e o operário ou o capitalista puritano passam a viver em função de sua atividade ou negócio e só assim têm a sensação da tarefa cumprida. O puritanismo condenava o ócio, o luxo, a perda de tempo, a preguiça”. Para Weber, segundo a autora, a segurança quanto à salvação deveria ser alcançada através do trabalho sem descanso, ““o dia todo em favor do que lhes foi destinado’ pela vontade de Deus, e glorificá-lo por meio de suas atividades produtivas. Estas tinham se tornado um dever a ser metodicamente executado, possuindo um fim em si mesmas” (p. 134)

Como vimos, esses trechos selecionados para o debate acerca de classe e trabalho, estão localizados em livros distintos do PNLD (LD1, LD2 e LD3). Pensamos que as referências aos autores “clássicos” da Sociologia, deveriam ser mais frequentes nos livros didáticos, mas isso nem sempre ocorre e, quando ocorre, aparece de modo compartimentado, nas obras. Ao nosso ver, reconhecem-se as clivagens de classe e das hierarquias relacionadas a essa problemática nas obras, representadas especialmente pela inserção do debate dos autores clássicos da Sociologia, dando-se de modo geral um tratamento igualitário quanto à classe nas mesmas.

#### **3.3.1.4 Trabalho e geração**

Compreendemos geração, assim como juventudes (interesse maior de nossa pesquisa), como categoria analítica, e, portanto, em permanente (des)construção social, cultural e histórica, em razão da complexidade da vida em sociedade e dos diferentes modos dessas/es jovens vivenciarem a sua condição juvenil, especialmente se considerarmos os diferentes marcadores sociais articulados. Há, nesse sentido, inúmeras questões ligadas ao “ser jovem” as quais designam uma pluralidade não ignorada e/ou minimizada em nossa análise, em vista de sua diversidade.

Em nossa investigação acerca das questões relacionadas ao trabalho e à geração, há apenas um (1) fragmento encontrado e selecionado dos livros didáticos. O fragmento eleito está presente no LD2a, o que sugere mais uma vez que o livro em questão (em conjunto) contém (até o presente momento), em maior quantidade, problemáticas de interesse para nossa pesquisa em comparação com os demais. A exclusão do fragmento de um triênio do programa para o outro indica ao menos duas possibilidades

interpretativas, uma que consiste em perceber as alterações nas obras didáticas como desejáveis, por sugerirem abertura ao novo de sua autoria, outra por indicar que se é reduzida a inserção dessa discussão no PNLD 2012, e nos LDs de 2015 é nula, ao menos como visto em nossa análise de conteúdo, o que é preocupante, pois é para as/os jovens do ensino médio que os livros analisados se destinam.

O trecho em questão diz respeito à forte presença de jovens (e também adultos) no trabalho informal, no Brasil. O fragmento é interessante para pensar a situação da juventude no mercado de trabalho, porém sem maiores informações a respeito de como essa inserção se faz, consideradas as inúmeras hierarquias geracionais nesse campo as quais atingem mais fortemente as/os jovens.

As oportunidades para a juventude no contexto brasileiro do trabalho remunerado são limitadas, visto que as/os jovens desempregadas/os, representam 63% do total de desempregados no país” (IBGE, 2008, p. 15), o que significa que essa população sente mais fortemente os reflexos das desigualdades nessa esfera, e é a mais sujeita a empregos informais, vulneráveis e precários.

Nessa perspectiva, jovens de classe econômica menos favorecida têm no trabalho uma possibilidade de mobilidade social. Ao ingressarem como trabalhadoras e trabalhadores, muitas vezes, essas/es jovens abandonam a escola. Mais tarde, a baixa escolaridade representará, em grande parte dos casos, “vagas com menor remuneração e posições subordinadas” (MANDELLI, SOARES, LISBOA, 2011, p. 52). O contrário acontece com jovens das classes média e alta, pois elas/es “adquirem alta escolaridade, postergam sua entrada no mercado de trabalho e disputam as melhores vagas, obtendo, assim, maior remuneração” (MANDELLI, SOARES, LISBOA, 2011, p. 52). Trata-se, portanto, de acordo com as autoras, “de uma dinâmica social que reproduz desigualdades e que determina os modos de inserção dos jovens no mercado de trabalho” (MANDELLI, SOARES, LISBOA, 2011, p. 52).

Diante do exposto, e conforme discussão realizada no capítulo teórico acerca da categoria, o fragmento encontrado e selecionado do livro didático não trata geração (e juventudes) como categoria analítica e além de contemplar jovens e adultos de forma igualitária no mercado de trabalho, não os leva em consideração; portanto, as hierarquias recaem mais sobre esse primeiro grupo. Os livros didáticos de Sociologia, em nossa percepção, poderiam incorporar mais as propostas dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal, em consonância com a sociedade civil organizada e das teorias a respeito dessa problemática, assumindo uma postura que

busque atender à multiplicidade das juventudes, ponderando em seus capítulos acerca do caráter universal do ser jovem, para tornar visíveis suas posições de agentes produtores de sua história e não um “vir a ser”, conforme explica Dayrell (2003).

### **3.3.1.5 Trabalho e interseccionalidades**

Considerando os diferentes marcadores da diferença que operam nas relações presentes no âmbito do trabalho (remunerado e não remunerado), buscamos, nesse tópico, investigar a presença das interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de interesse de nossa pesquisa. Para isso, selecionamos, dentre os fragmentos encontrados nos LDs, aqueles que de algum modo operam com essas problemáticas. Dentre as URs propostas, apenas uma unidade de registro (UR1.23) conta com trechos correspondentes, reconhecendo diferenciações de gênero, raça/etnia, classe e/ou geração no âmbito do trabalho.

O LD2 (a e b) é, ainda uma vez, o que mais mobiliza trechos concernentes às reflexões de nosso interesse de estudo, o que, apesar das ressalvas discutidas na análise, demonstra que as inserções são válidas e coerentes com questões emergentes, tanto as teóricas, quanto as das pautas e agendas da sociedade civil organizada como também dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal. O trabalho remunerado extradomiciliar é mais uma vez foco dessas discussões encontradas e selecionadas dos LDs; todavia, os múltiplos marcadores sociais operam de modo articulado nessa esfera, seja no trabalho remunerado, seja no não remunerado domiciliar, perpetuando inúmeras desigualdades.

Nos fragmentos encontrados e selecionados para a presente unidade de registro, as problemáticas mais mobilizadas e que remetem às questões de gênero, raça/etnia, classe e geração são respectivamente às relacionadas à raça/etnia (etnias, escravidão, negros, brancos, negros, não brancos), seguida de gênero (homem/homens, mulher/mulheres), classe (posição social e de renda, pobres) e geração (jovem/jovens). Notamos que, embora haja a inclusão de “jovens”, “mulheres”, “homens”, “etnias”, “pobres”, “brancos”, “negros”, em conjunto num mesmo fragmento, não há a articulação entre elas.

Além disso, ao nosso ver, a multiplicidade desses sujeitos é ocultada, haja vista as diversas maneiras de ser “jovem”, “negro”, “mulher”, entre outros, no campo do trabalho (remunerado ou não), e que operam para estabelecer hierarquias. Do mesmo



modo, constatamos que há, em grande parte dos casos, no mundo do trabalho, uma universalização das atrizes e atores sociais nos fragmentos indicados, sendo essa universalidade masculina, o que também encontramos em outros momentos de nossa análise.

Nesse aspecto, identificamos que há um tratamento diferenciado quanto a gênero, raça/etnia, classe e geração nesses trechos, pois o universal masculino aparece em quase todos eles, quando articulamos as questões de gênero, raça/etnia, classe e/ou geração. Entretanto, há menções, por exemplo, “homens e mulheres” em alguns dos fragmentos selecionados, o que indica uma inclusão da diferença entre alguns dos trechos analisados acerca do conteúdo trabalho, seja na presente investigação das interseccionalidades, seja nos demais momentos de nossa pesquisa, como trabalho e gênero, trabalho e raça/etnia, trabalho e classe e trabalho e geração.

Contudo, notamos que há, no conjunto desses fragmentos, uma abordagem “subinclusiva”, conforme desenvolvido por Crenshaw (2002). Segundo a autora, e conforme discutido no capítulo teórico de nosso trabalho, quando essa “subinclusão” ocorre, “a diferença torna invisível um conjunto de problemas” (CRENSHAW, 2002, p. 176), e assim, somente podemos perceber o aspecto mais evidente das desigualdades, enquanto estas têm diversas problemáticas que se relacionam de modo interseccional e teriam de ser colocadas em foco como gênero, raça/etnia, classe e geração.

Conforme desenvolvido em cada categoria em sua relação com o trabalho, as diferenças operam, sendo alguns grupos mais sujeitos a desigualdades e a hierarquias. As interseccionalidades como ferramenta analítica contribui para que se apreenda a articulação dessas múltiplas diferenças e desigualdades existentes em diferentes aspectos e contextos. Autoras, como Nina Degele e Gabriele Winker (representantes alemãs das interseccionalidades) afirmam que as categorias de diferenciação têm em comum o fato de contribuírem com o capitalismo para a reprodução da mão-de-obra com custos mais favoráveis para a/o capitalista e mais desfavoráveis para as/os trabalhadoras/es (DEGELE, WINKER, 2007, 2008, 2009 *apud* MATTOS, 2011).

A partir do uso das categorias de diferenciação, conforme proposto por Degele e Winker e exposto por Mattos (2011), podemos compreender que as construções das diferenças e desigualdades no âmbito do trabalho são “naturalizadas e hierarquizadas nas relações, práticas sociais e institucionais, gerando, muitas vezes, diferentes formas de “exclusão social, dor e sofrimento” (WINKER, DEGELE, 2009 *apud* MATTOS, 2011, p. 21). Essas diferenças, muitas vezes, produzem assimetrias e regulam, entre

outros aspectos, “o acesso ao mercado de trabalho e diferenciações salariais através de classificações simbólicas (...)” (WINKER, DEGELE, 2009 *apud* MATTOS, 2011, p. 14). Além disso, demarcam, em grande medida, a posição dos diferentes sujeitos no mercado de trabalho, separando trabalho produtivo do trabalho reprodutivo, e definindo também, as “possibilidades de acesso aos cargos de maior prestígio social e poder” (WINKER, DEGELE, 2009 *apud* MATTOS, 2011, p. 13-14).

### 3.3.2 Conteúdo estruturante: Instituições Sociais

Com o fim de investigar os fragmentos encontrados e selecionados em nosso estudo para o conteúdo estruturante “Instituições Sociais”, optamos por classificar os fragmentos e analisá-los elegendo como foco a problemática sociológica: visão idealista/harmônica acerca das instituições x visão das contradições/hierarquias presentes na estrutura dessas organizações sociais, a fim de perceber se o conteúdo avaliado leva em consideração as clivagens de gênero, raça/etnia, classe e geração (re)produzidas nas instituições sociais. Além disso, nossa análise se pauta pela relação entre público e privado nas instituições sociais, compreendendo estas esferas como relacionadas e rejeitando, portanto, qualquer dicotomia e a suposição de que elas operam a partir de princípios diferenciados no social.

Analisamos os trechos encontrados e selecionados para as URs, buscamos dar atenção às presenças, mas também às ausências das problemáticas de interesse de nossa pesquisa, atentamos também para o tratamento igualitário e o tratamento diferenciado de gênero, o tratamento raça/etnia, classe e geração nesses materiais. Concernente ao conteúdo estruturante Instituições Sociais, e segundo o Quadro 7 a seguir, podemos observar os capítulos e subcapítulos dos livros didáticos de Sociologia selecionados e conhecer o modo como as autorias organizam a discussão em questão.

Quadro 7: Capítulos e subcapítulos dos livros didáticos, segundo o conteúdo estruturante Instituições Sociais

Codificação	Capítulos/subcapítulos
LD1a LD1b	<p><b>Cap. 1: O indivíduo, sua história e a sociedade.</b></p> <p><b>Cap. 2: O processo de socialização.</b> O que nos é comum; As diferenças no processo de socialização; Tudo começa na família.</p> <p><b>Cap. 3: As relações entre indivíduo e sociedade.</b> Karl Marx, os indivíduos e as classes sociais; Émile Durkheim, as instituições e o indivíduo; Max Weber, o indivíduo e a ação social; Norbert Elias e Pierre Bourdieu: a sociedade dos indivíduos; Cenário da sociabilidade contemporânea.</p>

LD2a LD2b	<p><b>Cap. 8 (2012) e 10 (2015): As muitas faces do poder.</b> Em cena a garota órfã; Apresentando Michel Foucault; Curar, adestrar e punir; Os corpos dóceis e o saber interessado; Indivíduos e populações; O poder da resistência; Leitura complementar: o panóptico.</p> <p><b>Cap. 12 (2012) e 14 (2015): Brasil, mostra a tua cara!</b> Caras e caras; A mancha Nacional; Tudo virando urbano; As muitas famílias; Outros brasis; Leitura complementar: Velhice ou terceira idade?</p> <p><b>Cap. 14 (2012) e 16 (2015): O Brasil ainda é um país católico?</b> Por que a Sociologia se interessa pela religião?; Em que acreditam os brasileiros?; O que diz o Estado, o que faz a sociedade? A polêmica sobre a pluralidade religiosa brasileira; Leitura complementar: a invenção das novas religiões.</p>
LD3	<p><b>Cap. 4: Socialização e controle social.</b> Primeiras palavras; Socialização e instituições sociais; Controle social; Considerações sociológicas – Sociedade do espetáculo e relacionamento digitais entre jovens; Instrumento jurídico – O Estado e o desenvolvimento dos indivíduos.</p>
LD4	<p><b>Cap. 3: “O que se vê mais, o jogo ou o jogador?” Indivíduos e Instituições Sociais.</b> Definindo os termos da conversa; Papai, mamãe, tia e os outros; Meus colegas, minha turma, meus professores; Meu padre, meu pastor, minha mãe de santo, os adeptos; O político, o juiz, o funcionário e o povo; As empresas, as associações e o esporte; Interdisciplinaridade.</p>

**Fonte:** Livros Didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didáticos – PNLD 2012 e 2015

A seguir, repetimos as unidades de registro elaboradas para a discussão acerca das instituições sociais, a fim de facilitar a visualização e compreensão da análise que se segue.

<b>Conteúdo Estruturante: Instituições Sociais</b>					
<b>Unidade Temática de Contexto 2 (UC2):</b> Tratamento diferenciado/igualitário em relação a gênero, raça/etnia, classe e geração acerca das instituições sociais, especialmente na relação entre público e privado.					
<b>Conteúdo Estruturante</b>	<b>Categorias Analíticas</b>				
	<b>Gênero</b>	<b>Raça/etnia</b>	<b>Classe</b>	<b>Geração</b>	<b>Interseccionalidades</b>
<b>Instituições Sociais</b>	<p><b>UR2.1:</b> Versa sobre as instituições sociais e as diferenciações de gênero, sem tecer considerações acerca das clivagens de gênero;</p> <p><b>UR2.2:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as clivagens de gênero;</p> <p><b>UR2.3:</b> Versa sobre as relações entre o público e o privado e as diferenciações de gênero, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das clivagens de gênero;</p> <p><b>UR2.4:</b> Versa sobre a relação entre público e privado e suas dicotomias e hierarquias de gênero, tecendo considerações sobre a influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.5:</b> Versa sobre as instituições sociais e o reconhecimento étnico-racial, sem tecer considerações acerca das hierarquias de raça/etnia;</p> <p><b>UR2.6:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as hierarquias de raça/etnia;</p> <p><b>UR2.7:</b> Versa sobre a relação entre público e privado e o reconhecimento étnico-racial, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das hierarquias de raça/etnia;</p> <p><b>UR2.8:</b> Versa sobre a relação entre público e privado, entendendo que eles são interligados e que as dicotomias e hierarquias de raça/etnia são construídas socialmente, culturalmente e historicamente com forte influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.9:</b> Versa sobre as instituições sociais, sem tecer considerações acerca das hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR2.10:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR2.11:</b> Versa sobre as relações entre público e privado e as distinções de classe, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das hierarquias relacionadas à classe social;</p> <p><b>UR2.12:</b> Versa sobre a relação entre público e privado, entendendo que eles são interligados e que as dicotomias e hierarquias econômico-sociais são construídas socialmente, culturalmente e historicamente com forte influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.13:</b> Versa sobre as instituições sociais e as distinções geracionais, sem tecer considerações acerca das hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR2.14:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações sobre as hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR2.15:</b> Versa sobre a relação entre público e privado, as instituições e as distinções geracionais, sem se referir às influências das instituições sociais na construção e reprodução das hierarquias relacionadas à geração;</p> <p><b>UR2.16:</b> Versa sobre a interação entre público e privado, entendendo que eles são interligados e que as dicotomias e hierarquias geracionais são construídas socialmente, culturalmente e historicamente com forte influência das instituições sociais.</p>	<p><b>UR2.17:</b> Versa sobre as instituições sociais e tece considerações articuladas sobre as hierarquias de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração e suas relações entre o público e o privado;</p> <p><b>UR2.18:</b> Versa sobre as instituições sociais e das distinções de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração de modo articulado, sem tecer considerações sobre as relações entre público e privado.</p>

Na sequência está o quadro que corresponde aos fragmentos encontrados e selecionados para as unidades de registro do conteúdo instituições sociais.

**Quadro 8: Fragmentos dos livros didáticos selecionados, referentes ao Conteúdo Estruturante Instituições Sociais**

**Conteúdo Estruturante: Instituições Sociais**

**Unidade Temática de Contexto 2 (UC2):** Na discussão sobre as instituições sociais, especialmente sobre a relação entre público e privado, existe tratamento diferenciado/igualitário em relação a gênero, raça/etnia, classe e geração.

<b>Categorias</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça/etnia</b>	<b>Classe</b>	<b>Geração</b>	<b>Interseccionalidades</b>
<b>Unidades de Registro/Fragmento</b>	<p><b>UR2.1</b> Mas é só na Constituição de 1988 que o pátrio poder foi abolido e estabeleceu-se a <b>paridade entre homens e mulheres em relação aos cuidados dos filhos</b> (LD4, 2015, p. 59).</p> <p>Este tipo de <b>família</b>, encabeçada por um <b>homem e uma mulher</b>, é intitulada como <b>monogâmica</b> (LD4, 2015, p. 48).</p> <p>O nível de <b>escolaridade das mulheres subiu</b>, em muitos casos <b>mais que o dos homens</b> (LD2a, 2012, p. 138). (LD2b, 2015, p. 224).</p> <p><b>UR2.4</b> Simone de Beauvoir estuda a fundo o desenvolvimento psicológico da <b>mulher</b> e os condicionamentos que ela sofre durante o período de sua <b>socialização</b> [nas instituições sociais], <b>condicionamentos que, ao invés de integrá-la a seu sexo, tornam-na alienada</b>, posto que é treinada para ser mero <b>apêndice do homem</b> (LD1a, 2012, p. 149). (LD1b, 2015, p.203).</p>	<p><b>UR2.5</b> Os intelectuais diziam que era uma <b>crença [umbanda] perfeitamente adaptada ao jeito de ser não só dos negros, mas de todas as outras etnias</b> que compunham a sociedade brasileira (LD2a, 2012, p. 171). (LD2b, 2015, p. 255).</p> <p>Podemos de fato ter <b>gente de todas as cores e etnias, mas temos que calibrar melhor</b>, diante do espelho censitário, essa <b>autoimagem de uma formidável diversidade religiosa</b> (LD2b, 2015, p. 259).</p> <p><b>UR2.6</b> Para compreendermos o impacto da obra de Bastide sobre a sociologia brasileira, basta lembrarmos que, antes dele, os estudos sobre a <b>cultura negra no Brasil eram carregados de preconceito e tratavam as manifestações religiosas de origem africana como provas da história e da inferioridade dos negros, que deveriam ser rapidamente “civilizados” pelos brancos superiores</b> (LD2a, 2012, p. 173). (LD2b, 2015, p. 256).</p> <p>O <b>concubinato entre portugueses e mulheres indígenas e africanas indicava elementos para a condição feminina fora dos padrões prescritos como certos</b> por parte da sociedade de origem europeia que ditava as regras de poder (LD4, 2015, p. 59).</p>	<p><b>UR2.10</b> Custos de moradia desproporcionais: de modo geral, <b>famílias mais pobres tendem a apresentar um gasto com moradia [...] superior ao de famílias de classe média e alta</b> (LD2b, 2015, p. 291).</p>	<p><b>UR2.13</b> Nos outros dias da semana <b>vai à escola, onde encontra criança da mesma idade e também outros adultos</b> (LD1a, 2012, p. 18). (LD1b, 2015, p. 22).</p> <p>Enfim, quando alguém (criança/<b>jovem/adulto</b>) entra na <b>escola</b> encontra outra forma de socialização, outras regras de convivência e outras pessoas com as quais se relaciona (LD4, 2015, p. 52).</p> <p>Houve um tempo em que falar de <b>educação escolar</b> era afirmar uma <b>perspectiva de futuro</b> para as novas gerações de crianças e <b>jovens</b> (LD4, 2015, p. 49).</p>	

**Fonte:** Dados retirados dos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2012 e 2015. Na UR2.2, UR2.3, UR2.7, UR2.8, UR2.9, UR2.11, UR2.12, UR2.14, UR2.15, UR2.16, UR2.17 e UR2.18, não encontramos fragmentos correspondentes nos livros Didáticos de Sociologia.

Nesse momento, damos prosseguimento à análise proposta em nosso estudo a começar dos capítulos destinados a tratar das Instituições Sociais referidos nos livros didáticos à luz das categorias gênero, raça/etnia, classe, geração, interseccionalidades.

### 3.3.2.1 Instituição social e gênero

De modo geral, mais uma vez, não podemos dizer que a categoria gênero está incorporada como tal nos trechos destacados, embora haja o reconhecimento de diferenciações de gênero. Entre todas as instituições sociais existentes, família e escola são as que aparecem nos fragmentos encontrados e selecionados para essa discussão. Em linhas gerais, notamos um tratamento igualitário em relação aos gêneros nos fragmentos da UR2.1, mas que indica que há uma visão harmônica e idealista das instituições sociais, sem referência, portanto, aos efeitos dos papéis tradicionais de gênero como reprodutor das hierarquias presentes nessas esferas e sentidas tanto no público, quanto no privado.

Entre as URs propostas, há apenas duas que contam com fragmentos, uma (UR2.1) faz diferenciações de gênero, mas sem se referir às clivagens de gênero nesse âmbito, e outra (UR2.4) que trata do público e do privado e das hierarquias de gênero, considerando a influência das instituições sociais nesse processo. O livro didático que conta com mais fragmentos para a discussão acerca das instituições sociais e gênero é o LD4, livro do PNLD 2015. Apesar das ressalvas, a obra demonstra um maior interesse na inserção desse debate, ao menos diante de nossa análise de conteúdo. Interpretamos esse diferencial do livro em questão como uma possível mudança (ainda que mínima) provocada por influências externas ao PNLD (documentos dos órgãos setoriais do governo federal, movimentos sociais, teorias), com mais ressonância no PNLD 2015.

A respeito da esfera doméstica, mais especificamente à família, Susan Okin (2008) afirma que “as mulheres têm sido vistas como ‘naturalmente’ inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família” (OKIN, 2008, p. 307-308). Esses pressupostos, segundo a autora, “têm efeitos de grande alcance na estruturação da dicotomia<sup>41</sup> e de cada uma das esferas que a compõem” (OKIN, 2008, p. 307-308). Okin (2008) afirma que há uma percepção da família por parte de teóricos políticos mais antigos, e encontrada também nos contemporâneos por “herança”, que ignora a família e as hierarquias nela presentes, como a “divisão do trabalho que nela se dá, as formas de dependência econômica a ela relacionadas e a estrutura de poder” (OKIN, 2008, p. 308).

---

<sup>41</sup> Segundo Okin (2008, p. 307) “no interior da dicotomia público/doméstico, permanece uma ambigüidade, resultando diretamente das práticas e teorias patriarcais do passado, que tem sérias conseqüências práticas – especialmente para as mulheres”.

Para Chiara Saraceno (1997, p. 14), a família seria o espaço histórico e simbólico “no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assuma formas diversas nas várias sociedades” (SARACENO, 1997, p.14). De fato, nas últimas décadas a vida familiar se modificou, especialmente após os anos 1980 (GOLDANI, 1994). Alguns dos motivos pelos quais essa década apresentou mudanças significativas na população brasileira seria, segundo Ana Maria Goldani (1994), entre muitos motivos, a maior presença das mulheres nos espaços públicos, “acompanhada pelas discussões sobre feminismos, trabalho, desigualdade e direitos da mulher” (GOLDANI, 1994, p. 8). Essas transformações, de acordo com a autora, são parte “de um movimento mais amplo da sociedade brasileira, marcado pela busca da democracia e afirmação dos direitos de cidadania que desemboca na Constituição brasileira de 1988” (GOLDANI, 1994, p. 8).

Um dos fragmentos encontrados e selecionados para a UR2.1 indica que o pátrio poder (poder paternal, ligado à imagem do homem como chefe da família e que detém o poder de todas as decisões e também dos membros em si) foi extinto a partir da Constituição brasileira de 1988. Com a Constituição de 1988 e também a partir do novo Código Civil de 2002 houve, de fato, muitas transformações legais, ainda que haja muito o que avançar no âmbito real dessa esfera. Nessa perspectiva, conforme declara Goldani (1994), apesar de mudanças nos arranjos familiares nas últimas décadas<sup>42</sup>, as conquistas constitucionais<sup>43</sup>, infelizmente não houve “efeitos práticos em termos de qualidade de vida para a maioria dos brasileiros” (GOLDANI, 1994, p. 8), especialmente para às mulheres.

Okin argumenta que, não obstante a instituição familiar não estar “inevitavelmente ligada a sua estrutura de gênero”, enquanto não transformarmos essa estrutura, “não poderia haver qualquer esperança de igualdade para as mulheres, seja na

---

<sup>42</sup> Segundo o Censo 2010, realizado pelo IBGE, os arranjos domésticos distintos da família nuclear “tradicional”, ou seja o arranjo conjugal de casal com filhas/os, somam 59% no país, o que representa uma “dramática diminuição do peso relativo do arranjo mais tradicional” (GOLDANI, 1994, p. 10). Essas transformações nos arranjos familiares nas últimas décadas, “mudaram as condições de reprodução da população, mudaram os padrões de relacionamento entre os membros da família, os modelos de autoridade estão em questionamento, a posição relativa da mulher alterou-se profundamente” (GOLDANI, 1994, p. 10).

<sup>43</sup> Esses princípios constitucionais, segundo Goldani (1994) alteraram o direito de propriedade das mulheres casadas, facilitaram o divórcio, reconheceram os mesmos direitos legais às/aos filhas/os, e estabeleceram os direitos e deveres dos membros da família, a partir da ocupação na mesma.

esfera doméstica, seja na pública” (OKIN, 2008, p. 313). Um outro aspecto que gostaríamos de comentar a respeito dos trechos encontrados e selecionados dos LDs, ainda no concernente à UR2.1, é o que diz respeito, ainda que de forma indireta, à instituição escolar. O fragmento destaca que a escolaridade feminina vem subindo em relação à masculina<sup>44</sup>, embora deixe de fazer qualquer referência às desigualdades educacionais por clivagem de gênero.

Nesse sentido, sendo a escolaridade um importante fator de desenvolvimento social, cultural e econômico do país e das atrizes e atores envolvidas/os, sugere-se que os livros didáticos acolham, de forma mais significativa, a problemática, considerando-se que, segundo Marília Pontes Sposito (2003), no âmbito do estudo sociológico da escola, “não se nasce aluno, alguém torna-se aluno (...), sendo marcantes as orientações que derivam não só de sua origem social ou étnica como do fato de terem nascido homens ou mulheres)” mas também “de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude (...)” (SPOSITO, 2003, p. 218).

Em relação à UR2.5, que versa sobre as hierarquias de gênero e a relação entre público e privado, com considerações a respeito da influência das instituições sociais nesse processo, encontramos apenas um trecho nos livros didáticos. No parágrafo em questão, a autoria da obra destaca que, com base em Simone de Beauvoir<sup>45</sup> – filósofa existencialista francesa, uma das mais importantes autoras dos estudos feministas – as mulheres, a partir de sua vivência cotidiana em diferentes esferas (especialmente, por que não dizer, a partir das instituições sociais), teriam uma formação, a respeito do que é socialmente aceito como “ser mulher”, ou seja, aprenderiam a ser “o outro”, o complemento do masculino.

Baseado na análise do fragmento, compreendemos que a família e demais instituições e grupos sociais envolvidos desenvolvem um entrelaçamento do público e

---

<sup>44</sup> Segundo pesquisa do IBGE, Estatísticas de Gênero - Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010, feita em parceria com a SPM-PR e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), baseado no Censo Demográfico, por meio da comparação entre os anos de 2010 e 2000, “no ensino médio, houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período considerado” (BRASIL, 2014, s/p). A taxa feminina, segundo informações oficiais foi de “52,2%, para uma taxa masculina de 42,4%” (BRASIL, 2014, s/p). Um dos motivos pelo qual houve essa crescente na escolaridade feminina em comparação com a masculina foi, segundo informações do *site* do governo federal “a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos. Este caiu na década, de 14,8% para 11,8%. A gravidez precoce é um dos motivos para que adolescentes interrompam os estudos” (BRASIL, 2014, s/p).

<sup>45</sup> Pensamos que o fato de Beauvoir estar presente nesse livro (ainda que brevemente) mostra uma preocupação com as problemáticas investigadas por ela e do reconhecimento da importância de suas obras e teoria, ainda mais se considerarmos que, de modo geral, as autoras feministas têm espaço quase nulo nos livros didáticos analisados.



do privado, onde o lar e as relações internas nele, representadas pelo privado, vão-se constituir e receber influências também do público, a partir dos códigos, valores, normas, regras culturais transferidas e (re)produzidas, por exemplo, pela escola, igreja, entre outras, a esse sujeito. As desigualdades de gênero, ao nosso ver, são evidenciadas e há uma visão das instituições sociais como reprodutoras de hierarquias e desigualdades, ainda que de maneira sutil.

Explica Okin (2008) “muito freqüentemente, na teoria política, os termos ‘público’ e ‘privado’ são usados com pouca preocupação em relação a sua clareza e sem definição precisa, como se todos soubessem o que querem dizer (...)” (OKIN, 2008, p. 306). Entretanto, com base nas teorias de gênero e feministas e discutindo sobre essa questão, os feminismos contemporâneos colocam um desafio significativo a esse respeito, a saber que “a esfera da família e da vida pessoal é tão separada e distinta do resto da vida social que essas teorias poderiam legitimamente ignorá-la” (OKIN, 2008, p. 313).

Acerca das URs da qual não encontramos fragmentos, o que é comum entre elas é o fato de não considerarem que as instituições sociais são generificadas e também de não fazerem referência às influências das instituições sociais na construção e reprodução de clivagens de gênero. De modo geral, levando-se em conta os dados, os fragmentos encontrados e selecionados consideram as relações sociais presentes nas instituições sociais com uma visão harmônica, e que, portanto, poderiam desenvolver uma visão que leve em perspectiva as contradições e hierarquias de gênero no interior das instituições sociais.

Considerando nosso aporte teórico, percebemos o público e o privado como intimamente relacionados, entretanto, na análise dos fragmentos dos livros didáticos de Sociologia, segundo gênero e instituições sociais, notamos que eles não desenvolvem, de maneira significativa, essa perspectiva, e que, em grande medida, ante os trechos encontrados e selecionados, colocam as instituições de modo a não reconhecerem as hierarquias relacionadas a gênero nesse âmbito, fazendo, portanto um tratamento diferenciado quanto à gênero.

### **3.3.2.2 Instituição social e raça/etnia**

A instituição que prevalece nesse tópico de discussão é a religiosa, diferentemente do que ocorre na investigação acerca de gênero. Nesse tópico, damos

especial atenção aos fragmentos encontrados e selecionados que fazem referência às desigualdades étnico-raciais no âmbito das instituições sociais, e à íntima relação entre público e privado observadas nessas instituições. Refere Cristina Pompa (2012, p. 159) “desde o início da construção dos campos disciplinares, do corpus teórico e dos instrumentos metodológicos das ciências sociais, a religião tem se encontrado na base de suas preocupações<sup>46</sup> (...)”. Contudo, para Pompa (2012, p. 159), atualmente ainda é raro uma “problematização histórica (ou, desconstrução, como preferem alguns), dos binômios sagrado-profano, público-privado, religioso-civil, tão frequentemente utilizados ambigualmente (...)” quando do estudo dessa instituição.

Concernente à categoria raça/etnia e o conteúdo instituições sociais, dentre as elaboradas para a análise dos livros didáticos, contamos com apenas duas unidades de registro nas quais se faz referência à presença de fragmentos correspondentes. Dessas URs, uma trata das instituições sociais e do reconhecimento étnico-racial nessa esfera, mas sem tecer considerações a respeito das hierarquias de raça/etnia, e a outra faz considerações acerca das hierarquias de raça/etnia.

No primeiro trecho encontrado e selecionado para nossa discussão, há uma menção à umbanda na qual esta é considerada como uma religião “perfeitamente adaptada” ao povo brasileiro<sup>47</sup> e não se faz distinção de etnia. De acordo com o fragmento, podemos interpretar que a autoria compactua com uma visão idealista/harmônica de organização e estrutura dessa instituição social religiosa. O trecho não elucida as clivagens de poder entre as religiões e as raças/etnias que há no Brasil e nem com preconceitos, desigualdades e estigmas que ocupam esses espaços e se entrelaçam no público e no privado.

Concernente ao segundo trecho da UR2.6, podemos notar que se reconhece a diversidade étnico-racial existente no Brasil, mas a pluralidade religiosa deve ser revista. Nesse fragmento, interpretamos que há o reconhecimento étnico-racial, com a

---

<sup>46</sup> Segundo Pompa (2012, p. 159), nas Ciências Sociais, há alguns pensadores clássicos que refletem a respeito da religião: “efervescência religiosa como celebração do próprio social e as categorias religiosas” (Durkheim), “as formas de religião como diferencial evolutivo na definição dos estágios culturais” (Tylor), e, a partir do conceito de secularização, “fundamento da modernidade, como distinção irreversível entre religioso e civil” (Weber).

<sup>47</sup> De acordo com Guilherme Guimarães Leonel (2010, p. 395) “a constatação diante dos censos e pesquisas das últimas duas décadas é de que o campo religioso brasileiro contemporâneo é composto de muitas religiões e de referências institucionais diversas”. Nesse sentido, diante de inúmeras possibilidades e dinâmicas dessa instituição, podemos ainda falar “de uma religião dos brasileiros?” (LEONEL, 2010, p. 396).

preocupação de considerar o Brasil como um país onde a “democracia racial” prevalece, entretanto, as clivagens de poder existentes entre as religiões e as raças/etnias mais uma vez não são (mas poderiam estar) tratadas no trecho.

Segundo Prandi (2004), a maior parte dos atuais seguidores das religiões afro-brasileiras nasceu católica<sup>48</sup> e adotou a religião que professa hoje em idade adulta. Não é diferente para evangélicos e membros de outros credos (PRANDI, 2004, p. 224). Desde seu início, as religiões afro-brasileiras<sup>49</sup> se fizeram sincréticas, e, de acordo com Reginaldo Prandi (2004, p. 223), a umbanda é a:

a única grande religião afro-brasileira destinada a se impor como universal e presente em todo o País. E de fato não tardou a se espalhar também por países do Cone Sul e depois mais além. Chamada de "a religião brasileira" por excelência, a umbanda juntou o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra, e símbolos, espíritos e rituais de referência indígena, inspirando-se, assim, nas três fontes básicas do Brasil mestiço (PRANDI, 2004, p. 223).

No campo religioso, conforme é sabido, há inúmeras contradições, representadas por uma constante pressão de determinados grupos contrários às religiões de matriz africana no Brasil os quais se manifestam preconceituosa e violentamente reprimindo manifestações religiosas e até questionando sua condição de religião e isso precisa estar evidente nos livros didáticos. Há pouco tempo, as religiões de matriz africana “eram proibidas e, por isso, duramente perseguidas por órgãos oficiais” (PRANDI, 2004, p. 225). Atualmente, essas religiões continuam a sofrer inúmeras agressões, “hoje menos da polícia e mais de seus rivais pentecostais<sup>50</sup>, e seguem sendo vítimas de preconceito, o

---

<sup>48</sup> De acordo com Guilherme Guimarães Leonel (2010, p. 395) “durante a primeira metade do século XX, o espaço público republicano destinado às religiões foi desenhado sob a hegemonia das instituições católicas, que contaram com a simpatia e a cumplicidade de inúmeras esferas do Estado. O que ocorreu a partir da segunda metade do século XX é que a Igreja Católica passou a perder sua posição hegemônica e sofreu enorme desgaste. Tal instituição inauguraria uma abertura diplomática em relação aos “povos não-crentes” e passaria a admitir o esforço pelo reconhecimento das religiões não ocidentais e de outros ramos do cristianismo, mesmo aqueles gerados dentro de suas próprias estruturas de outrora, e expurgados como expressão do paganismo ou do diabo. A partir de então, estratégia convencional de combate direto a outros cultos, já sem eficácia, abriu caminho para que outros cultos disputassem a legitimidade de sua presença no espaço social”.

<sup>49</sup> As religiões são: “candomblé da Bahia, o xangô de Pernambuco, o tambor-de-mina do Maranhão, o batuque do Rio Grande do Sul e outras denominações, todas elas arroladas pelo censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sob o nome único e mais conhecido: candomblé” (PRANDI, 2004, p. 225); ou ainda, “congadas, terreiros de candomblé, umbanda, macumba, rodas de tambores, práticas de feitiçaria, benzeduras e curandeirismo” (LEONEL, 2010, p. 384).

<sup>50</sup> Leonel (2010, p. 383) afirma que a intolerância às religiões de matriz africana é reflexo de um passado (século XX) em que as religiões “populares” (ou ligadas às camadas mais populares), especialmente

mesmo preconceito que se volta contra os negros, independentemente de religião” (PRANDI, 2004, p. 225).

Quanto ao segundo fragmento da UR2.6, identificamos que ele foi inserido, segundo nossa análise de conteúdo, apenas na edição dos livros didáticos do PNLD 2015 (LD2b), o que sugere uma mudança da autoria do livro didático (ainda que mínima) no sentido de abertura às influências externas, representadas, ao nosso ver, pelas pressões do movimento negro, documentos da SEPPIR, e também das discussões teóricas/acadêmicas a esse respeito.

Concernente à UR2.7, unidade de registro que leva em consideração as clivagens de raça/etnia para tratar do conteúdo instituições sociais, o primeiro trecho que destacamos é aquele que trata da obra de Roger Bastide e o impacto positivo que ela teve para um maior conhecimento e valorização das manifestações religiosas de matriz africana no Brasil. Bastide foi um importante pensador que contribuiu para descortinar questões antes pouco desenvolvidas; suas reflexões são, a nosso ver, ainda fundamentais, visto ainda existirem na atualidade, concepções equivocadas que sustentam a existência de uma “inferioridade” negra e uma “superioridade” branca, concepções que refletem nas religiões e permeiam o cotidiano de diferentes atrizes e atores, no público e no privado. Essa suposta “inferioridade” e “superioridade” étnico/racial, está, conforme destacamos em nosso capítulo teórico, ancorada no racismo, interpretado pela Sociologia como uma construção social, sem suporte em traços fisionômicos ou de genótipo.

A respeito do público e do privado na instituição religiosa, Prandi (2012) destaca que há uma discussão em torno da secularização do Estado brasileiro, uma vez que existe uma “natureza de construção processual, transitória e discursiva da dimensão do religioso e de suas relações com o político e o civil” e também, “sobre o papel da religião na própria constituição do espaço público enquanto definidora de códigos e valores de cidadania (...)” (PRANDI, 2012, p. 162). Assim, Martino (2012) esclarece:

---

aquelas relacionadas à população afro-descendente, foram insistentemente perseguidas “atacadas inclusive sob a acusação de charlatanismo, taxando-se-as como um problema de saúde pública e criminalizando-se-as<sup>50</sup>” (LEONEL, 2010, p. 383). Além dessa intolerância, há outra forma de analisarmos essa problemática, que é a partir da percepção de que a umbanda e o candomblé, por exemplo, “são bastante valorizados no mercado de serviços mágicos e sempre foi grande a sua clientela”, o que certamente traz incômodo às “incontáveis agências de serviços mágicos e esotéricos de todo tipo e origem, sem falar de outras religiões, que inclusive se apropriam de suas técnicas, sobretudo as oraculares” (PRANDI, 2004, p. 229).

em seu aspecto estritamente tradicional, a religião não conseguiu garantir sua presença em uma sociedade racionalizada, na qual estaria – se não está – restrita ao espaço da vida privada; no entanto, ao que tudo indica, sua inserção no ambiente midiático vem permitindo à religião sair da margem e ocupar uma parte importante das discussões dos assuntos públicos – mesmo que, nesse processo, como observado, ela não possa mais reclamar o respeito a priori às suas concepções metafísico-teológicas, mas, ao contrário, precise se adequar às regras do jogo. A visibilidade da religião, no espaço público, vem nesse sentido mostrando consequências além do próprio campo da mídia ou da religião, mas constrói novas formas de integração com o cotidiano do indivíduo, mas também das comunidades e da política (MARTINO, 2012, p. 120).

A última discussão que destacamos da presente UR é a única que não versa acerca da instituição religiosa. O fragmento em questão diz respeito ao “concubinato entre portugueses e mulheres indígenas e africanas”, descrevendo o fato de ter havido relações não-oficiais entre brancos e negras/indígenas no Brasil colônia, como algo fora dos padrões culturais estipulados na Europa, que era o casamento.

Segundo informações do Erário mineral de Luís Gomes Ferreira<sup>51</sup>, publicado em 1735, organizado por Júnia Ferreira Furtado (2002), “ter uma concubina escrava mina era considerado um sinal de prestígio e um indício seguro de sorte para o minerador” (FERREIRA, 2002, p. 87). Ferreira (2002) destaca também que muitos homens “compravam as escravas pelas quais se apaixonavam, pagando ouro para alforriá-las de seus donos” (FERREIRA, 2002, p. 87). O concubinato entre os europeus e as indígenas também é parte da história, haja vista “as denúncias frequentes nas devassas do Bispado contra o amancebamento com concubinas carijós” (FERREIRA, 2002, p. 54). Segundo Ferreira (2002) “as famílias constituídas pelos primeiros povoadores custaram a se adaptar às normas da igreja” (FERREIRA, 2002, p. 54), o que, podemos perceber, demonstra claramente, assim como nas demais exposições, a interconexão entre público e privado e as diferentes instituições sociais.

Segundo Ferreira (2002, p. 99), havia uma forte pressão da Igreja para não permitir o concubinato:

Os condenados na devassa eclesiástica tinham de pagar uma multa de cerca de 2 1/2 oitavas por pessoa do casal de amancebados, o que não

---

<sup>51</sup> Luís Gomes Ferreira não veio para Minas Gerais-MG “com o intuito primeiro de se dedicar à medicina ou à cirurgia; veio para tentar a fortuna na mineração, que esperava o enriquecesse em poucos anos. Perdido nos sertões das Minas, em pouco tempo começou a exercer a medicina como cirurgião-barbeiro, pois, segundo ele, ‘nestas Minas aonde não chegam médicos nem cirurgiões, padecem os povos grandes necessidades’” (FERREIRA, 2002, p. 11).

era muito. Eram, porém, obrigados a assumir o compromisso de sair de casa e de pôr termo à situação irregular de vida. A questão das denúncias se tornava mais grave quando da reincidência das condenações. Uma terceira condenação implicaria a excomunhão. Essa ameaça era considerada intimidadora, embora fosse pequeno o número dos reincidentes que chegavam a ser sentenciados (FERREIRA, 2002, p. 99).

Desse modo, qualquer relacionamento não constituído oficialmente e que chamasse a atenção por fugir à regra do casamento, poderia ser denunciado “aos vigários durante as devassas do Bispado” (FERREIRA, 2002, p. 87), o que demonstra o poder de regulação da instituição religiosa na esfera do público e do privado. Afirma Moacir Rodrigo de Castro Maia (2010), ao estudar sobre portugueses e africanas/os na vivência do compadrio em Minas Gerais (1720-1750), que com medo de serem denunciados por concubinato, muitos europeus tornavam-se compadres das mães de seus filhos e não declaravam a paternidade, pois, “pelas leis da Igreja, os que se uniam pelos laços de compadrio – pais com compadres e afilhados com seus padrinhos – tornavam-se parentes espirituais (...)” (MAIA, 2010, p. 41). Outra alternativa, de acordo com o documento de Ferreira, era fugir para outras regiões e ficar com a/o parceira/o “em uma casa alugada separada (...) como era o costume entre os casais não constituídos oficialmente para fugirem dos braços vigilantes da Igreja” (FERREIRA, 2002, p. 23).

Conforme nosso estudo, muitas mulheres tiveram envolvimento amoroso voluntário com os europeus; por outro lado, porém, conforme Ferreira (2002) escreve “não era incomum casos de maus tratos e de violência praticados pelos senhores para com suas negras minas concubinas” (FERREIRA, 2002, p. 87). Maia (2010, p. 50) também destaca situações de “constrangimentos e violências<sup>52</sup> senhoriais em ter a escrava de aceitar manter contato amoroso com seu senhor”.

Em relação a esse tópico, notamos que o LD2 é o que mais conta com trechos. O fato dos fragmentos tratar com mais ênfase, em sua maioria, acerca da instituição religiosa demonstra que foi esse caminho o adotado pelas autorias dos livros no

---

<sup>52</sup> Por exemplo, conforme documento presente no trabalho de Maia (2010): “João da Cunha [...] tem de suas portas adentro uma escrava por nome Rosa da qual tem um filho [...] e em certa ocasião [...] não querendo ela tornar para sua companhia andou com ela as pancadas” (MAIA, 2010). Ou ainda, como Ferreira também descreve em seus escritos que Leonardo Domingos Álvares de Azevedo, em 1722, andava concubinado com uma de suas escrava (sem nome) e, com ciúmes de Antonio F., “a matara com açoites e enterrara detrás de sua casa, e sabe testemunha por ouvir dizer a Francisco Cardozo e a várias pessoas que estava morta e a tivera em castigos a dita negra mais de seis meses” (FERREIRA, 2002, p. 87).

desenvolvimento das problemáticas étnico-raciais e as instituições sociais. Parece que essa discussão (ao menos em alguns dos trechos) raça e etnia ficam próximas do uso como categoria analítica – entendida da forma como Guimarães (2003) a desenvolve, ou seja, aquela que faz sentido apenas no corpo de uma teoria; embora possamos considerar também que as poucas inserções encontradas não nos permitam confirmar que tal perspectiva seja adotada, de fato, no conjunto dos capítulos e livro.

De maneira geral, percebemos que a instituição é ora vista sob uma visão idealista/harmônica, não condizente, portanto, com as hierarquias e relações de poder relacionadas à raça/etnia na dinâmica do social (especialmente nos fragmentos da UR2.6); ora é interpretada de modo a serem compreendidas tendo em vista essas contradições (como na UR2.7), ainda que, por vezes, de forma sutil. Notamos assim, nesse tópico, ora a existência de um tratamento étnico-racial igualitário, ora de um tratamento diferenciado quanto à raça/etnia. Além disso, as unidades de registro que não contam com fragmentos que a elas fazem referências (UR2.8 e UR2.9), têm em comum, grosso modo, o fato de tratarem do público e do privado e sua relação com as instituições sociais, o que, diante de nossa discussão teórica, pode significar um distanciamento da perspectiva de que “o pessoal é político”, o privado e o público se relacionam, enfim, as conjunturas particulares são estruturadas por fatores públicos.

### **3.2.2.3 Instituição social e classe**

Concernente ao conteúdo instituições sociais e à categoria classe, buscamos interpretar os fragmentos com base na estrutura econômica desigual dessas organizações sociais. Apenas um fragmento foi encontrado e selecionado para a presente discussão (UR2.11), que trata das instituições sociais, considerando as hierarquias que se relacionam à classe social. Essa citação vem do LD2b, ou seja, consta apenas na edição do PNL 2015, o que indica, mais uma vez, ainda que minimamente, que há inserções e mudanças no presente livro didático, de um triênio do programa para o outro.

A respeito do fragmento encontrado e selecionado para a UR em questão, a autoria apresenta uma informação sobre a instituição familiar e a classe social, problematizando os gastos superiores das famílias mais pobres com moradia em comparação com os de classes mais altas. Em nossa compreensão, o trecho corresponde a uma visão da instituição familiar que leva em consideração as hierarquias de classe, sendo classe

entendida, em nosso trabalho, como relacionada ao conceito de poder, de estratificação, de honras e prestígios, além do econômico, conforme desenvolvido por Weber (1974).

Diante do fragmento e da discussão teórica acerca de nossa concepção de classe, na média do país, as despesas com habitação ocupam, segundo dados do IBGE em relação à habitação por recorte de classe:

o primeiro lugar no ranking nos dois extremos de rendimento, mas chegam a 37,15% na faixa mais baixa, enquanto na mais alta ficam em 22,79%. Só o item aluguel consome 17,27% na mais baixa e 10,08% na mais alta. Por outro lado, a classe mais alta investe uma parcela maior em aquisição de imóvel (7,15%) do que a mais baixa (0,68%) (BRASIL, 2004, s/p).

Conforme podemos observar pelos dados dessa pesquisa, existe uma desigualdade de gastos com moradia entre as classes sociais – confirmando as informações encontradas no livro didático – que penaliza os mais pobres, pois, dispendo de menor recurso para os gastos familiares, despendem uma grande parcela de dinheiro com essas despesas, sendo destaque o pagamento de aluguel e a baixa porcentagem de compra de imóveis entre os mais pobres. Há, nessa perspectiva, um tratamento diferenciado quanto à classe que deve ser considerado.

A compreensão acerca da inserção presente no livro didático, dá-no-la a partir de Flávio Villaça (2011, p. 37) ao explicar: “o maior problema do Brasil não é a pobreza, mas a desigualdade e a injustiça a ela associada” (VILLAÇA, 2011, p. 37). A partir dessa argumentação, pensamos ser importante pensar a família para além de uma unidade residencial e do seu aspecto moral<sup>53</sup>, emocional, econômico, jurídico (CARVALHO, ALMEIDA, 2003), tendo que vista que o público e o privado se interconectam nas diferentes instituições, como na em análise. Precisamos nos atentarmos, especialmente, ao não reducionismo da família enquanto “um ‘arranjo’ para a sobrevivência material”, concebendo-a como uma “unidade de consumo”, o que reduz a um “processo de produção<sup>54</sup>” (SARTI, 1994, p. 40).

Diante da ausência quase total de questões relativas à classe nos capítulos destinados ao conteúdo instituições sociais, percebemos que classe não é inserida

---

<sup>53</sup> A família, pensada “como uma ordem moral, constitui o espelho que reflete a imagem com a qual ordenam e dão sentido ao mundo social” (SARTI, 1994, p. 7).

<sup>54</sup> Seguindo a ótica da produção, “a família tornou-se objeto de estudo a partir da análise de sua funcionalidade para o capital, como unidade de reprodução da força de trabalho” (SARTI, 1994, p. 37).



enquanto categoria de análise nos livros em questão. Além disso, a diminuta presença dessas questões representa pouca influência externa ao PNLD, o que significa dizer que tanto as agendas/reivindicações dos movimentos sociais, os documentos diretivos das secretarias do governo federal e a teoria não parecem ser significativamente consideradas nesses livros, ao menos nesse tópico.

As URs nas quais não encontramos trechos correspondentes nos livros didáticos tratam, principalmente, da relação entre público e privado, não mencionando as influências das instituições sociais na construção e reprodução das hierarquias relacionadas à classe social. Podemos perceber diante das ausências, que a autoria dos livros didáticos pouco se referem às contradições e hierarquias existentes nas diferenças de classe e à reprodução das desigualdades sociais que há nas instituições sociais e exercem influências tanto na esfera do público, quanto na do privado, o que certamente, caso essas problemáticas fossem convenientemente desenvolvidas nas obras, representaria um ganho ao debate.

#### **3.2.2.4 Instituição social e geração**

Constituem objeto deste tópico as desigualdades geracionais, no âmbito das instituições sociais, haja vista nossas problemáticas sociológicas. Nos trechos dos livros que aludem à categoria geração e seu conteúdo das instituições sociais, somente uma unidade de registro elaborada contém fragmentos encontrados e selecionados para a análise, a UR2.14. A UR em questão diz respeito às distinções geracionais que há nas instituições sociais, mas sem contemplar as hierarquias advindas dessas clivagens nessa esfera. O livro didático que mais mobiliza discussões de interesse para pesquisa é o LD4, o que indica que a edição do PNLD 2015, mais uma vez, destaca determinados conteúdos que interessam ao trabalho.

Identificamos que todos os fragmentos dessa UR dizem respeito à instituição escolar, o que talvez signifique, entre outras possibilidades, que este seja o modo que a autoria das obras encontraram para incorporar essas problemáticas. Dois dos três trechos em destaque nessa UR tratam, de maneira geral, da escola como importante meio de socialização das/os mais novas/os, relacionando, ainda que implicitamente, duas instituições: a família e a escola.

Diz Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004):

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004, p. 47-48).

Carvalho (2004, p. 42) afirma “as relações entre a escola e a família, além de supostos ideais comuns, baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, e envolvem expectativas recíprocas”. Nesse processo de socialização, a autora explica:

as maneiras de transmitir valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizados (o currículo<sup>55</sup>) têm variado em relação à organização e práticas (onde, quando, como, por quanto tempo), conteúdos (quais os saberes que se devem tornar hábitos, habilidades, matérias escolares), agências e agentes encarregados (quem é responsável pela organização e ensino) e sujeitos-alvo (de acordo com categorias como idade, sexo, classe e raça) (CARVALHO, 2004, p. 49).

A respeito do primeiro fragmento, vemos que há uma visão idealista da instituição escolar, visto não contemplar as hierarquias geracionais envolvidas nesse espaço. Com relação ao segundo trecho da UR, destacamos que, além da importância da escola no processo de socialização, há o reconhecimento das novas regras de convivência e das pessoas com as quais a/o estudante irá relacionar-se na escola, o que, em nossa perspectiva, indica uma visão propensa a perceber as contradições que há nessa instituição, uma vez que, apesar de não haver desenvolvimento explícito a respeito, essas relações estão marcadas por hierarquias geracionais e de poder.

---

<sup>55</sup> Conforme expõe Ileizi Fiorelli Silva (2007), é possível identificar quatro “modelos” de currículos presentes nas diferentes reformas educacionais brasileiras: “currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico”. Para a autora, “a Sociologia teria mais chances de consolidação como disciplina escolar em currículos científicos”, visto ser compreendida como aquela que resgata “as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discursos e metas [...]” (SILVA, 2007, p. 409-414).

As mudanças sociais sentidas nas últimas décadas<sup>56</sup>, segundo Sposito (2003, p. 212) “exigem daqueles que se debruçam sobre os fenômenos da socialização contemporânea e da reprodução social um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações”. Existe, segundo a autora, um potencial conflitivo e marcado por tensões<sup>57</sup> entre alunado e professorado, mais especificamente entre “as gerações adultas e os educandos” (SPOSITO, 2003, p. 217-218), sabendo-se que estes últimos, muitas vezes, oferecem resistências ao trabalho educativo das/os professoras.

Nessa perspectiva, a socialização ans diferentes gerações, que se opera na família e na escola (entre outras instituições) varia dependendo de diferentes contextos, do público ao privado, com clivagens que nem sempre são levadas em consideração, mas colaboram para a reprodução das muitas desigualdades e das hierarquias, especialmente as geracionais.

O terceiro e último fragmento encontrado e selecionado para a UR em questão, versa sobre a educação escolar como não mais representativa de uma perspectiva de futuro para as novas gerações. Segundo Carvalho (2004), a bandeira da educação para todos – em fins do século XIX, nos países ricos e em fins do século XX, nos países pobres convidou “os excluídos a participarem do projeto democrático pelo acesso ao conhecimento, como condição para participação política, produtividade, empregabilidade (nos termos de hoje), e usufruto pessoal” (CARVALHO, 2004, p. 51). Nesse aspecto, a contrapartida da universalização da escola básica combinava “progresso socioeconômico”, “mobilidade social ascendente”, “acesso ao mercado de trabalho”, “à vida democrática”, correspondendo às aspirações de parte das classes baixas e trabalhadoras-urbanas “a uma vida digna” (CARVALHO, 2004, p. 51).

---

<sup>56</sup> Historicamente, segundo Carvalho (2004), educar, no sentido geral, não era “atribuição exclusiva quer dos pais/mães biológicos, quer da família, quer da escola” (CARVALHO, 2004, p. 48). Tudo que era relacionado à educação, ou seja, “o cuidado dos mais jovens”, “a transmissão da cultura do grupo social”, “a preparação para os papéis adultos”, eram tarefas assumidas por diferentes atrizes e atores sociais, como “mães, pais, idosos/as, professores/as, famílias extensas, clãs, tribo, vizinhança, comunidade, igrejas e escolas por meio de uma variedade de arranjos” (CARVALHO, 2004, p. 48).

<sup>57</sup> Além do conflito que pode existir entre o alunado e o professorado, há, conforme Carvalho (2004) argumenta, conflitos também entre as famílias e as escolas, pais/mães (e outros responsáveis) e professoras/professores. Algumas possibilidades interpretativas dessa relação são desenvolvidas pela autora, que afirma, por exemplo, que uma maior participação de algumas famílias em detrimento de outras nas escolas, pode ser bem recebida pela escola, mas também pode causar desconforto ao professorado, uma vez que esse envolvimento pode vir a interferir “no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional” (CARVALHO, 2004, p. 45).

A escola pública universalizada, segundo Carvalho (2004), representava idealmente “um novo contrato social, oferecendo um terreno (supostamente neutro) para a aquisição de um conhecimento comum, secular, não familiar, que apagaria as distinções culturais e sociais ligadas à família, classe social, etnia e religião de origem (...)” (CARVALHO, 2004, p. 51). Entretanto,

A universalização da escola básica, onde ela aconteceu, significou democratização (limitada) da cultura formal, mas também uniformização cultural; democratização no nível inferior da escolaridade e seleção (baseada em gênero, raça e classe) no nível superior; meritocracia como justificativa para a seleção, e mobilidade social ascendente limitada a códigos culturais específicos. Depois de um século de escola para todos, mesmo nos países ricos, o sucesso escolar não acontece para todos e a escolarização bem-sucedida não eliminou a desigualdade social (CARVALHO, 2004, p. 51).

De acordo com Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1977), o sistema educacional reproduz desigualdades (classe, raça e gênero), a começar da reprodução cultural e social, em vista do capital cultural inicial das/os estudantes, adquirido na socialização primária da família, que vai ser mais ou menos valorizado a depender de diferentes marcadores sociais dos sujeitos inseridos nessa instituição (BOURDIEU, PASSERON, 1977). A relação desses sujeitos com a escola passa, então, a ser assentada pela detenção dos capitais e pela herança cultural<sup>58</sup> transmitida pela família, de acordo com o seu nível socioeconômico e sociocultural, já que, como dizem Bourdieu e Passeron (1977, p. 43): “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um determinado capital cultural<sup>59</sup>”. Assim, o sistema seleciona, aberta ou tacitamente, “os destinatários legítimos de sua mensagem”, impondo “exigências técnicas que são sempre, em grupos diversos, exigências sociais (...)” (BOURDIEU, PASSERON, 1977, p. 189).

Notamos que, embora haja uma pouca discussão acerca de geração nos livros em questão, não podemos ignorar que a problemática é mais discutida no PNLD 2015 (LD4), o que indica mudanças no programa de uma edição para a outra, representada

---

<sup>58</sup> Um conceito relevante de Bourdieu é o *habitus*, que, resumidamente, corresponde ao movimento de interiorização de estruturas exteriores aos sujeitos, ao mesmo tempo que suas práticas exteriorizam esses sistemas incorporados.

<sup>59</sup> Para Bourdieu e Passeron (1977), além da herança cultural recebida pela família, outros aspectos devem ser considerados, por exemplo, as atrizes e atores sociais podem (e devem) acumular os capitais (econômicos, culturais, sociais, e simbólicos), para que seus caminhos nessa instituição sejam, de fato, proveitosos (BOURDIEU, PASSERON, 1977).

por novos conteúdos influenciados pelos documentos dos órgãos setoriais analisados em nosso trabalho, pela sociedade civil organizada e também pela teoria produzida pela academia a respeito de gerações. Percebemos que há um tratamento diferenciado quanto à geração nos trechos e, mais uma vez, não podemos afirmar que geração seja desenvolvida como categoria analítica pelos livros, embora sua inserção seja desenvolvida de modo a estabelecer relações entre as diferentes gerações, o que é um ponto a ser considerado.

O debate acerca da interação entre público e privado, para ajudar a compreender as hierarquias geracionais e a influência das instituições sociais nesse âmbito, não esteve presente, e isso indica que a autoria dos livros didáticos, ao menos na análise de conteúdo dessas obras, não se dispõem a inserir essa discussão, o que, conforme exposto na pesquisa, seria fundamental para aprofundar (dentro das limitações de um livro didático) o conteúdo, o que certamente seria um ganho para os LDs, o professorado e o alunado.

### **3.2.2.5 Instituição social e interseccionalidades**

Na perspectiva das interseccionalidades, como discutido em nosso capítulo teórico, as relações, sejam elas de reciprocidade e/ou de contradições, são o que interessa quando se analisam diferentes marcadores sociais interseccionados. Assim, no âmbito das instituições sociais, o uso dessa ferramenta analítica contribui para pensarmos como gênero, raça/etnia, classe e geração operam no social (público e privado), e de que modo sua intersecção estabelece hierarquias e desigualdades.

Conforme observamos no quadro 7, mais especificamente no que se refere ao conteúdo Instituições Sociais e interseccionalidades, não houve fragmentos correspondentes às unidades de registro elaboradas que remetessem a essa questão. Não há, nos capítulos destinados à discussão das diferentes instituições sociais, qualquer intersecção de categorias, nem mesmo nas questões relacionadas às distinções de gênero, raça/etnia, classe e geração. Diante dessas ausências, podemos considerar que a não incorporação das categorias de nosso interesse de pesquisa (ao menos não de forma articulada) nessas obras indica que não há preocupações a esse respeito por parte das autorias dos LDs nem qualquer influência das teorias emergentes das Ciências Sociais, nem dos movimentos sociais, e/ou dos documentos de órgãos setoriais do governo federal. Estes últimos, conforme discutimos no capítulo 2, consideram mais o

reconhecimento das múltiplas desigualdades do que o uso das interseccionalidades em si, exceto (com ressalvas) pelo *II PNPM*.

### 3.3.3 Conteúdo estruturante: Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais

Nesse tópico, temos como problemática sociológica para analisar os conteúdos acerca dos Direitos e a Cidadania: universalismo x diversidade, a fim de compreendermos como os sujeitos estão sendo considerados nos fragmentos encontrados e selecionados, ou seja, para sabermos se eles são considerados em sua pluralidade, diversidade ou a partir de um universal correspondente com a concepção moderna de sujeito (liberal): masculino, branco, proprietário, adulto. Para tratar da cidadania e dos direitos, partimos do entendimento de que a cidadania é fundamentada na ideia do reconhecimento e da ampliação de direitos de toda a população, civis, políticos, sociais, culturais, enfim, dos direitos humanos, com especial atenção às minorias desassistidas dos direitos, como as mulheres, negras/os, jovens, pobres, homossexuais, entre outros. Além disso, cabe destacar que compreendemos a cidadania e os direitos como interligados.

Analisamos os trechos referentes aos Movimentos Sociais<sup>60</sup>, a partir da seguinte problemática: “novos” sujeitos dos movimentos sociais emergentes<sup>61</sup> x identificação de clivagens nos movimentos sociais “clássicos”<sup>62</sup>, ou seja, investigamos se se reconhece que os “novos sujeitos” produziram “novos” movimentos, agendas, bandeiras, bem como se foi feita a revisão dos “antigos” movimentos e se existe nos movimentos ditos “clássicos” considerações a respeito de gênero, raça/etnia, classe e geração.

Além disso, desenvolvemos nossa análise pautando-nos pela relação entre poder e hierarquia nos Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais; compreendemos que, nestas esferas, marcadores da diferença, como gênero, raça/etnia, classe e geração, podem

---

<sup>60</sup> Nos pautamos por uma concepção mais contemporânea do conceito de movimentos sociais. Conforme afirmam Karine Pereira Goss e Kelly Prudencio (2004) os movimentos sociais contemporâneos, “não estão a serviço de nenhum modelo de sociedade perfeita, mas lutam pela democratização das relações sociais” (GOSS, PRUDENCIO, 2004, p. 79).

<sup>61</sup> Os movimentos considerados emergentes são: os feministas, os movimentos de mulheres, o movimento negro, o movimento dos trabalhadores sem-teto, os movimentos juvenis, o movimento estudantil, movimentos pela luta indígena, entre outros.

<sup>62</sup> Por exemplo, quando da discussão acerca de movimentos sociais “clássicos”, como o movimento dos trabalhadores sem terra (MST), espera-se que se reconheça que “o trabalhador” tem sexo/gênero, idade, classe social e cor.

operar desigualdades. Diante dos trechos encontrados e selecionados para as URs, assim como dos realizados com os conteúdos Trabalho e Instituições Sociais, damos atenção às presenças, mas também às ausências das problemáticas de interesse de nossa pesquisa, atentamos igualmente para o tratamento igualitário e o tratamento diferenciado de gênero, raça/etnia, classe e geração nas obras.

A seguir, mostramos como se organizaram os capítulos referentes à Direito, Cidadania e Movimentos Sociais nos livros didáticos eleitos para investigação.

Quadro 9: Capítulos e subcapítulos dos livros didáticos, segundo o conteúdo estruturante Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais

Codificação	Capítulos/subcapítulos
LD1a LD1b	<p><b>Cap. 14 (2012) e 16 (2015): Direitos e cidadania</b> Direitos para todos?; Direitos civis, políticos e sociais; Cidadania hoje. Cenários dos direitos e da cidadania. Direitos e cidadania no Brasil; Uma sociedade com direitos para poucos; a cidadania regulada; Os direitos cassados e a volta da cidadania; Cidadania hoje. Cenários dos direito no Brasil.</p> <p><b>Cap. 15 (2012) e 17 (2015): Os movimentos sociais</b> Confrontos e parcerias; O recurso da greve; Os movimentos sociais contemporâneos. Cenários dos movimentos sociais. Movimentos sociais no Brasil; Período colonial, Período monárquico; Período republicano; Cenários dos movimentos sociais no Brasil.</p>
LD2a LD2b	<p><b>Cap. 16 (2012) e 19 (2015): Desigualdades de várias ordens</b> Brasil país das desigualdades?; Oportunidades iguais, condições iguais?; Onde estão e como vão as mulheres no Brasil; Todos iguais ou muito diferentes? Preto na pele ou preto no sangue?.</p> <p><b>Cap. 17 (2012) e 20 (2015): Participação política, direitos e democracia</b> A vida escrita de um país; De volta à democracia; Democracia se aprende, cidadania também; Cidadão de que classe?.</p>
LD3	<p><b>Cap. 7: Democracia, Cidadania e direitos humanos</b> Primeiras palavras; Democracia; Teoria democrática moderna; Teoria democrática contemporânea; Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil; Considerações sociológicas – Os direitos humanos no Brasil; Instrumento jurídico – Os direitos humanos no Brasil.</p> <p><b>Cap. 8: Movimentos Sociais</b> Primeiras palavras; Movimentos sociais como fenômenos históricos; Características estruturais dos movimentos sociais; Movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais; Considerações sociológicas – <i>Occupy Wall Street</i>; Instrumento jurídico – A legislação e os movimentos sociais.</p>
LD4	<p><b>Cap. 13: “É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo</b> – Uma breve história da cidadania; Direitos civis, políticos e sociais; Cidadania, socialismo e minorias; Cidadania, capitalismo e desigualdades sociais; A cidadania no Brasil: uma “corrida de obstáculos”; Direitos e cidadania sob “fogo cerrado”; Direitos e cidadania no Brasil de hoje. Interdisciplinaridade.</p> <p><b>Cap. 15: “Você tem fome de quê?” Movimentos sociais ontem e hoje.</b> Definindo e caracterizando os movimentos sociais; Movimentos sociais e revolução socialista; Movimentos sociais no Brasil contemporâneo; O surgimento dos novos movimentos sociais, Movimentos sociais no século XXI. Interdisciplinaridade.</p>

**Fonte:** Livros Didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didáticos – PNLD 2012 e 2015

Para auxiliar a leitura e a compreensão dos fragmentos encontrados e selecionados para cada unidade de registro, reproduzimos o quadro a seguir:

<b>Conteúdo Estruturante: Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</b>					
<b>Unidade Temática de Contexto 3 (UC3): Tratamento diferenciado/igualitário de gênero, raça/etnia, classe e geração acerca das relações de poder e hierarquia nos Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</b>					
<b>Conteúdo Estruturante</b>	<b>Categorias Analíticas</b>				
	<b>Gênero</b>	<b>Raça/etnia</b>	<b>Classe</b>	<b>Geração</b>	<b>Interseccionalidades</b>
<b>Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais</b>	<p><b>UR3.1:</b> Aborda a cidadania e os direitos com atenção às relações hierárquicas e de poder que (re)produzem as desigualdades de gênero.</p> <p><b>UR3.2:</b> Aborda a cidadania e os direitos reconhecendo as diferenciações de gênero, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder relacionadas a gênero.</p> <p><b>UR3.3:</b> Aborda o poder e a hierarquia entre os gêneros na sociedade, apresentando as lutas, pautas e/ou agendas dos movimentos de mulheres ou feministas.</p> <p><b>UR3.4:</b> Aborda as diferenciações de gênero nos movimentos sociais, sem mencionar os movimentos de mulheres ou feministas.</p>	<p><b>UR3.5:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos étnico-raciais, tecendo considerações sobre as relações hierárquicas e de poder relacionadas à raça/etnia.</p> <p><b>UR3.6:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos étnico-raciais, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder relacionadas à raça/etnia.</p> <p><b>UR3.7:</b> Aborda o poder e hierarquia entre as raças/etnias na sociedade, apresentando as lutas, pautas e agendas do movimento negro e/ou em prol dos povos indígenas.</p> <p><b>UR3.8:</b> Aborda os movimentos sociais, sem mencionar o movimento negro e/ou as lutas dos povos indígenas e as desigualdades étnico-raciais (re)produzidas pelo poder e as hierarquias presentes na sociedade.</p>	<p><b>UR3.9:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos de pessoas em situação de desigualdade social, com atenção às relações hierárquicas e de poder que (re)produzem as diferenças de classe.</p> <p><b>UR3.10:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos grupos de pessoas em situação de desigualdade social, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder entre as classes sociais.</p> <p><b>UR3.11:</b> Aborda a interação entre poder e hierarquia entre as classes sociais na sociedade, apresentando as lutas, pautas e agendas de movimentos sociais com esse cunho (MST, por exemplo).</p> <p><b>UR3.12:</b> Aborda os movimentos sociais, sem mencionar os conflitos e desigualdades sociais provocadas pelo poder e as hierarquias da sociedade, em especial no que diz respeito à renda e à propriedade privada.</p>	<p><b>UR3.13:</b> Aborda a cidadania e os direitos teorizando as relações hierárquicas e de poder que (re)produzem uma maior vulnerabilidade de determinados grupos etários.</p> <p><b>UR3.14:</b> Aborda a cidadania e os direitos e faz distinções geracionais, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder entre as diferentes gerações e que atingem especialmente as/os mais jovens.</p> <p><b>UR3.15:</b> Aborda as relações de poder e hierarquia entre as gerações na sociedade, representando as/os jovens como atores com lutas, pautas e agendas específicas e com representatividade nos movimentos sociais.</p> <p><b>UR3.16:</b> Aborda a geração, sem mencionar os conflitos e desigualdades sociais provocados pelo poder e as hierarquias geracionais da sociedade, que atingem em especial as/os mais jovens.</p>	<p><b>UR3.17:</b> Aborda a cidadania e os direitos de segmentos sociais vulneráveis, tecendo considerações sobre as hierarquias e relações de poder presentes na sociedade relacionadas à gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p> <p><b>UR3.18:</b> Aborda a cidadania e os direitos de segmentos sociais vulneráveis com reconhecimento das distinções relacionadas a gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração, sem considerações das relações de poder e hierarquia.</p> <p><b>UR3.19:</b> Aborda a cidadania e os direitos dos variados grupos, sem levar em consideração as hierarquias e relações de poder presentes na sociedade, porém abrangendo a diversidade de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração.</p> <p><b>UR3.20:</b> Aborda a pluralidade dos movimentos sociais e tece considerações sobre diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração nas lutas, pautas e agendas.</p> <p><b>UR3.21:</b> Aborda questões relacionadas às diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração e as lutas sociais, sem mencionar os diversos movimentos sociais.</p>



Quadro 10: Fragmentos dos livros didáticos selecionados, referentes aos conteúdos estruturantes Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais

**Conteúdo Estruturante: Movimentos sociais, Cidadania e Direitos**

**Unidade Temática de Contexto 3 (UC3):** Na discussão sobre Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais, especialmente sobre as relações de poder e hierarquia, existe tratamento diferenciado/igualitário em relação a gênero, raça/etnia, classe e geração.

Categoria	Gênero	Raça/etnia	Classe	Geração	Interseccionalidades
Unidades de Registro/ Fragmentos	<p><b>UR3.1</b> Como vimos, [na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão] <b>os direitos do homem e do cidadão referiam-se aos homens e excluíam as mulheres</b> (LD1a, 2012, p. 149). (LD1b, 2015, p. 201). Para desmitificar esse discurso [machista], [o movimento feminista] destacava o caráter histórico, e não natural, da <b>desigualdade sexual</b>, constituída desde a Antiguidade <b>para manter a opressão dos homens e a condição subalterna das mulheres</b> (LD1b, 2015, p. 204) Em 1865 [John Stuart Mill] foi eleito para a Câmara dos Comuns, onde defendeu ardorosamente o <b>sufrágio feminino e o reconhecimento da igualdade das mulheres na vida pública</b> (LD3, 2015, p. 173).</p> <p><b>UR3.2</b> A Constituição [brasileira] de 1988 instituiu a <b>igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres</b> (LD2a, 2012, p. 155) (LD2b, 2015, p. 242). Quanto às eleições, a Constituição [brasileira] de 1946 determinava a extensão do <b>voto a todos os cidadãos (homens e mulheres)</b> maiores de 18 anos, menos os analfabetos (LD1a, 2012, p. 154). (LD1b, 2015, p. 209).</p> <p><b>UR3.3</b> Nas primeiras décadas da segunda metade do século XX [no Brasil], o <b>movimento [feminista] procurava contrapor-se ao discurso que justificava a dominação masculina</b>, segundo o qual as <b>mulheres seriam inferiores aos homens</b>, isto é, fisicamente mais fracas, além de demasiadamente emocionais e sentimentais (LD1b, 2015, p. 204). O reconhecimento das questões de gênero [no Brasil] evidenciou-se na Constituição Federal de 1988, que incorporou <b>propostas apresentadas pelos movimentos feministas relativas aos direitos individuais e sociais das mulheres, e no fomento a políticas públicas voltadas para o enfrentamento e superação da discriminação e da opressão</b> (LD1b, 2015, p. 226-227).</p>	<p><b>UR3.5</b> A nova lei [Lei nº 1390] veio mostrar que, para além da tão divulgada <b>harmonia racial, as relações inter-étnicas no Brasil eram fonte de conflitos</b> e requeriam, o quanto antes, a regulação da justiça (LD2a, 2012, p. 199). (LD2b, 2015, p. 288). Apesar da importância da <b>criminalização da prática do racismo a partir da Constituição de 1988</b>, é importante lembrar que <b>são raros os casos em que o preconceito racial é de fato punido</b> conforme as determinações da lei (LD2a, 2012, p. 199). (LD2b, 2015, p. 288). Todas as garantias institucionais não impedem que, constantemente, nos cheguem notícias de <b>desrespeito a esses direitos e de exposição dos povos indígenas a um alto grau de vulnerabilidade social</b> fruto do passado colonial da sociedade brasileira (LD4, 2015, p. 59).</p> <p><b>UR3.7</b> Um exemplo concreto [<b>do combate às práticas racistas</b>] é a trajetória do <b>movimento negro</b>, que vem construindo <b>lutas pela ampliação dos direitos a partir de um debate institucional</b>, mas sem deixar de lado o desafio de fortalecer sua identidade e transformar as relações sociais no cotidiano (LD1b, 2015, p. 201). Hoje, o <b>movimento negro</b>, com uma <b>diversidade</b> enorme de organizações, defende, entre outras medidas, o desenvolvimento de <b>políticas de reconhecimento de diferenças raciais e culturais, de combate à discriminação, de afirmação dos direitos civis e de ações afirmativas ou compensatórias</b> (LD1b, 2015, p. 226). O <b>movimento negro</b> unificado (MNU) fundado em 1978, e outras organizações passaram a priorizar em sua luta a <b>desmistificação do credo da democracia racial</b> negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que o <b>racismo está entranhado na sociedade brasileira</b> (LD1b, 2015, p. 226).</p>	<p><b>UR3.9</b> Do mesmo modo, a <b>justiça</b> tem como princípio a ideia de que todos são <b>iguais diante da lei</b>, mas 95,7% dos entrevistados acreditavam que, se <b>uma pessoa rica e uma pobre praticassem o mesmo crime, a Justiça trataria o pobre com maior rigor</b> (LD2a, 2012, p. 212). (LD2b, 2015, p. 309). As <b>desigualdades sociais</b> são concomitantemente causa e consequência da <b>exclusão e da discriminação social</b>, e muitas políticas públicas e ações sociais voltam-se para a <b>inclusão e afirmação de segmentos em situações desvantajosas</b> (LD2b, 2015, p. 290).</p>	<p><b>UR3.14</b> O Poder Legislativo <b>é constituído de representantes do povo, eleitos pelos cidadãos que têm direito ao voto (maiores de 18 anos, em geral – sendo optativos para jovens acima de 16 anos de idade)</b>. (LD4, 2015, p. 55).</p>	<p><b>UR3.17</b> No final do século XX e no início do século XXI, outros <b>direitos relacionados à segmentos e situações sociais específicos</b> – por exemplo, consumidores, idosos, <b>adolescentes</b>, crianças, <b>mulheres</b>, <b>minorias étnicas</b>, homossexuais – consolidaram-se. (LD1a, 2012, p. 139). (LD1b, 2015, p. 188). <b>O voto</b> [durante o período monárquico brasileiro, no século XIX], por exemplo, tinha um caráter censitário, onde, somente os <b>latifundiários – adultos, homens</b> – participavam do poder político (LD4, 2015, p. 201). Os três exemplos aqui tratados (<b>gênero, etnia e fome</b>) não esgotam a questão da <b>desigualdade</b> do ponto de vista da relação <b>entre pessoas e grupos</b> (LD2b, 2015, p. 290).</p> <p><b>UR3.18</b> Toda pessoa tem capacidade para gozar os <b>direitos e as liberdades</b> estabelecidas nesta declaração dos direitos humanos, <b>sem distinção de qualquer espécie, seja de cor, raça, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição</b> (LD3, 2015, p. 178).</p> <p><b>UR3.20</b> Nas décadas de 1990 e 2000, a atuação do <b>movimento social de mulheres</b> ampliou-se por meio de numerosas organizações não governamentais (ONGS), com <b>abrangência nacional e local e diversos projetos, estratégias, temáticas e formas de mobilização</b>, que incluem articulações de <b>trabalhadoras rurais e urbanas, pesquisadoras, religiosas, negras, lésbicas</b>, entre outras (LD1b, 2015, p. 227).</p>

**Fonte:** Dados retirados dos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2012 e 2015. Na UR3.4, UR3.6, UR3.8, UR3.10, UR3.11, UR3.12, UR3.13, UR3.15, UR3.16, UR3.19, UR3.21 não encontramos fragmentos correspondentes nos livros didáticos de Sociologia.

A partir do próximo tópico, iniciamos nossa análise de conteúdo dos fragmentos em questão, à luz de nossas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas.

### **3.3.3.1 Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e gênero**

Considerando as problemáticas de nosso interesse de estudo e os fragmentos encontrados e selecionados para a discussão de gênero e direitos, cidadania e movimentos sociais, percebemos que direitos e cidadania tiveram mais fragmentos encontrados e selecionados nos livros didáticos, quando comparamos com movimentos sociais. Os livros presentes no PNLD 2012 e 2015 (LD1 e LD2) contam com mais trechos que tratam dessa questão, destacando-se o LD1b que inseriu três novos fragmentos na edição de 2015 para tratar dos movimentos feministas, o que, sem dúvida, representa mudanças de um triênio do programa para o outro, por influência de um conjunto de atores sociais, como movimentos feministas, a SPM e o PNPM e teorias feministas e de gênero.

Com base em nosso aporte teórico, compreendemos gênero, resumidamente, como um componente característico das relações sociais, fundamentado nas diferenças entre os sexos, e uma das formas em que o poder e as hierarquias de poder se manifestam. Nessa perspectiva, de modo geral, não podemos identificar, entre os fragmentos localizados e eleitos para nossa análise, gênero usado enquanto categoria analítica, embora em um dos fragmentos haja uma preocupação com as problemáticas envolvidas com a definição da categoria, que o aproxima, ao nosso ver, do reconhecimento (ainda que breve) das teorias sociológicas e feministas emergentes.

Três das quatro URs elaboradas para esse debate, contém fragmentos encontrados e selecionados para nossa análise. No que diz respeito à UR3.1, correspondente à cidadania e aos direitos selecionamos 3 trechos para nossa discussão levando em consideração as relações hierárquicas e de poder que (re)produzem as desigualdades de gênero. De maneira geral, podemos interpretar esses fragmentos como evidências de que existem desigualdades de gênero nesse âmbito, histórica, socialmente e culturalmente construídas, como parte das relações de poder. Há o reconhecimento dos privilégios do gênero masculino no social, oriundos da exploração dos demais sujeitos que não compactuam de seu *status*.

O primeiro fragmento dessa UR destaca as desigualdades entre os gêneros quando se elaborou a “Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão”, na qual se

excluía as mulheres como cidadãs com direitos. O segundo fragmento versa sobre a reprodução de um discurso machista que naturaliza as desigualdades entre os gêneros em diferentes esferas, a fim de manter e perpetrar privilégios e poder, fundamentado nas relações hierárquicas entre homens e mulheres. O terceiro fragmento diz respeito à luta pelo reconhecimento das mulheres na esfera pública, como a luta pelo sufrágio feminino, que envolveu diferentes agentes.

Nesses trechos podemos perceber o reconhecimento de que existe um tratamento diferenciado quanto a gênero como reprodutor de hierarquias de poder socialmente e culturalmente construídas. Notamos que os livros abordam a discussão com base em uma concepção da diversidade, dando visibilidade às atrizes e aos atores envolvidos nessas relações.

Magdalena León (1997, p. 6) afirma que as relações entre mulheres e homens integram diferentes âmbitos, que vão desde “*lo micro y lo macro, lo privado y lo público, lo productivo y lo reproductivo, lo local y lo global*” (LEÓN, 1997, p. 8). As mulheres ainda permanecem sob a forte influência de uma perspectiva patriarcal que as relega ao privado/doméstico e as confirma como objeto do poder “*latente e invisible*” desta esfera (que compreendemos relacionada com o público e não de modo dicotômico) (LEÓN, 1997, p. 8). Por isto, de acordo com León (1997) a mulher “*está en situación de desempoderamiento*” (LEÓN, 1997, p. 8), visto que, ao ser invisibilizada nessa esfera, sua situação social expressa “*poco poder y que el que ostenta se da dentro de limitaciones sociales muy rígidas. Es el caso del poder de lo privado y en la familia*” (LEÓN, 1997, p. 11).

Nessa perspectiva, segundo León (1997), é preciso que as mulheres se empoderem e se tornem cidadãs conscientes, “*ello significa que las mujeres modifiquen la imagen de sí mismas y las creencias sobre sus derechos y capacidades y desafien los sentimientos de inferioridad*” (LEÓN, 1997, p. 13). No concernente à UR3.2, que trata da cidadania e dos direitos reconhecendo as diferenciações de gênero, porém, sem tecer considerações sobre as relações hierárquicas e de poder relacionadas a gênero, existem dois fragmentos, um presente no LD2 (a e b) que aborda a inserção da igualdade de direitos entre os gêneros na Constituição brasileira de 1988, e o outro do LD1 (a e b). Nesses trechos, há menções acerca da Constituição brasileira de 1946 e da de 1988. A respeito do trecho que faz considerações sobre a Constituição de 1988, pensamos que, conforme discutido em outros momentos de nossa pesquisa, houve sem dúvida imensas modificações na esfera dos direitos e da cidadania nas últimas décadas, especialmente

em relação às mulheres. Entretanto, não podemos afirmar que esses ganhos sejam efetivamente respeitados em todas as esferas do social.

Acerca das desigualdades estruturais que afetam as mulheres ao longo da história, Chantal Mouffe (1997, p. 66) afirma:

o domínio público da cidadania moderna tem se baseado na negação da participação da mulher. Esta exclusão foi tida como indispensável para postular a generalidade e universalidade da esfera pública. A distinção público/privado, central como foi para a afirmação da liberdade individual, também levou a identificar o privado com o doméstico e jogou um importante papel na subordinação da mulher (MOUFFE, 1997, p. 66).

Nessa perspectiva, segundo Judith Butler (1998, p. 13-14), as bases da política, a saber “universalidade”, “igualdade”, “sujeito dos direitos”, “foram construídas mediante exclusões raciais e de gênero e por uma fusão da política com a vida pública que torna o privado (reprodução, domínios da ‘feminilidade’) prépolítico” (BUTLER, 1998, p. 13-14). Além dessa separação entre público e privado, na qual o homem e a mulher se inseriram ele e ela em esfera própria, Mouffe destaca que há também uma distinção inerente ao privado e ao público condizente com a separação que há entre “indivíduo e cidadão” (MOUFFE, 1997, p. 66). Entretanto, conforme destaca a autora, essas esferas não correspondem a âmbitos separados, visto que não poderíamos afirmar “aqui terminam minhas obrigações como cidadão e começa minha liberdade como indivíduo. Nessa perspectiva, essas identidades existem “numa tensão permanente que nunca pode ser reconciliada” (MOUFFE, 1997, p. 67).

Acerca do segundo fragmento da UR3.2, concernente à Constituição Federal de 1946, a autoria do livro desenvolve que o direito ao voto às mulheres (alfabetizadas e maiores de 18 anos) foi estendido, o que certamente representou para as mulheres um importante ganho em direitos sociais e cidadania, mas com ressalvas. A respeito dos direitos e cidadania dos sujeitos subalternizados, como é o caso, entre outros, das mulheres pobres, negras, jovens, Iris Young argumenta que é necessário e fundamental uma “maior representação dos grupos sub-representados, especialmente quando esses grupos são minorias ou estão sujeitos a desigualdades estruturais” (YOUNG, 2006, p. 140).

Podemos notar que, as mulheres, como visto nos fragmentos encontrados e selecionados para esse debate, não figuram, de modo geral, como “sujeitos”. Embora com o uso do termo mulher/mulheres, o trecho não representa a diversidade do ser

mulher e as universaliza. Nessa perspectiva, ambos os fragmentos da UR3.2 conferem um tratamento igualitário a gênero, abarcando homens e mulheres nas problemáticas, mas, ao mesmo tempo, ocultando as relações de poder e hierarquias entre os gêneros.

Quanto à discussão acerca da UR3.3 que trata dos movimentos feministas e aborda as hierarquias e poder entre os gêneros, podemos dizer que os trechos desenvolvidos acerca desse movimento múltiplo reconhecem as demandas e lutas como próprias desses “sujeitos”. Não confirmamos a existência de trechos que faça uma revisão dos movimentos ditos clássicos, mas pelo fato de contraporem ao discurso que legitima a “superioridade” masculina, reconhecendo que ele permeia diferentes esferas, incluindo a acadêmica (conforme discutido em nosso capítulo teórico), podemos supor uma inclinação nessa direção.

Do segundo trecho da UR3.3 destacamos o uso de feminismos no plural (de acordo com nossas escolhas) e da influência que exercem esses movimentos sobre o Estado e as políticas públicas. Esse trecho é muito representativo para nossa pesquisa, uma vez que indica que essas influências externas (sociedade civil-academia-Estado-PNLD) chegaram ao conteúdo do livro didático, e, embora com pouca evidência, confirmam a importância de nossa investigação e do reconhecimento desses “novos” conteúdos na Sociologia. A respeito dos feminismos, Vera Soares (1994, p. 33-34) os define como:

A ação política das mulheres. Engloba teoria, prática, ética e toma as mulheres como sujeitos históricos da transformação de sua própria condição social. Propõe que as mulheres partam para transformar a si mesmas e ao mundo. O feminismo se expressa em ações coletivas, individuais e existenciais, na arte, na teoria, na política. Reconhece um poder não somente no âmbito do público-estatal, mas também o poder presente em todo o tecido social, fazendo a concepção convencional da política e a noção de sujeito se ampliarem. Todos aqueles que têm uma posição subalterna na relações de poder existentes são chamados a transformá-las. Não existe pois um só sujeito histórico que enfrenta e transforma tais relações em nome de todos os subalternos. Reconhece uma multiplicidade de sujeitos que, desde sua opressão específica, questionam e atuam para transformar esta situação (SOARES, 1994, p. 33-34).

Mariza Corrêa (2001, p. 38) afirma que os movimentos feministas, assim como outros movimentos sociais, não são movimentos clássicos, “na medida em que transcorrem nas esferas não-tradicionais de organização e ação política” (CORRÊA, 2001, p. 38). Esse movimento plural evidenciou, em diferentes aspectos, “a

complexidade da dinâmica social e da ação dos sujeitos sociais, revelando o caráter multidimensional e hierárquico das relações sociais e a existência de uma grande heterogeneidade de campos de conflito” (CORRÊA, 2001, p. 38).

Cabe-nos dizer que a unidade de registro sobre a qual não encontramos fragmentos para nosso estudo, a UR3.4 corresponde às diferenciações de gênero nos movimentos sociais, sem mencionar os movimentos de mulheres ou feministas. De modo geral, essa unidade buscava capturar alguma discussão que não mencionasse os movimentos feministas, mas fizessem uso de suas bandeiras, pautas e agendas. Isso, porém, não encontramos e percebemos a ausência como algo positivo.

### **3.3.3.2 Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e raça/etnia**

A categoria raça/etnia e as questões a ela correlatas são importantes para pensarmos a respeito dos direitos e cidadania da população negra/indígena e dos movimentos negros, pois, assim como discutido no tópico acerca de gênero, fazem parte dos movimentos sociais emergentes e são “novos sujeitos”, inseridos em relações hierárquicas e de poder específicas.

Duas das URs elaboradas contêm fragmentos, metade das quais discute acerca da cidadania e dos direitos e a outra metade discute sobre o movimento negro. Concernente à UR3.5, que trata da cidadania e direitos de grupos étnico-raciais, com referência às hierarquias de poder relacionadas à raça/etnia, encontramos e selecionamos três trechos dos livros didáticos analisados, dois do LD2 (2012 e 2015) e um do LD4. Não houve alterações significativas de um triênio do programa para o outro. Reconhecem-se as relações hierárquicas e de poder entre as raças e etnias que dão um tratamento diferenciado quanto à raça/etnia nos trechos em destaque. Além disso, de modo geral, percebe-se a diversidade de sujeitos, representados por uma pluralidade étnico-racial.

Nos dois primeiros fragmentos, ambos referentes às leis de criminalização ao racismo no Brasil, há um reconhecimento de que, apesar de constar na Constituição Federal, ainda é diminuta a punição de pessoas pelo crime de racismo. Um dos trechos destaca também que a criação de leis anti-racismo é importante para punir atos dessa espécie, mas também para desmitificar a falsa ideia de que brancos e não-brancos vivem

em harmonia em nosso país, contribuindo, com isso, para desmascarar o mito da democracia racial<sup>63</sup>, tal como elaborado por Florestan Fernandes<sup>64</sup> (1965).

O terceiro trecho da UR3.5 diz respeito às discriminações a que os povos indígenas estão sujeitos, apesar de leis que os protegem (ou ao menos deveria). Mais uma vez, assim como acontece com a população afro-descendente, os povos indígenas sofrem preconceitos, discriminações e desigualdades o que prova que lei que os protege existe, mas a efetiva prática continua a estar num horizonte distante.

Nessa perspectiva, há distâncias consideráveis entre direitos legais e direitos substantivos/reais, igualdade jurídica e igualdade substantiva, direito de *jure* e direito de *facto*. A esse respeito, Mário Luiz Neves de Azevedo (2013, p. 131) afirma “igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a edificação de sociedades que se querem justas”. Assim, Azevedo (2013) destaca que, em uma sociedade em que “há diversidade e diferenças e que é formada por indivíduos desiguais [...] não se pode usar o ‘direito igual’ para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada” (AZEVEDO, 2013, p. 138).

No que diz respeito à UR3.7, que versa sobre a agenda de lutas do movimento negro e/ou em prol da população indígena, tendo em vista as hierarquias étnico-raciais presentes no Brasil (e no mundo), elegemos, dentre os fragmentos encontrados nos livros didáticos, três objetivando abordá-los mais detalhadamente. Os três extratos de texto são do LD1b; não foram encontrados fragmentos correspondentes em outros livros didáticos, ao menos quando em nossa análise de conteúdo. Ao nosso ver, a inserção das problemáticas relacionadas à raça/etnia na edição do livro do ano de 2015 é a demonstração mais representativa de que há influências externas ao PNLD, as quais afetam os livros didáticos e podem ser mais sentidas nas obras em que há participações nas duas edições do PNLD.

---

<sup>63</sup> A democracia racial seria um “discurso de dominação política [...] usado apenas para desmobilizar a comunidade negra”<sup>63</sup>; como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, “sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros” (GUIMARÃES, 2003, p. 102). Nessa perspectiva, os movimentos étnicos, em especial os negros (mas também os envolvidos com as problemáticas indígenas), deviam submeter-se, pois, a construção da identidade nacional que “apagava as especificidades das raças [...]”, ou seja, “o mito da democracia racial servia para encobrir os conflitos interétnicos e fazia com que todos se sentissem nacionais” (MENDES PEREIRA, 2001, p. 40-41).

<sup>64</sup> Assim como Florestan Fernandes, Roger Bastide (1955) e Luiz de Aguiar Costa Pinto (1953) também rompem com o pensamento de que vivíamos em uma democracia racial, reafirmando a existência do preconceito racial no Brasil, discussão essa “já colocada pelo movimento negro nos anos 1930” (GUIMARÃES, 2003, p. 101).

Nos trechos encontrados e selecionados, o movimento negro é o destaque. Sua agenda para a ampliação de direitos e da cidadania da população afrodescendente, incluindo a importância de sua relação com o Estado para esses fins, com especial atenção às Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização, como é o caso das Políticas Afirmativas, são evidenciados nos trechos dos livros didáticos. Identificam-se os movimentos negros como plurais, com demandas e agendas próprias, com respeito à diversidade de seus sujeitos. De modo geral, o tratamento é diferenciado quanto à raça/etnia, no sentido de priorizar a população negra e indígena nos fragmentos em questão, entretanto, quando se pensa em dar visibilidade a esses sujeitos no conjunto das obras, o tratamento étnico-racial torna-se igualitário.

A luta por políticas específicas de redução das desigualdades e hierarquias de poder em favor da população negra, tal como “os debates e intervenções no campo das políticas de ação afirmativa, ocorre com temáticas relacionadas à história e cultura de base africana nos currículos escolares, entre outras iniciativas” (LIMA, 2008, p. 43) as quais são fundamentais para uma educação inclusiva. Além disso, o terceiro fragmento da UR3.7, reconhece que as conquistas alcançadas pela população afrodescendente, ao longo das décadas, receberam grandes contribuições de um ator político de fundamental importância: o Movimento Negro Unificado (MNU), com reivindicações que desnaturalizavam a cordialidade entre as diferentes etnias no Brasil, denunciando o racismo arraigado na nossa cultura herdada especialmente da escravidão. Acerca do MNU, podemos considerar, com base em literatura a respeito, que foi ele principalmente que golpeou o “discurso nacional de maneira mais contundente” (GUIMARÃES, 2003, p. 102), contribuindo sobremaneira com a crítica à “democracia racial”, especialmente a partir do final da década de 1970, período em que esse movimento e seus membros puderam expressar-se mais fortemente, haja vista que “a repressão política impediu qualquer reação organizada” (GUIMARÃES, 2003, p. 103) durante muito tempo.

No caso das URs com ausência de fragmentos, podemos afirmar que elas tratam dos direitos e da cidadania sem se referir às hierarquias de poder relacionadas à raça/etnia (UR3.6) e abordam as desigualdades étnico-raciais, mas sem mencionar o movimento negro e/ou as lutas dos povos indígenas. De maneira geral, pensamos que as ausências de fragmentos relacionados a essas unidades de registro não são sentidas, porque elas não problematizam o poder e as hierarquias nas relações étnico-raciais nem



desenvolveram a respeito desse movimento emergente, relevante para as lutas dessas minorias em direito.

### **3.3.3.3 Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e classe social**

O marcador social classe faculta-nos refletir acerca das relações de poder e hierarquia às quais alguns segmentos sociais estão sujeitos, com especial atenção às desigualdades sociais. Apenas o LD2 conta com fragmentos, presentes na UR3.9, que versam sobre as relações hierárquicas reprodutoras das diferenças de classe e que interferem na cidadania e nos direitos de determinados grupos.

De maneira geral, podemos dizer que se reconhecem, nos fragmentos encontrados e selecionados, relações desiguais entre ricos e pobres, geradoras de exclusões e discriminações contra parte da população em situação mais desvantajosa. Nessa perspectiva, entendemos que o livro reconhece eu há um tratamento diferenciado quanto à classe no social, reconhecendo as clivagens econômicas e sociais, o que o aproxima de uma perspectiva que insira classe enquanto categoria analítica, embora seja diminuta tal inserção e não podemos confirmar essa incorporação no conjunto da obra.

O primeiro trecho em destaque expressa a ideia de que há diferenças de tratamento no que diz respeito à aplicação das leis para pessoas pobres e ricas, o que indica que a população mais pobre, de maneira geral, sente que sua posição de classe as coloca em situação de desvantagem perante a justiça, o que é prejudicial tanto para a efetividade dos direitos, quanto para o exercício da cidadania.

Segundo Nancy Fraser (2007, p. 103), a justiça, hoje, “requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente (...)”. Para a autora, a tarefa, em parte, está em “elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença” (FRASER, 2007, p. 103). Azevedo (2013) argumenta a Justiça Social deve trazer respostas mais efetivas, com formulação de “programas, ações e políticas sociais e econômicas [...] com conexão com os ideais de igualdade e equidade, caros valores humanos que balizam políticas e lutas para a construção de uma sociedade melhor” (AZEVEDO, 2013, p. 129-130).

O segundo trecho selecionado para a UR3.9 diz respeito à necessidade de políticas públicas voltadas às populações em situação de desvantagens, a fim de diminuir as desigualdades sociais, ligadas com as hierarquias de poder próprias da

classe. No fragmento em questão, há o reconhecimento de que a inserção desses sujeitos sociais socialmente vulneráveis, fortalece-se desde haja visibilidade às discriminações e desvantagens sofridas e também o Estado promova, cada vez mais, a criação e implementação de políticas que levem em consideração esse recorte social. Nessa perspectiva, segundo Azevedo (2013), o Estado seria “um meta-campo social e, ao mesmo tempo, um meta-ator social”, pois possui instrumentos “para conferir o nível de desigualdade social e para lançar políticas públicas sociais, universais e focalizadas com a finalidade de promover a igualdade substantiva” (AZEVEDO, 2013, p. 144).

Destacamos que esse segundo trecho tornou-se uma preocupação da autoria do LD2, apenas na edição de 2015, o que (embora sutil) indica mudanças sugerindo que pode haver influências relacionadas aos movimentos sociais, aos documentos diretivos dos órgãos setoriais e à teoria. No concernente às unidades de registro que não contam com fragmentos, podemos destacar que elas são, em sua maioria, ligadas aos movimentos sociais com cunho de classe social, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), por exemplo, o que indica, conforme nossa análise de conteúdo e de nossa discussão teórico-conceitual, que os movimentos sociais “clássicos” não figuram com o mesmo *status* que os emergentes, ao menos não nas obras selecionadas para investigação.

#### **3.3.3.4 Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e geração**

As relações entre as gerações e a inclusão das/os mais jovens como sujeitos diversos, produtores de suas próprias demandas e agendas, não podem ser encontradas nesse tópico referente à discussão acerca de geração e direitos, cidadania e movimentos sociais. Encontramos e selecionamos apenas um trecho que faz referência a jovens e à idade, ou seja, que faz distinções geracionais, porém, sem levar em consideração as relações hierárquicas e de poder às quais está sujeita essa população. Além disso, ao fazer distinções de idade, não pensamos que a obra faz uso de geração como categoria analítica. Podemos perceber em nossa análise de conteúdo, que os livros didáticos, mais uma vez, quase não tocam na problemática das gerações demonstrando que há um tratamento diferenciado quanto à geração, o que invisibiliza essas atrizes e atores em toda a sua diversidade, experiências e posicionamentos sociais.

O fragmento encontrado e selecionado é do LD4. Isso, embora com ressalvas, demonstra que somente na edição do PNL 2015 essa discussão foi considerada. O trecho apenas informa a respeito do direito de votar concedido às/aos jovens acima de

16 anos, sem nenhuma outra referência que indique a construção e o desenvolvimento de sua cidadania. Além disso, conforme destacou uma pesquisa do Instituto de Cidadania e Fundação Perseu Abramo, intitulada “Perfil da Juventude Brasileira” (2003) “apesar de a abertura político-eleitoral ter possibilitado aos jovens votar a partir dos 16 anos de idade, eles aderem muito pouco à participação política convencional, o que não significa que sejam apolíticos” (INSTITUTO DE CIDADANIA E FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2003, p. 284). Glória Diógenes (2009, p. 276) entende que a juventude vem desenhando formas de participação política em um campo que ela denomina de “cultura política de juventude”, sendo uma das principais características estar “fora de espaços partidários e das instâncias formais de participação política” (DIÓGENES, 2009, p. 276).

Dentre as URs propostas, não houve trechos que correspondessem à participação da juventude na política, a sua representação, aos movimentos estudantis, enfim, a suas demandas e agendas específicas, como cidadãs/cidadãos. O ocultamento desses sujeitos representa, em nossa perspectiva, que eles estão pouco representados nas páginas desses livros didáticos que são destinados justamente a elas/eles, além de indicarem, conforme exposto anteriormente, que elas/es são um “vir a ser”, sem a valorização do presente vivido por esse segmento.

Vale lembrar que, como José Machado Pais (2005, p. 54-55) argumenta, ao tratarmos de juventudes, cidadania e direitos, devemos estar atenta aos atributos “que caracterizavam o modo tradicional e abstrato de encarar a cidadania (direitos, responsabilidades, obrigações, prerrogativas, etc.) fortemente ancorados num referencial adultocêntrico” (PAIS, 2005, p. 54-55). Para o autor, o debate em torno da cidadania das/os jovens deve englobar a perspectiva de “integração”, passando pelo “reconhecimento da diversidade” sem esquecer os “sentimentos de pertença e as subjetividades que se investem nas relações de sociabilidade [...] não determinadas por interesses racionais” (PAIS, 2005, p. 55). Ou seja, além da autoria dos livros didáticos se disporem a inserir mais as juventudes nos diferentes conteúdos dos livros didáticos, elas devem recorrer a um referencial que indique essa diversidade e as múltiplas possibilidades de interpretá-la sendo importante fazer constar isso nas obras do PNLD.

### **3.3.3.5 Direitos, Cidadania, Movimentos Sociais e interseccionalidades**

Em nossa análise dos livros didáticos, percebemos que os conteúdos cidadania, direitos e movimentos sociais são os que mais mobilizam fragmentos com palavras que

remetem à geração e/ou gênero e/ou classe e/ou raça/etnia em conjunto, em comparação com os conteúdos instituições sociais e trabalho. Assim como nos demais fragmentos encontrados e selecionados para as outras URs referentes a essa investigação, não podemos considerar que essas palavras apareçam, de fato, como categorias articuladas nas obras didáticas. Contudo, sua inserção nos LDs demonstra que são reconhecidos os diferentes marcadores sociais da diferença os quais operam concomitantemente em diferentes esferas, dando visibilidade a sujeitos muitas vezes “invisíveis”, havendo, portanto, um tratamento diferenciado quanto a essas problemáticas nos trechos.

De modo geral, todos os LDs contêm fragmentos que se prestam a essa discussão, embora o LD1 contenha um trecho a mais encontrado e selecionado que as outras obras. Além disso, destacamos que os livros da edição do PNLD 2015 têm mais inserções acerca dessas problemáticas, e isso indica que ele certamente recebeu influências representativas de diferentes segmentos, oriundas da teoria, dos movimentos sociais e dos documentos do governos federal, como os da SPM, SEPPIR e SDH.

Na UR3.17 que aborda a cidadania e os direitos de segmentos sociais vulneráveis, no estudo estudo das hierarquias e relações de poder existentes na sociedade e relacionadas a gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração, contamos com três fragmentos. No primeiro vemos que, no campo dos direitos, desde o século XX começou a emergir “novos” sujeitos, diversos e com experiências e posicionamento que devem ser considerados. O segundo fragmento denota uma situação vivida no Brasil, no século XIX, na qual apenas homens, adultos e proprietários de terra, poderiam votar/exercer sua cidadania, dando primazia a um cidadão universal, ideal da cidadania moderna (liberal). O terceiro trecho encontrado e selecionado leva-nos a pensar que a obra trata no capítulo, sobre gênero, etnia e fome, mas considera que a discussão sobre essas questões é mais ampla, sugerindo que outras desigualdades, poderiam também ser inseridas.

Com relação ao exposto, Costa (2002, p. 66) desenvolve que é necessário concebermos a/o atriz/ator social não individualmente, “mas como articulação de um agrupamento de posições do sujeito, construída no interior de discursos específicos e sempre precária e temporariamente suturada na interseção daquelas posições de sujeito” (COSTA, 2002, p. 66), o que está em consonância com o uso das interseccionalidades que buscamos adotar na presente pesquisa. Costa (2002, p. 66) explica:

Embora não exista um vínculo necessário entre as diferentes posições de sujeito, no campo da política há discursos que tratam de promover a articulação entre elas desde diferentes pontos de partida. É por isso que cada posição de sujeito se constitui dentro de uma estrutura discursiva essencialmente instável, posto que se submete a uma variedade de práticas de articulação que constantemente a subvertem e transformam. Por isso não há nenhuma posição de sujeito cujos vínculos com outras estejam assegurados de maneira definitiva e, portanto, não há identidade social que possa ser completa e permanentemente adquirida (COSTA, 2002, p. 66).

No concernente à UR3.18 que versa sobre a cidadania e os direitos de segmentos sociais vulneráveis com reconhecimento das distinções relacionadas a gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração, porém, sem se considerarem o poder e hierarquia existentes nessas relações, encontramos e selecionamos apenas um fragmento. Este trata da Declaração dos Direitos Humanos, que estabelece direitos e liberdades sem distinções de qualquer espécie. Nessa perspectiva, não obstante cor, raça, origem social estarem mencionadas nesse trecho da declaração, não a compreendemos de modo interseccionado, conquanto seja considerável o reconhecimento das diferenças entre segmentos sociais vulneráveis no campo da cidadania e dos direitos.

No referente à UR3.20, que aborda a pluralidade dos movimentos sociais, tecendo considerações acerca das diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração nas lutas, pautas e agendas, encontramos e selecionamos também apenas um fragmento correspondente a essa problemática. Nesse trecho, reconhece-se a abrangência do movimento de mulheres, tanto no que diz respeito à influência, quanto à força de mobilização que envolve diferentes articulações, como as mulheres trabalhadoras, pesquisadoras, religiosas, negras, lésbicas, entre outras. Pensamos que esse fragmento consegue explorar, ao menos minimamente, a pluralidade desse movimento social que é feminista, e faz aproximações com as articulações de categorias, como gênero e raça/etnia, tratando da participação das mulheres negras no movimento, apenas para citar um exemplo.

Chantal Mouffe (1997, p. 66) afirma que para haver uma identidade política, é preciso ter uma forma de identificação coletiva entre as demandas democráticas, encontradas “numa variedade de movimentos de mulheres, trabalhadores, negros, homossexuais, ecológicos, assim como em alguns outros ‘novos movimentos sociais’” (MOUFFE, 1997, p. 66). Nesse sentido, reconhecer-se como atriz/ator social, com demandas/agendas/lutas específicas e se mobilizar significa, dentro de uma interpretação democrático-radical de cidadania “a construção de um ‘nós’, uma cadeia

de equivalência entre suas demandas, com o intuito de articulá-las por meio do princípio da equivalência democrática (...)” de maneira que leve em consideração “as diferentes relações sociais e posições de sujeito nas quais elas são relevantes: gênero, classe, raça, etnicidade, orientação sexual, etc.” (MOUFFE, 1997, p. 66).

Entre as unidades de registro, nas quais não encontramos fragmentos, estão a UR3.19 e a UR3.21, as quais abordam a cidadania e os direitos dos variados grupos, sem levar em consideração as hierarquias e as relações de poder presentes na sociedade, porém abrangendo a diversidade de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração. Elas tratam das questões relacionadas às diferenciações de gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração e as lutas sociais, mas não mencionam os diversos movimentos sociais. Podemos supor, em razão da inexistência de fragmentos nas respectivas URs, que o que elas têm em comum é não reconhecerem as hierarquias de poder entre diferentes sujeitos e os movimentos sociais como parte fundamental nas lutas sociais. Isso vem demonstrar que podemos considerar como positivo o fato de não termos encontrado nada a esse respeito nos livros didáticos, visto não contribuir para a compreensão das dinâmicas de hierarquias e poder que envolvem os “novos” sujeitos e os “novos” movimentos sociais.

### **3.4 Mas, o que há de novo nos livros didáticos do PNLD 2015?**

Conforme pudemos observar na análise dos capítulos dos livros didáticos de Sociologia referentes a trabalho, instituições sociais, direitos, cidadania e movimentos sociais, há diferentes formas de inserção das categorias gênero, raça/etnia, classe e geração e as problemáticas a elas relacionadas. Apesar dessa inserção ser significativa para nossa análise, outra questão mostrou-se fundamental para compreendermos como as categorias de nosso interesse de estudo são tratadas nesses livros didáticos: a investigação de cada um dos dois capítulos destinados ao debate sobre gênero e de raça/etnia nos livros do PNLD 2015 (LD3 e LD4).

Na análise de conteúdo desses capítulos, elaboramos unidades de registro específicas para tratar de questões referentes a gênero e raça/etnia. Nessas URs, além de buscar perceber como as categorias são desenvolvidas nos capítulos, consideramos se haveria a necessidade de um capítulo específico para tratar cada uma dessas questões. Organizamos as URs em dois blocos: na primeira, as que nos auxiliam a refletir a respeito dos trechos que poderiam estar presentes nos capítulos concernentes a trabalho,

instituições sociais, cidadania, direitos e movimentos sociais, ao invés de figurar num capítulo à parte; e no segundo, as que tratam das interseccionalidades entre gênero e/ou raça/etnia e/ou geração e/ou classe.

### **3.4.1 Um capítulo para discutir Gênero?**

No livro didático *Sociologia para jovens do século XXI*, há o capítulo intitulado “Gênero e sexualidade no mundo de hoje”. O capítulo é dividido em questões relativas à sexualidade e ao gênero. Seus subtítulos são: Sexo e gênero; Mas, o que é mesmo sexualidade?; Papéis de homens e papéis de mulheres: muita coisa mudou no século XX; O mundo é colorido?; Interdisciplinaridade. Na obra *Sociologia em Movimento* o título do capítulo é “Gênero e sexualidade” e está subdividido em: Primeiras palavras; O que é gênero e o que é sexualidade?; Gênero, sexualidade, poder e comportamento; A violência contra a mulher, os movimentos sociais e a diversidade sexual; Considerações sociológicas: Gênero e política no jornalismo; Instrumento jurídico: A “Lei Maria da Penha”: prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher.

A seguir, expomos as unidades de registro e os fragmentos encontrados e selecionados para a análise dos capítulos referentes a gênero, do LD3 e LD4.

Quadro 11: URs e fragmentos dos capítulos referentes a gênero nos livros didáticos do PNL D 2015

Capítulo: Gênero					
Unidade Temática de Contexto 4 (UC4): Desenvolvimento de Gênero no capítulo específico					
U.R	UR4.1 Versa acerca de gênero no trabalho (produtivo e reprodutivo)	UR4.2 Versa acerca de gênero nas instituições sociais (público e privado)	UR4.3 Versa acerca de gênero e os movimentos feministas e de mulheres (poder e hierarquia)	UR4.4 Versa acerca de gênero, cidadania e direitos (ocultamento e visibilidade)	UR4.5 Versa acerca das interseccionalidades entre gênero e/ou raça/etnia e/ou classe e/ou geração
Fragmentos dos livros didáticos	<p>Essa <b>“feminização” da mão de obra</b> [no trabalho] também significou a entrada de <b>mulheres em áreas antes consideradas masculinas</b>, como construção civil e o mercado financeiro (LD3, 2015, p. 346).</p> <p>Como a divisão social do trabalho é também uma <b>divisão sexual do trabalho</b>, os estudos nessa área mostravam como as <b>mulheres</b>, em sua maior parte, ocupavam <b>postos menos qualificados, com menores salários e associados</b>, principalmente, aos <b>papéis sociais feminino</b> (como <b>enfermeiras, professoras</b>, além de caber a elas os <b>afazeres domésticos</b>) (LD3, 2015, p. 343).</p> <p>A <b>divisão social e de gênero no trabalho</b> no mundo capitalista do pós-guerra, de acordo com essas <b>feministas</b> [da diferença], repartia os papéis sociais de forma bastante rígida e determinava que as <b>mulheres deveriam ocupar trabalhos subordinados, realizar tarefas domésticas e ser sexualmente submissas aos homens</b> (LD3, 2015, p. 344).</p> <p>A globalização atingiu de forma diferenciada <b>homens e mulheres: os trabalhos predominantemente femininos tendem a ser mais mal remunerados e são exercidos em condições mais precárias</b> (LD3, 2015, p. 346).</p>	<p>Ao apontar para outros tipos de <b>arranjos familiares</b> possíveis, a crítica [das feministas da diferença] denunciava como a situação precária da <b>mulher</b> no mercado de trabalho penalizava mais aquelas que não se encaixavam no padrão convencional imposto socialmente, isto é, as que eram a principal <b>fonte do sustento econômico da família, em geral pobres, não casadas e com filhos</b> (LD3, 2015, p. 344).</p> <p>Pela <b>“vontade de Deus”, a mulher deveria manter-se fiel e submissa ao homem e dedicar-se ao cuidado da família</b> (LD3, 2015, p. 349).</p> <p>Destaca-se o reconhecimento legal pelo Supremo Tribunal Federal, em 2011, da <b>construção familiar homoafetiva</b> com todos os direitos e deveres de uma união estável, <i>status</i> antes restrito a <b>casais compostos de um homem e uma mulher</b> (LD3, 2015, p. 355).</p> <p>A força da <b>família patriarcal e da igreja</b> em nossa sociedade, leva à violência homofóbica e transfóbica, assim como à <b>violência doméstica contra mulheres</b>, fenômeno social de intolerância e <b>machismo</b> que por vezes acarreta a <b>morte de mulheres</b>, homossexuais, transgêneros e pessoas que não se enquadram nos <b>estereótipos tradicionais dos gêneros</b> (LD3, 2015, p. 351).</p> <p>Os estudos feministas não só apontam a <b>desigualdade fundamental de poder entre homens e mulheres</b>, mas também revelam que ainda existe uma concepção de <b>família</b> e sociedade bastante <b>androcêntrica</b>: o modelo familiar (marido, esposa e filhos) passou a ser questionado e desnaturalizado, assim como todas as facetas da sociedade capitalista, que impunha padrões de comportamento que reproduziam uma <b>opressão material e simbólica contra as mulheres</b> (LD3, 2015, p. 344).</p>	<p>Como comentamos, foram os <b>movimentos sociais</b> voltados para a discussão das <b>questões de gênero</b> que iniciaram – principalmente durante o século passado – uma grande mudança nas ideias que preconizavam haver uma diferença natural entre o <b>feminino e o masculino</b> e, a partir daí, uma predisposição natural para os comportamentos e para as relações sociais que constituem <b>papéis de homens e papéis de mulheres</b>, rigidamente naturalizados (LD4, 2015, p. 288-289).</p> <p>Assim, os <b>movimentos feministas</b>, inspirados em várias intelectuais como Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Kate Millet, Shulamith Firestone, Bell Hooks e Juliet Mitchell, após a década de 1960, começaram a reivindicar <b>direitos iguais perante os homens</b> (LD4, 2015, p. 289).</p> <p>As <b>feministas</b> começam a reivindicar igualdade de condições de trabalho e salário, direito ao aborto e ao controle do corpo, autonomia intelectual e <b>punição aos homens pela violência doméstica e sexual</b>, entre outras (LD4, 2015, p. 289).</p> <p>O <b>movimento feminista</b>, de certa forma, mobilizou e despertou muitos grupos de <b>mulheres e homens</b> a questionar a ideia antiga de que existe uma predisposição natural – biológica – para o <b>papel de homem e de mulher</b> ou para que homens e mulheres seguissem as convenções dominantes na nossa sociedade (LD4, 2015, p. 291).</p> <p><b>Movimentos sociais</b> pressionam os agentes políticos e sociais a combater a violência baseada na <b>discriminação de gênero</b>, além de buscar reconstruir os papéis sociais estabelecidos (LD3, 2015, p. 337).</p>	<p>Pesquisas evidenciam as disparidades em relação à posição que as <b>mulheres</b> ocupam na <b>vida pública do país, com menor presença</b>, em comparação com os <b>homens</b>, em cargos de chefia, nas funções de maior responsabilidade do serviço público e como representantes do povo nas três esferas da federação (federal, estadual e municipal). (LD3, 2015, p. 337).</p> <p>A cientista política Flávia Biroli demonstra que a mídia é um importante meio de reprodução dos <b>estereótipos de gênero</b>, que <b>constrangem a ação política de mulheres</b> dando-lhes pouca visibilidade nos noticiários (LD3, 2015, p. 357).</p> <p>A <b>ausência da voz feminina nas instâncias deliberativas e a difusão da perspectiva masculina como se fosse universal</b> são entraves para uma sociedade mais justa e igualitária (LD3, 2015, p. 357).</p> <p>[A grande maioria da elite política ainda é masculina] Apesar de há até pouco tempo isso ser visto como “natural”, hoje essa diferença é compreendida como um <b>problema de gênero</b> a ser resolvido com ações objetivas, como a utilização de <b>cotas eleitorais para mulheres</b>, mas também com políticas mais universais (LD3, 2015, p. 358).</p>	<p>Entre <b>mulheres</b> não há diferença somente entre a <b>burguesa e a trabalhadora</b>, mas também entre a <b>médica e uma dona de casa de uma periferia</b> das grandes cidades (LD4, 2015, p. 291).</p> <p>O <b>movimento que levou as mulheres a ingressar</b> [massivamente] no <b>mercado de trabalho</b> nos anos 1950 não considerava outras <b>desigualdades</b> fundamentais, como as de <b>classe</b> (LD3, 2015, p. 344).</p> <p>Os <b>afazeres domésticos e trabalhos como os de cuidado com idosos</b> continuam a ser predominantemente <b>femininos</b>: porém realizados de modo geral por <b>mulheres migrantes</b>, o que indica a <b>desigualdade de classe somada à de gênero</b> (LD3, 2015, p. 346).</p> <p>Iris Young, afirma que, apesar de uma <b>pessoa branca poder advogar pela causa do movimento negro</b> ou um <b>homem assumir os valores do feminismo</b>, eles não terão acesso às “experiências socialmente estruturadas” impostas a esses agentes sociais, isto é, à vivência do <b>racismo e do machismo</b> (LD3, 2015, p. 357).</p> <p><b>Patriarcado</b>: forma de organização social na qual <b>mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são submetidos aos mais velhos</b> (LD3, 2015, p. 341).</p> <p>De fato, os primeiros <b>estudos feministas</b> partiam de um ponto de vista de <b>mulheres</b> que, embora compartilhassem a experiência da opressão da sociedade <b>machista</b>, ainda não contemplavam o ponto de vista das <b>mulheres negras, pobres e de países colonizados</b> (LD3, 2015, p. 345).</p> <p>A História do século XX apresenta <b>conflitos entre homens e mulheres</b>, entre heterossexuais e homossexuais e entre <b>brancos e não brancos e/ou minorias étnicas</b> (LD4, 2015, p. 287).</p> <p>Segundo elas [feministas da diferença], as <b>diferenças entre etnia e classe</b>, assim como os diferentes aspectos culturais, também são determinantes para o papel social e a vivência cotidiana das <b>mulheres</b> (LD3, 2015, p. 344).</p> <p>Angela Davis em seu livro mais recente “O sentido da liberdade”, traz os discursos nos quais ela debate a interação entre poder, <b>“raça”, gênero, classe</b> e conservadorismo nas atuais transformações sociais nos Estados Unidos (LD3, 2015, p. 345).</p> <p>[Lei Maria da Penha] Art. 2º Toda <b>mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião</b>, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]. (LD3, 2015, p. 359).</p> <p>Apesar de a maioria da população mundial ser constituída por trabalhadores – principalmente operários, camponeses, comerciários etc. – cujas vidas são ricas, interessantes e variadas, a grande maioria dos filmes, <b>novelas e romances tem como protagonistas homens brancos, burgueses e intelectuais</b> (LD4, 2015, p. 291).</p>

Fonte: Dados retirados dos livros didáticos de Sociologia do PNL D 2015.



Na **UR4.1**, selecionamos alguns trechos importantes que tratam de gênero e trabalho (remunerado extradomiciliar e doméstico não remunerado). De maneira geral, todos os fragmentos são teoricamente bem embasados e historicamente contextualizados, fazendo uso de gênero como categoria analítica. Dentre os fragmentos encontrados e selecionados para essa UR, todos são do LD3. O fato dessa discussão ser melhor explorada nesse capítulo à parte (ainda que isso seja desejável) indica que o LD3 perde a oportunidade de incluir essas questões importantes nos capítulos referentes ao conteúdo estruturante Trabalho, e o LD4 não se propõe a fazê-lo (ao menos como percebemos em nossa análise), o que representa duas situações problemáticas, embora distintas.

Os afazeres domésticos são tratados nos fragmentos extraídos, incluindo uma inserção relacionada à divisão sexual do trabalho em um dos trechos. Contudo, vale destacar que a presença da discussão sobre o trabalho reprodutivo ainda é diminuta em comparação com o trabalho produtivo (assim como encontrado na análise de todos os livros didáticos), demonstrando isso que, apesar da proposta dos livros no debate sobre desigualdades de gênero na esfera do trabalho, as obras continuam a ocultar o trabalho reprodutivo, o que deve ser questionado.

Notamos que as desigualdades salariais e de inserção na esfera do trabalho entre os gêneros também estão presentes entre os fragmentos encontrados e selecionados, o que poderia ter sido inserido amplamente nas obras como um todo. Há também um trecho dessa UR que menciona as feministas da diferença, sendo a inclusão interessante na medida que reconhece essa perspectiva (não indicada em outros livros) e também que os movimentos feministas são plurais e que suas agendas, demandas e olhares sobre as relações sociais são também múltiplos, dependendo da abordagem adotada.

Conforme discutido no capítulo teórico de nosso trabalho, há inúmeras formas de constatarmos a exclusão das teóricas e teorias feministas no campo das Ciências Sociais. Compreendemos o pouco debate sobre gênero e a inclusão de um capítulo específico nas referidas obras como uma compreensão dessa categoria como “área temática especializada” (MARIANO, 2008, p. 355), sem que lhe confira, portanto, a mesma visibilidade que as teorias sociológicas tidas como “neutras”. Entretanto ressaltamos que tem sido crescente sua incorporação nas obras, sendo isso demonstração dos graus e formas diferenciadas em que esse isolamento funciona.

No que diz respeito à **UR4.2**, todos os fragmentos encontrados e selecionados para a análise são importantes e é fundamental estarem nos capítulos destinados ao

debate sobre as diferentes instituições sociais. Mais uma vez, o LD3 contém mais fragmentos representativos das problemáticas de nosso interesse, sendo dele todos os trechos encontrados para essa UR, o que não determina que o LD4 não desenvolva questões a esse respeito, mas que, de acordo com nossa análise de conteúdo, não há trechos com características de nosso interesse de pesquisa, e isso é elucidativo.

Os fragmentos dessa obra são enfáticos em problematizar e desnaturalizar (de modo não visto anteriormente) a instituição familiar, sendo essa a principal instituição identificada nesses trechos, sem todavia ignorar a instituição religiosa/Igreja também presente. Conforme já discutido em nosso trabalho, a instituição familiar é fonte reprodutora (juntamente com outras instituições) de desigualdades de gênero que afetam diferentes atrizes e atores, tanto na esfera do público, quanto na do privado. Entretanto, Goldani (1994) destaca “os padrões de relacionamento entre os membros da família, os modelos de autoridade estão em questionamento” (GOLDANI, 1994, p. 10), e também as posições dos seus membros têm-se alterado constantemente.

Em um dos trechos há o reconhecimento da influência do patriarcalismo, do machismo, do androcentrismo nas relações de poder dentro das instituições sociais (familiar e religiosa, especialmente) repercutindo diretamente na sociedade, na forma de violências, preconceitos, discriminações, o que está de acordo com nossa perspectiva teórica. Instituições como o Estado, a prisão, o manicômio, entre outras, poderiam ter sido desenvolvidas, levando-se em conta questões de gênero, mas isso não minimiza a proposta explorada no capítulo, a qual é válida e poderia (deveria) estar presente, como já mencionado, no livro didático quando da discussão acerca desse conteúdo estruturante.

Na **UR4.3**, concernente essa que se discute acerca dos movimentos sociais sob a perspectiva de gênero, encontramos e selecionamos trechos expressivos do LD3 e LD4, porém, nessa discussão, o LD4 ganha destaque, por ter mais fragmentos envolvidos com essas problemáticas em comparação com a outra obra. Mais uma vez, os livros em destaque colocam uma discussão presente em outros capítulos dos próprios livros didáticos no capítulo destinado a gênero, o que é problemático e demonstra que, embora com a emergência da teoria feminista e de gênero ao longo dos últimos anos, em grande medida elas ainda são vistas como “o outro”.

De maneira geral, a autoria do livro (LD4) estabelece que há uma ligação profícua entre movimentos feministas e teorias de gênero, com o que estamos de acordo, tendo em vista nossa perspectiva de análise e nosso aporte teórico. Os

movimentos feministas, nesses trechos em destaque, são tratados geralmente no plural, com reconhecimento da multiplicidade de suas agendas e lutas (com as limitações de um livro didático). Ao nosso ver, o poder e as hierarquias estão presentes nesses trechos, embora pudessem ser mais destacados na reflexão acerca dos movimentos feministas, levando-se em conta, conforme destaca Magdalena León (1997), *“los desafíos que tienen las mujeres (...) de invertir los esquemas que las marginan del poder, tanto en el plano formal de lo normativo como en la cultura”* (LÉON, 1997, p. 2).

Destaca-se também a presença de nomes como: Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Kate Millet, Shulamith Firestone, Bell Hooks e Juliet Mitchell no capítulo que trata de gênero e sexualidade do LD4, o que, além de dar visibilidade às teóricas, faculta às/aos estudantes conhecerem esses nomes e interessar-se pelas problemáticas. Assim, embora as inserções sejam bem elaboradas nos livros, especialmente no LD4, representando um ganho do reconhecimento dessas problemáticas no PNLD, acreditamos haver uma “exclusão por dentro” dessas discussões, representadas especialmente por sua inserção em capítulos específicos.

Na **UR4.4**, há também fragmentos muito interessantes que não foram aproveitados nos capítulos nos quais se debatem sobre Direitos e Cidadania nos livros didáticos em análise. A autoria do LD3 foi a que mais se esforçou no estudo dessas problemáticas, contando com todos os trechos encontrados e selecionados para essa discussão. Retornando à reflexão realizada acerca desse conteúdo anteriormente em nossa pesquisa, identificamos que é inexpressiva a contribuição do LD3 (apenas um trecho) à esse respeito e no LD4 não há nenhum fragmento encontrado e selecionado na ocasião, nem para este capítulo.

Damos especial ênfase ao debate acerca de direitos e cidadania do LD3, especialmente às relacionadas à inclusão de problematizações a respeito da participação das mulheres na vida pública (nas três esferas da federação), dos limites postos à ação política das mesmas e a necessidade de cotas eleitorais para reparar lacunas da presença feminina nesse âmbito. Nesses fragmentos, notamos a visibilidade dos “novos sujeitos” no debate acerca do poder e hierarquia na esfera dos direitos e cidadania, próprios das mulheres, entendidas como plurais e com experiências e posicionamentos sociais específico. Em outras palavras, o fato das mulheres se empoderarem, tomando consciência de sua condição e participando politicamente da sociedade como cidadãs,

traz, diz León (1997, p. 14) “*no sólo cambio de los comportamientos y experiencias de ellas, sino de su pareja y de los otros*”.

Embora válida a discussão, ao nosso ver, a inserção dessa questão em capítulo à parte minimiza sua força e abrangência. De modo geral, podemos afirmar que a categoria gênero tem sido tratada como tal nos fragmentos expostos em análise, o que indica que, conquanto tomada como um “adendo”, consta nos livros do PNLD 2015, demarcando mudanças significativas de um triênio do PNLD para o outro, especialmente representadas por pressões e modificações provocadas pela sociedade civil organizada no Estado, do próprio Estado internamente, a partir de seus órgãos setoriais e seus documentos diretivos nas políticas e programas e uma maior atenção às perspectivas de análise não canônicas e em ascensão nas Ciências Sociais e teorias feministas.

Em trechos da **UR4.5**, referentes às interseccionalidades entre categorias analíticas de nosso interesse, percebemos que existe, de fato, nesses capítulos do LD3 e LD4, o reconhecimento da importância da articulação de diferentes marcadores sociais para tratar da diversidade e das desigualdades, o que, em toda a análise dos conteúdos estruturantes investigados foi praticamente nulo. O LD3 trata novamente de questões em que se dá mais atenção às categorias gênero, raça/etnia, classe e/ou geração interseccionadas, em comparação com o LD4.

Ao se tratarem as interseccionalidades entende-se desenvolver diferentes problemáticas, como as relativas ao: “lugar de fala” que ocorre, por exemplo, quando se fala de brancos no movimento negro e de homens nos movimentos feministas; às características do patriarcado, que hierarquiza e subordina mulheres e jovens; às dificuldades internas iniciais dos estudos/teorias feministas em incorporar outras perspectivas às suas demandas, como as das mulheres negras, pobres e de países “subdesenvolvidos”; aos conflitos presentes no século XX (e, por que não dizer, também do século XXI), concernentes a gênero, orientação sexual e raça/etnia; à relevância da articulação entre gênero, etnia e classe apontada especialmente por feministas da diferença (ou pós-estruturalistas nas palavras da autoria do LD3); à interação entre raça, gênero, classe, poder e conservadorismo nos Estados Unidos; à Lei Maria da Penha e do respeito à pessoa humana; e à representatividade do homem branco, burguês, intelectual nas diferentes mídias, entre outras questões.

Conforme podemos notar, as interseccionalidades são tratadas nesses capítulos. Essas categorias articuladas são fundamentais para pensarmos as dinâmicas do social e

devem permear todo o livro didático, no sentido de livros didáticos mais inclusivos e em consonância com as perspectivas teóricas/epistemológicas em emergência nas Ciências Sociais. Ou em outras palavras “sob a prerrogativa de que negligenciar a interação entre diferenças e essencializá-las incorre no erro de que desigualdades sejam perpetuadas” (ORTIZ, 2013, p. 12). De maneira mais ampla, gênero, raça/etnia e classe são bastante mobilizadas de forma interseccionada, o que acontece pouco com a categoria geração, que precisa ser mais discutida nos livros didáticos, pois, como já argumentamos, é para esse público (em toda sua pluralidade) que os livros didáticos são feitos.

Podemos perceber que na análise de conteúdo desses capítulos relacionados a gênero, houve uma maior quantidade de inserções, em comparação com os tópicos investigados anteriormente, representando uma mudança importante na inclusão dessa perspectiva e ferramenta analítica. Notamos que os debates feitos no capítulo específico poderiam estar presentes nos demais capítulos que tratam dos conteúdos estruturantes trabalho, instituições sociais, direitos, cidadania e movimentos sociais. Nessa perspectiva, é preciso que os livros didáticos compreendam a teoria feminista e de gênero, conforme já indicado, enquanto uma categoria de análise para pensar não apenas “a história das relações entre os sexos, mas também toda e qualquer história seja qual for seu assunto específico” (SCOTT, 1994, p. 26).

### **3.4.2 Um capítulo para debater raça/etnia?**

Nos capítulos destinados à discussão acerca de raça/etnia, o livro *Sociologia para jovens do século XXI*, estabelece a seguinte divisão de conteúdos para o capítulo intitulado: “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais e os subcapítulos: O que é realmente o racismo?; Uma história invisível; Qual é a cor do Brasil?; Interdisciplinaridade. No livro didático *Sociologia em Movimento* o capítulo é o Raça, etnia e multiculturalismo e está estruturado em: Preconceito, discriminação e segregação; Raça, racismo e etnia: aspectos socioantropológicos; Multiculturalismo e ação afirmativa; Considerações sociológicas: um debate sobre as cotas raciais; Instrumento jurídico: Ensino de História da África e dos Negros no Brasil.

As unidades de registro e fragmentos encontrados e selecionados para essa discussão seguem a mesma lógica do capítulo acerca de gênero. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 12: Unidades de registro e fragmentos dos capítulos referentes à raça/etnia nos livros didáticos do PNL D 2015

Capítulo: Raça/Etnia					
Unidade Temática de Contexto 5 (UC5): Desenvolvimento de raça/etnia no capítulo específico					
U.R	UR5.1 Versa acerca de raça/etnia no trabalho (produtivo e reprodutivo)	UR5.2 Versa acerca de raça/etnia nas instituições sociais (público e privado)	UR5.3 Versa acerca de raça/etnia e o movimento negro (poder e hierarquia)	UR5.4 Versa acerca de raça/etnia, cidadania e direitos (ocultamento e visibilidade)	UR5.5 Versa acerca das interseccionalidades entre gênero, e/ou raça/etnia, e/ou classe e/ou geração
Fragmentos dos livros didáticos	<p>Naquele mesmo mês, na mesma cidade de Aracaju, o Jornal Nacional, da rede Globo, informou sobre o caso de uma <b>mulher que ofendeu um funcionário negro</b> de uma empresa de aviação com o uso de termos como “<b>negro</b>”, “morto de fome” e “analfabeto” (LD4, 2015, p. 266).</p> <p>Enquanto <b>homens e mulheres brancos(as)</b>, em 2009, em média, tinha uma renda <i>per capita</i>, respectivamente, de R\$1491,00 e R\$957,00, <b>homens e mulheres negros(as)</b> recebia, em média, R\$833,50 e R\$544,40, respectivamente (LD4, 2015, p. 269).</p>	<p>A <b>população negra</b> apresenta um percentual bem inferior [anos de estudo], pois, certamente, <b>pretos e pardos</b> apresentam maiores <b>difficultades</b> para dar continuidade aos seus <b>estudos</b> a partir da vida <b>adulta</b> (LD4, 2015, p. 274).</p>	<p>A difusão desse argumento [diversidade] nas sociedades contemporâneas pelos inúmeros <b>movimentos sociais</b> tem contribuído para a existência de políticas públicas que valorizem e <b>respeitem as diferenças</b> culturais e combatam os <b>preconceitos, o racismo e as desigualdades</b> (LD3, 2015, p. 119).</p> <p>Ao longo dos anos 1960 e 1970, inspirado pelos estudos de Florestan Fernandes, o <b>movimento negro</b> brasileiro assumiu como bandeira política a luta contra a teoria da <b>democracia racial</b>, e, ressalta-se ainda que esse movimento sofreu influência da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 1950 e 1960 (LD3, 2015, p. 116).</p> <p>A partir dessas novas construções é que o <b>Movimento Negro</b>, na década de 1990, no Brasil, consegue transformar o 13 de maio em Dia Nacional de Denúncia Contra o <b>Racismo</b> e institui a Semana Nacional da <b>Consciência Negra</b>, com destaque para o dia 20 de novembro, quando se comemora a resistência e a morte do “<b>herói negro</b>” nacional Zumbi dos Palmares (LD4, 2015, p. 278).</p>	<p>Para tentar combater o <b>racismo</b>, o <b>movimento negro</b> brasileiro pressionou o governo e em 1989 conseguiu que fosse promulgada a Lei nº7716/89, que tornou o <b>racismo</b> crime inafiançável (LD3, 2015, p. 118).</p> <p>Se por um lado tais políticas [afirmativas] têm servido para mais <b>peleas negras</b> ingressarem nas universidades e para apresentar a sociedade as questões vividas pelas <b>populações indígenas</b>, por outro não produziram a alteração necessária na estrutura social que mantém as <b>desigualdades étnico-raciais</b> e todas as outras formas de desigualdade no Brasil (LD3, 2015, p. 123).</p> <p>Para a construção de sociedades fundamentadas não em <b>preconceitos</b>, mas nos direitos humanos e na valorização da <b>diversidade étnico-cultural</b>, é preciso questionar e investigar as bases dos pensamentos <b>preconceituosos e dos comportamentos racistas, discriminatórios e segregacionistas</b> (LD3, 2015, p. 105).</p> <p>Ora, se todos forem tratados de forma igualitária em seus <b>direitos</b>, não há como dizer que <b>brancos, negros, amarelos ou indígenas</b> são incapazes de realizar diversas tarefas e raciocínios lógicos (LD4, 2015, p. 269).</p> <p>[Lei nº11645/2008] 1º o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses <b>dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional</b>, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (LD3, 2015, p. 127-128).</p> <p>O ensino da <b>História da África e dos negros no Brasil</b> é visto cada vez mais como uma ferramenta de luta contra o <b>racismo e o preconceito</b> (LD3, 2015, p. 128).</p>	<p>Para ele [sociólogo brasileiro Ahyas Siss], reconhecer o caráter multicultural da nossa sociedade é muito pouco, bem como reconhecer a <b>diversidade da clientela da nossa escola, seja por gênero, por classe, por raça</b>, e que possuem culturas diferentes, não é o bastante, pois a simples presença física de seus alunos evidencia isso (LD3, 2015, p. 122).</p> <p>Geralmente as <b>crianças negras</b> sentem vergonha de seus antepassados, pois a imagem que se passa, predominantemente, é a de que o <b>negro</b> sempre foi <b>escravo</b>, primitivo e inferior (LD4, 2015, p. 270).</p> <p>A situação opressiva [EUA] ficou evidente em 1955, com a repercussão do ato de uma <b>mulher negra</b>, Rosa Parks, ao recusar-se a cumprir uma determinação legal do estado do Alabama, que obrigava a <b>separação entre brancos e negros</b> a bordo dos ônibus (LD3, 2015, p. 116).</p> <p>O “<b>mulato</b>” nasce de uma relação imposta pelo <b>branco</b> sobre a <b>mulher negra e índia</b> (LD4, 2015, p. 271).</p> <p><b>Preconceitos de classe</b>, de crença, de <b>gênero</b>, de orientação sexual, de nacionalidade, de <b>etnia</b>, de cultura, entre outros, dão base para diferentes formas de <b>discriminação</b> e segregação (LD3, 2015, p. 104).</p> <p>As diferentes formas de <b>preconceito</b> podem levar a várias práticas de <b>discriminação (socioeconômica, de religião, orientação sexual, gênero, idade, cultura, etnia, nacionalidade etc.)</b>. (LD3, 2015, p. 108).</p> <p>Na Sociologia, as <b>minorias</b> são definidas, sobretudo, por sua <b>posição econômica e politicamente desvantajosa</b>, apesar de o termo ter múltiplos significados (numérico, político, indicativo de grupos <b>étnicos e raciais</b>, religiosos, de <b>gênero</b> etc.). (LD3, 2015, p. 109).</p> <p>A segregação é colocada em prática de maneira consciente e institucional, com base em falsas ideias como a superioridade de uma <b>etnia, gênero, classe social</b> ou nacionalidade sobre outras (LD3, 2015, p. 110).</p> <p>O multiculturalismo também pode caracterizar a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na <b>diversidade de etnias, gêneros, classes sociais</b>, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outras características (LD3, 2015, p. 121).</p> <p>Grupos como os de <b>mulheres, negros, indígenas, homossexuais</b>, entre outros, lutam pelo reconhecimento, respeito e valorização de sua cultura e de suas <b>diferenças</b> (LD3, 2015, p. 122).</p> <p>O sistema de cotas é a [ação afirmativa] mais polêmica, por estabelecer um determinado número percentual a ser ocupado (reserva de vagas) por grupo(s) definido(s) a partir de critérios variados (<b>etnia, cor, sexo, rendimento familiar</b> etc.) (LD3, 2015, p. 122).</p>

Fonte: Dados retirados dos livros didáticos de Sociologia do PNL D 2015.

No que diz respeito à **UR5.1**, as duas breves inserções tratam, uma do preconceito racial no ambiente de trabalho e o outro das desigualdades de rendimento no trabalho remunerado entre negras/os e brancas/os no Brasil. O trabalho reprodutivo e as questões étnico-raciais não aparecem nos fragmentos dos LDs em questão, assim como não o encontramos nos capítulos analisados anteriormente. Embora com apenas essas inserções, esses dois fragmentos poderiam somar-se aos capítulos destinados à discussão acerca do trabalho, especialmente se considerarmos que só um fragmento do LD4 foi encontrado e selecionado em análise anterior. No LD3 não encontramos trechos em nenhum dos dois momentos de nossa pesquisa, o que apesar de preocupante, não significa que a obra não desenvolva essas questões, mas sim que, em nossa análise de conteúdo, ela não foi identificada.

Nessa perspectiva, as problemáticas étnico-raciais precisam estar presentes nos LDs, a fim de não compactuarem com o que diz Lima (2008), o racismo brasileiro utiliza o critério étnico para “criar as ideologias capazes de produzir as exclusões, as participações minoritárias. Produz o material de sua justificativa, legitimação e manutenção” (LIMA, 2008, p. 41), e isso, no campo do trabalho, é responsável (entre inúmeras desigualdades), pela “inacessibilidade das posições superiores, interdidas pela rígida hierarquia social e as expectativas de melhoria de vida permanecem achatadas (...)” (CARDOSO, 2008, p. 87).

No debate sobre raça, etnia e instituições sociais, levantado na **UR5.2**, percebemos que a escola é a instituição que aparece no único fragmento presente nos capítulos do LD3 e LD4, embora com uma inserção diminuta e mesmo indiretamente. Nesse fragmento não há qualquer identificação da relação entre público e privado na instituição; todavia reconhece-se dificuldades relacionadas às dificuldades da população negra (em sua maioria) para retomar os estudos não concluídos na infância e juventude. Nessa perspectiva, diz Sergei Soares (2000, p. 24-25) “o preço da cor é pagamento pela discriminação sofrida durante os anos formativos – é na escola, e não no mercado de trabalho, que o futuro de muitos negros é selado (...)” (SOARES, 2000, p. 24-25).

Podemos dizer que, nos fragmentos encontrados e selecionados na **UR5.3**, o movimento negro é visto como agente de mudanças sociais, especialmente no referente às hierarquias e poder a qual a população negra está submetida, reconhecendo, de modo geral, as relações de poder e hierarquias presente nas relações étnico-raciais no Brasil. Reconhecem-se as pressões desse movimento para a criação e implementação de políticas públicas no Estado e da ampliação e visibilidade de datas que refletem as lutas

e resistências desse povo, como a Semana da Consciência Negra (20 de Novembro). Outra questão tratada nos trechos separados para análise é a referente à importância de Florestan Fernandes para o Movimento Negro, em especial no descortinamento de uma suposta democracia racial, em que negras/os, brancas/os e indígenas viveriam e que é sustentada até na atualidade. Nessa perspectiva, conforme argumenta Lima (2008), não há igualdade de oportunidades entre as etnias no Brasil, visto que esse mito é “uma construção ideológica dentro dos interesses das elites hegemônicas, em detrimento da maioria negra, um dos entraves na superação das desigualdades” (LIMA, 2008, p. 41).

Considerando o conteúdo da **UR5.4**, percebemos que os direitos e cidadania das minorias étnico-raciais estão bem identificados nos fragmentos encontrados e selecionados em nossa pesquisa. Alguns marcos relevantes dessa trajetória de lutas por direitos e cidadania enfrentados por inúmeros atores sociais, especialmente os movimentos sociais, são: a Lei 7716/89 que estabeleceu o racismo como crime, as políticas afirmativas que incluem negras/os e indígenas nas universidades por cotas; o respeito aos direitos humanos através da valorização da diversidade étnico-cultural; a Lei 11645/2008 que busca valorizar, em resumo, a cultura e história da população africana, afrodescendente e indígena no Brasil, como ferramenta de luta contra discriminações, preconceitos e racismo. Nessa perspectiva, há o reconhecimento social das identidades desses grupos “como elementos políticos e históricos, constituídas” (LIMA, 2008, p. 43). Assim, às problematizações sobre identidade se articulam com a luta por políticas específicas de redução das desigualdades e da presença de hierarquias de poder que afetam a população negra.

Podemos afirmar, com base nos fragmentos encontrados, que os livros do PNL D 2015 versam sobre o poder e as hierarquias nas esferas do direito e da cidadania, dando visibilidade aos sujeitos em situação de desvantagem, como é o caso das minorias étnico-raciais. Nos capítulos destinados aos conteúdos estruturantes Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais já analisados, no LD3 não há trechos a esse respeito e no LD4 há apenas um fragmento, o que, mais uma vez, indica a necessidade da inserção dessas problemáticas nos capítulos dos referidos livros didáticos, de acordo com o conteúdo estruturante e não em um capítulo específico, tendo-se em vista livros mais envolvidos com uma educação mais inclusiva.

No que diz respeito à **UR5.5**, as categorias mais mobilizadas nesses fragmentos encontrados e selecionados são raça, etnia, gênero e classe. Mais uma vez, a categoria geração não é tratada de modo significativo também nesse capítulo, o que está em



consonância com os demais capítulos dos livros investigados e merece nossa atenção precisando ser destacado, porquanto ser uma categoria relevante para pensarmos interseccionada a gênero, raça/etnia e classe, além de ser, conforme já apontado, ser destinado a esse público os livros didáticos.

Conforme nossa análise, as categorias em destaque estão interseccionadas nos fragmentos analisados, por serem reconhecidas as diferenças e desigualdades múltiplas nessas obras, tendo em vista o contexto do capítulo em que se inserem. O LD3 continua sendo o que mais mobiliza fragmentos a esse respeito. Podemos destacar diante a seleção feita, que existe o reconhecimento dos preconceitos, discriminações e posições desvantajosas com as quais as minorias de gênero, raça, etnia e classe estão sujeitas. Mencionam-se também às identidades plurais e valorizam-se as diferenças, o que certamente é um diferencial desses capítulos e deveriam permear todas as obras.

Considerando o exposto acerca do capítulo sobre raça/etnia do LD3 e LD4, não podemos enxergar de maneira negativa a reduzida inserção desses conteúdos (especialmente no concernente a trabalho e instituições sociais) no capítulo específico dos livros em questão, posto que estamos de acordo que essas problemáticas deveriam permear os livros didáticos em suas diferentes partes e não figurarem em um capítulo à parte. Contudo, ao retornarmos à análise de conteúdo realizadas dos capítulos elaborados pelas autorias das obras didáticas que tratam das questões étnico-raciais, percebemos que sua pouca inserção está posta como um todo nos LDs, o que demonstra que, apesar de ser crescente o conteúdo sobre essa problemática, ainda existem discussões e teorias mais “autorizadas” que outras nesses livros didáticos, e isso deve ser desconstruído.

Além de gênero e raça/etnia serem desenvolvidos em um capítulo “outro”, perdendo a oportunidade de serem incorporados nos capítulos destinados às discussões sobre os conteúdos estruturantes, pensamos que a discussão acerca dessas problemáticas em sala de aula pelo professorado fica também mais limitada nesse molde, isso porque o fato de ser tratada em capítulo separado, propicia mais, em nossa perspectiva, elas não serem desenvolvidas, seja por resistências, pré-conceitos, falta de informação e formação/capacitação por parte das/os educadoras/es acerca dessas problemáticas.

Em conjunto, não há livros que não apresentem ressalvas a serem debatidas. No entanto, podemos perceber que de um edital do programa para o outro, houve diferenças entre as obras, o que certamente é reflexo de influências representativas nelas, representadas, especialmente, pelas discussões teóricas presentes na academia, pelas

pressões dos movimentos sociais e dos documentos dos órgãos setoriais do governo federal. É urgente, nessa perspectiva, a incorporação do debate acerca das problemáticas de gênero, raça/etnia, classe e geração não como capítulos, mas de modo a permear toda a obra, compreendendo-as enquanto categorias de análise não como temática, e, de preferência, elucidando as articulações entre elas na dinâmica social.

## **Considerações analíticas**

No âmbito do alcance desta pesquisa, podemos destacar algumas importantes observações que mostram como as categorias analíticas gênero, raça/etnia, classe e geração permeiam os documentos selecionados, quais categorias são mais mobilizadas e como sua inclusão é operada, e se os documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal incorporam a perspectiva das interseccionalidades, quais são as influências exercidas no PNLD, além de perceber as possíveis mudanças dos livros didáticos de um triênio do programa para o outro.

Ao estudarmos os livros didáticos aprendemos que não podemos impor exigências (embora seja difícil!) que não caibam aos mesmos. Mesmo procurando contribuir com o debate acerca da reconstrução dos livros didáticos de Sociologia, (diante da trajetória da componente curricular), não podemos estabelecer que se encerre neles toda a complexidade e as dinâmicas teóricas, epistemológicas, culturais, sociais e históricas. Nessa perspectiva, não consideramos como erro/falha o não estarem as discussões de nosso interesse de pesquisa contidas nos livros didáticos selecionados para nossa investigação, pois compreendemos as perspectivas adotadas por cada autoria e os alcances limitados de uma obra didática, que precisa sintetizar, sem ser superficial. Entretanto, a não-incorporação e o reconhecimento das múltiplas desigualdades e dos debates em ascensão nas Ciências Sociais nesses livros nos parece ir na contramão da produção de um material inclusivo e com respeito às atrizes e atores em sua pluralidade.

Notamos nesses livros didáticos, aproximações e diferenças, reconhecendo que todas as reflexões feitas nas obras selecionadas das duas edições do PNLD contribuem enormemente para o aprimoramento da Sociologia no ensino médio e para a ampliação do debate acerca do ensino de sociologia em nosso país, ainda pouco reconhecido na universidade. Acreditamos que a produção de materiais que transponham o conhecimento acadêmico em linguagem acessível para as/os estudantes ainda nos parece ser algo que precisa ser aprimorado, embora com avanços visíveis. Nesse sentido, embora não seja intenção nossa avaliar de que modo os livros didáticos são utilizados e reconhecidos pelo alunado e professorado, consideramos relevante essa tarefa, e temos interesse em realizá-la em pesquisas futuras.

Com a intenção de sintetizar a análise daquilo que tratamos em nosso estudo, elaboramos um quadro resumindo, quais problemáticas são mais mobilizadas e quais

não o são, e em quais livros e edições aparecem, apontando também as diferenças e as mudanças das obras do PNLD 2012 para o PNLD 2015.

Quadro 13: Características dos livros didáticos, a partir do conteúdo estruturante e a categoria analítica

L.D	Trabalho					Instituições Sociais					Direito, Cidadania e Movimentos Sociais				
	G	R.E	C	Ge	I	G	R.E	C	Ge	I	G	R.E	C	Ge	I
LD1a		—		—	—		—	—		—		—	—	—	
LD1b	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
LD2a				—				—	—	—				—	—
LD2b			—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
LD3		—		—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—
LD4	—		—	—				—	—	—	—		—	—	

Nota: O símbolo da estrela (★) representa a quantidade de fragmentos encontrados e selecionados dos livros didáticos, correspondentes aos conteúdos estruturantes Trabalho, Instituições Sociais, Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais e as categorias analíticas gênero, raça/etnia, classe, geração e as interseccionalidades.

Obs: A letra “G” está representando Gênero, a “R.E”, Raça/Etnia, a “C”, Classe, a “Ge”, Geração e a “I”, Interseccionalidades.

Podemos notar, com base no quadro e em nossa exposição acerca desses materiais, que há uma maior inserção de questões relativas a gênero e raça/etnia nas obras pesquisadas. Há também presença mais frequente de inclusões das problemáticas de nosso interesse de pesquisa no LD2 a e b, embora as inclusões nas edições do LD1b e LD2b sejam também significativas, especialmente se as compreendermos como mudanças de um triênio do PNLD para outro.

Entre as obras com edição apenas no PNLD 2015, o LD4 é o que mais conta com inserções, indicando-nos que, além das obras participantes das duas edições do programa introduzirem novas discussões de um triênio do PNLD para o outro, as “novas” obras também têm preocupações com esses debates. Pensamos que essas mudanças e inserções no PNLD recebem influências, em seu conjunto, da sociedade civil organizada, dos documentos diretivos dos órgãos setoriais do governo federal e das teorias emergentes das Ciências Sociais.

Como, durante todo o nosso trabalho, procuramos analisar os documentos selecionados, sintetizamos nos parágrafos seguintes nossas principais inferências expostas ao longo dos capítulos, ou seja, os desfechos de nossas hipóteses iniciais de investigação em vista dos objetivos propostos no estudo.

No que diz respeito à nossa primeira hipótese de pesquisa, notamos que, de maneira geral, as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração estão realmente presentes nos livros didáticos analisados. Entretanto, não podemos dizer que os livros didáticos, em conjunto, as incorporem como categorias analíticas nos capítulos concernentes aos conteúdos analisados. Todavia, vale destacar que, em algumas ocasiões, especialmente nos capítulos específicos que versam sobre gênero e raça/etnia podemos perceber a incorporação das interseccionalidades entre essas categorias, incluindo inserções a respeito do reconhecimento da diversidade e das conexões entre diferenças e desigualdades múltiplas cristalizadas no cotidiano de pessoas e grupos específicos.

Concernente à segunda hipótese elaborada, podemos dizer que ela é confirmada, pois, em linhas gerais, houve maior inserção das categorias de análise gênero, raça/etnia, classe e geração e de assuntos correlatos a elas nos livros da edição do PNLD 2015 em comparação com o PNLD 2012. Essa maior inserção de um triênio do programa para o outro, nos permite sugerir que, diante de nossa análise, essa mudança está relacionada a múltiplos fatores, com especial atenção a uma seleção e avaliação mais rígida dos livros didáticos e em consonância com os requisitos dos editais de convocação das obras, uma maior preocupação com as perspectivas de análise não canônicas e em ascensão nas Ciências Sociais, como as teorias feministas e os estudos de gênero, os documentos diretivos das secretarias do governo federal investigadas, e a sociedade civil organizada.

Nessa perspectiva, ainda que não possamos confirmar que em todos os fragmentos dispostos nos diferentes capítulos e conteúdos, as categorias estejam tratadas como categorias analíticas, visto que em muitos casos elas ainda aparecem como expressões genéricas no texto, também não podemos deixar de ressaltar as aparições que envolvem essa perspectiva, o que é bastante válido e deve ser considerado.

Referente à nossa terceira e última hipótese de trabalho, entendemos que, de fato, os documentos das agendas transversais, quando da proposta de formular, implementar, monitorar e avaliar políticas voltadas à educação, influenciam o PNLD. Entretanto, Podemos afirmar que nossa hipótese de que os documentos selecionados incorporavam de alguma maneira as categorias gênero, raça/etnia, classe e geração, sem que as interseccionalidades entre essas categorias analíticas fossem ainda uma realidade, parece estar confirmada. Percebemos que gênero e raça/etnia são as categorias que mais

aparecem quando levamos em consideração os três documentos, e que geração aparece pouco e classe ainda menos, sinal de que há uma maior presença dessas categorias, mas de modo não articulado. Vale destacar também que o *II PNPM* é o único que traz, no documento, uma discussão acerca das interseccionalidades, ainda que, conforme vimos, com ressalvas.

Não obstante saber-se que existem muitos avanços nas políticas educacionais nas últimas décadas, como é o caso do PNLN, há muito ainda que percorrer para que a educação voltada para os direitos humanos seja uma realidade. Nessa perspectiva, não será apenas por meio de ações isoladas que conseguiremos produzir livros didáticos que não (re)produzam desigualdades de gênero, raça/etnia, classe e geração e que, pelo contrário, introduzam essas questões de maneira articulada, respeitando as diferenças. Dessa maneira, é preciso que incluam e que se debatam ainda mais essas perspectivas, para que os programas e políticas possam incorporá-las e desenvolver toda a potencialidade que possuem, desconstruindo noções que são socialmente concebidas e funcionam como importante reprodutora do *status* vigente.

## Referências Bibliográficas

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, Dez. 2006. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000400020&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Nov. 2015.

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis**. Ed. Página aberta LTDA. 1994.

ALMEIDA, Ronaldo. MONTERO, Paula. **O campo religioso brasileiro no limiar do século: problemas e perspectivas**. In: RATTNER, Henrique (Org.). *Brasil no limiar do século XXI*. São Paulo: EDUSP, 2000, p. 325-339.

ALONSO, Alba. A introdução da interseccionalidade em Portugal: Repensar as políticas de igualdade(s), **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 90, 2010.

ÁVILA, Maria Betânia. **Reflexões sobre as desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho**. In: *Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos*. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 304 p.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, Mar. 2013.

BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara C. A transversalidade de gênero nas políticas públicas. **Revista do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam)**, v. 2, Universidade de Brasília, 2013, p. 35-46.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BASTHI, Angélica. **Guia para Jornalistas sobre Gênero, Raça e Etnia** / Angélica Basthi (organização e elaboração) Brasília: ONU Mulheres; Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ); Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (Fundo de Alcance dos Objetivos do Milênio, F-ODM), 2011. 60 p.

BASTOS, Vinícius Colussi. **Gênero na Formação Inicial de docentes de Biologia: uma Unidade Didática como possível estratégia de sensibilização e incorporação da temática no currículo**. 2013. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 1. Fatos e Mitos. 4ª Edição. Tradução de Sérgio Milliet. Capa de Fernando Lemos. Difusão Européia do Livro. 1970.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**[online]. 2004, vol.30, n.3, p. 471-473.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: p. 329-376.

BRASIL, MEC, SEB. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 56 p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2ª Reimpressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Estatísticas de Gênero 1 - Escolaridade das mulheres aumenta em relação à dos homens**. 2014. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/noticias/04-11-estatisticas-de-genero-1-escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>>. Acesso em: 20 Out. 2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. **A Secretaria**. 2015a. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria>> Acesso em: 15 Jan. 2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Presidência da República. **Sobre a Secretaria**. 2015b. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre>> Acesso em: 15 Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. **Secretaria**. 2015c. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/acesso-a-informacao>> Acesso em: 15 Jan. 2015

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico PNLD**. 2015d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em 15 Jan. 2015



\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Funcionamento PNLD**. 2015e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>> Acesso em: 15 Jan. 2015

BORDO, Susan. A feminista como o Outro. **Estudos Feministas**. 1º Semestre. Ano 8. 2000, p. 10-29.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: p.329-376.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

\_\_\_\_\_. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu** (11) 1998, p.11-42

CARDOSO, Adalberto. Escravidão e sociabilidade capitalista: um ensaio sobre inércia social. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo , n. 80, p. 71-88, Mar. 2008 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100006&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Nov. 2015.

CARLOTO, Cássia Maria. MARIANO, Silvana Aparecida. No meio do caminho entre o privado e o público: um debate sobre o papel das mulheres na política de assistência social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(2): 352, maio-agosto/2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 41-58.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 109-122, Jun. 2003 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392003000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392003000200012&script=sci_arttext)> Acesso em: 5 Jul. 2015

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História** [online]. 2004, vol.23, n.1-2, p. 33-48.

CASTRO, Mary Garcia. ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002, p. 32-107.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. Gênero, Raça e Geração entre Líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. **Estudos Feministas**. nº 0/ 1992, p. 57-73.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, vol.30, n.3, p. 549-566.

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

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 19, 2002, p.59-90.

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

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24. p. 40-52.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999.

DEBERT, Guita Crin. Gênero e envelhecimento. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, 3, 1994, p. 33-51.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, vol.11, n.32, p. 297-307.

DIÓGENES, Glória. **Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas**. In: MENDONÇA FILHO, M., and NOBRE, MT., orgs. Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa [online]. Salvador: EDUFBA; São Cristóvão: EDUFES, 2009. 368 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3w52w/pdf/mendonca-9788523208974-12.pdf>>. Acesso em: 17 Fev. 2015.

D'OLIVEIRA, Mariane Camargo. CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **A interseccionalidades entre gênero e raça para a construção étnico-identitária das mulheres negras**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

EFREM FILHO, Roberto. Os despudores de Anne McClintock. **Cadernos Pagu** (40), janeiro-junho de 2013, p. 377-385.

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. In: ANPEDSUL, n. IX, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul: UCS, 2012. 12 p.

FEIXA, Carles. LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 2 Maio/Agosto 2010.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, vol.30, n.3, p. 531-545.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago. 2010

FERREIRA, Luís Gomes. **Erário mineral/Luís Gomes Ferreira**; organização Júnia Ferreira Furtado - Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2002. 821p, 2 v. il. (Coleção Mineiriana. Série Clássicos)

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado de arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP:REDC, 1987. 126 p.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista Educação e Pesquisa**. 2008, vol.3, n. 1, p. 1-8.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Espaço Aberto A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

GOLDANI, Ana Maria. Família brasileiras: mudanças e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 91, nov. 1994, p. 7-22.

GONÇALVES, Eliane. PINTO, Joana Plaza. Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro. **Cadernos Pagu** (36), janeiro-junho de 2011:25-46.

GOSS, **Karine Pereira**; PRUDENCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel. 2000.

GROSSI, Miriam Pillar, HEILBORN, Maria Luiza, RIAL, Carmen (1998), Entrevista com Joan Wallach Scott, **Revista Estudos Feministas**, vol. 6, n.º 1, 1998, 114-124.

**GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: Sociologia**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 36 p.

\_\_\_\_\_: PNLD 2015: Sociologia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56p.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 93-107.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual da palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2004. p.201-246.

HEERDT, Bettina. **Saberes docentes: Gênero, Natureza da Ciência e Educação Científica**. 2014. 278fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. (Orgs.) **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça: a transversalidade de gênero e raça na Gestão Pública**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011. Disponível em: <<http://www.amde.ufop.br/arquivos/biblioteca/livrosGPP/Modulo5.pdf>> Acesso em: 22 Out. 2015.

HERCULANO, Selene et al. **A qualidade de vida e seus indicadores**. In: Qualidade de Vida e Riscos Ambientais, Selene Herculano et al. (org.). Niterói: Eduff, 2000.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho: um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Editora Boitempo, 2002, 335p.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

IBGE. **Pnad 2007: Primeiras análises – Educação, juventude e raça**. Comunicado. Ipea n° 12. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014\\_comunicadoipea12.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014_comunicadoipea12.pdf)>. Acesso em: 24 Novembro de 2015

\_\_\_\_\_. PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2007. **Educação juventude raça/cor: primeiras análises**. Brasília: Comunicado da Presidência n°12, 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014\\_comunicadoipea12.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014_comunicadoipea12.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos Indicadores Sociais**. 2006. Disponível em: <[http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=580&id\\_pagina=1](http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=580&id_pagina=1)>. Acesso em: 20 Out. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares**. 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/19052004pof2002html.shtm>> Acesso em: 12 Ago. 2015

INSTITUTO DE CIDADANIA E FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Perfil da Juventude Brasileira**. São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://novo.fpabramo.org.br/uploads/perfil\\_juventude\\_brasileira.pdf](http://novo.fpabramo.org.br/uploads/perfil_juventude_brasileira.pdf)>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

IPEA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). 2008. **Juventude: primeiras análises.** Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/091203\\_ComPres36Juvent.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/091203_ComPres36Juvent.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2015.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** Dictionnaire critique du féminisme. Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré, Danièle Senotier (orgs.). Ed. Presses Universitaires de France. Paris, novembro de 2000. Traduzido por Miriam Nobre em agosto de 2003.

LAURETIS, Teresa De. **A tecnologia do gênero.** Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 206-242.

LAVINAS, Lena. **Documento de base da URB-AL 10.** Alagoas: [s.n] , 2004.

LEÓN, Magdalena. **Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder.** In: *Empoderamiento de las Mujeres*, editado por LEÓN, Magdalena. Bogotá: Tercer Mundo, 1997.

LEONEL, Guilherme Guimarães. Campo religioso brasileiro na contemporaneidade: continuidades, descontinuidades, transformações e novos ângulos de análise. **Interseções** [Rio de Janeiro] v. 12 n. 2, Dez. 2010, p. 382-407.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico-racial no Brasil: uma reflexão teóricometodológica. In: **Revista Fórum Identidades.** Ano 2, Volume 3 – p. 33-46 – jan-jun de 2008.

LIMA, Rita de Lourdes de, et al. Trabalho doméstico e desproteção previdenciária no Brasil: questões em análise. **Revista Katál.** Florianópolis v. 13 n. 1 p. 40-48 jan./jun. 2010.

LISBOA, Teresa Kleba; LOLATTO, Simone. **Políticas Públicas com transversalidade de gênero – resgatando a interseccionalidades, a intersetorialidade e a interdisciplinaridade no Serviço Social.** Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X

LOHN, Reinaldo Lindolfo; MACHADO, Vanderlei. Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história. **Gênero.** 2004, vol.4, n. 2, p. 119-134.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teóricometodológicas. **Educação em Revista**, 2002, n. 46, p. 201-218.

MAIA, Moacir Rodrigo de Castro. Tecer redes, proteger relações: portugueses e africanos na vivência do compadrio (Minas Gerais, 1720-1750). **Topoi.** v. 11. n. 20, 2010, p. 36-54.

MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 63, 2011, p. 49-57.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil** / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : Ipea, 2013. 160 p.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estudos - CEBRAP** [online]. 2006, n.74, p. 107-123.

MARIANO, Silvana Aparecida. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. **Cadernos Pagu** [online]. 2008, n.30, p. 345-372.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **A religião midiaticizada nas fronteiras entre público e privado: uma abordagem teórico-crítica**. In: Ciberlegenda (UFF. Online), v. 26, 2012, p. 17-32.

MATSUO, Myrian. Desemprego e Trabalho Informal: Desigualdades Sociais. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Campus de Ondina. **Anais**. 2011. Disponível em: <<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br>>. Acesso em: 20 Out. 2015

MATTOS, Patrícia. **O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil**. XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de Trabalho: Novas Sociologias: Pesquisas Interseccionais feministas, pós-coloniais e *queer*. 2011, p. 1-23.

MEKSENAS, Paulo. Contextos do livro didático e comunicação. **Perspectiva**. 1995, vol.13, n. 24, p.129-143.

MELLO, Anahi. FERNANDES, Felipe. GROSSI, Miriam. Entre pesquisar e militar: engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil. **Revista Ártemis**. Vol. XV. Nº1. Jan-Jul. 2013. p. 10-29.

MELLO, Luiz. GONÇALVES, Eliane. Diferença e Interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da UFRN. **Cronos**. Volume II, Número 2. 2010. p. 163-173.

MENDES PEREIRA, Amauri. **Cultura de Consciência Negra: Pensando a Construção da Identidade Nacional e da Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ. Dissertação de Mestrado em Educação. 2001.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**, nº 11, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vinte anos de feminismo**. Campinas, Tese de Livre-docência, Departamento de Sociologia, IFCH/Unicamp, 1996.

MOTTA, Alda Britto. WELLER, Wivian. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 2 Maio/Agosto 2010.

MOUFFE, Chantal. **A cidadania democrática e a comunidade política**. Departamento de Sociologia. UNESP – FCL. N° 02. p. 59-68. 1997

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições** [online]. 2012, vol.23, n.3, p. 51-66.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2° sem., 1996

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3.ed. Petropolis: Vozes, 2007.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): maio-agosto/2008, p. 305-332.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em linguística aplicada**. [online]. 2008, vol.47, n.1, p. 91-117.

ORTIZ, Marília. **Desvendando sentidos e usos para a perspectiva de interseccionalidades nas Políticas Públicas Brasileiras**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. p. 1-15.

PAIS, José Machado. **Jovens e cidadania**. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, n. 49, p. 53-70, 2005.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalho de linguística aplicada**. [online]. 2009, vol.48, n.1, p. 53-69.

PISCITELLI, Adriana. **Recriando a (categoria) mulher?** In: ALGRANTI, L. (org.) A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos, n. 48, 2002, p. 7-42.

\_\_\_\_\_. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263-274

POMPA, Cristina. Introdução ao Dossiê Religião e Espaço Público: repensando conceitos e contextos. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, 2012, p. 157-166.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos avançados** [online], São Paulo, v. 18, n. 52, Dez. 2004, p. 223-238.

QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber** / Tania Quintaneiro, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, Márcia Gardênia de Oliveira – 2. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RAGO, Margareth. **Foucault, a subjetividade e as heterotopias feministas**. In: O legado de Foucault/ Lucila Scavone, Marcos César Alvarez, Richard Miskolci. – São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

**Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

RODRIGUES, Cristiano. **Atualidade do conceito de interseccionalidades para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. p. 1-12.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 125-146.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n.1, jul, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. Posfácio: conceituando o gênero. In: SAFFIOTI Heleieth I. B. & MUÑOZ-VARGAS, Mônica (orgs). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Mulher na Sociedade de Classe: Mito e Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SARACENO, Chiara. **Sociologia da família**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O guia de livros didáticos e sua (In)Utilização no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul. **Revista Educação Pública**, 2000, vol.0, n° 15, p. 1-16.

SCAVONE, Lucila. **O feminismo e Michel Foucault: afinidades eletivas?** In: O legado de Foucault/ Lucila Scavone, Marcos César Alvarez, Richard Miskolci. – São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**. 1994, vol.13, n.1, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. 1995, vol.20, n. 2, p. 71-99.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)** [online]. 2004, vol.10, n.1, p. 101-110.



SILVA, Heizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, vol.8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em: < <http://lastro.ufsc.br/files/2010/11/ileizi.pdf>>. Acesso em: 15 Dez. 2014.

SILVA, Marco Antonio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. 2012, vol.37, n.3, p. 803-821.

SILVA, Robson Carlos. CARVALHO, Marlene de Araújo. **O livro didático como instrumento difusor de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. 2004. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_24\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf)> Acesso em: 10 Jan. 2015

SOARES, Sergei Suarez Dillon. TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 769. **O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho: Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, novembro de 2000. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0769.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0769.pdf). Acesso em: 24 Nov. 2015.

SOARES, Vera. Movimentos feministas: paradigmas e desafios. **Revista Estudos Feministas Especial**, Florianópolis, 1994, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. **Mulher, Autonomia e Trabalho**. In: Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 304 p.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. O sistema econômico nas sociedades indígenas Guarani pré-coloniais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre , v. 8, n. 18, p. 211-253, Dez. 2002

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não-escolar no estudo sociológico da escola. **REVISTA USP**, São Paulo, n.57, março/maio 2003, p. 210-226.

SWAIN, Tania Navarro. **A desconstrução das evidências: perspectivas feministas e foucaultianas**. In: O legado de Foucault/ Lucila Scavone, Marcos César Alvarez, Richard Miskolci. – São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista brasileira de linguística aplicada** [online]. 2011, vol.11, n.1, p. 135-148.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalho de linguística aplicada** [online]. 2009, vol.48, n.2, p. 295-315.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os Últimos Carijós: Escravidão Indígena em Minas Gerais: 1711-1725. **Revista brasileira de História**, São Paulo , v. 17, n. 34, p. 165-181, 1997 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881997000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881997000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Nov. 2015.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Estudos Avançados**, São Paulo , v. 25, n. 71, p. 37-58, Apr. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142011000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Nov. 2015.

WEBER, Max. **Classe, status, partido**. In: VELHO, Otávio Guilherme C. A.; PALMEIRA, Moacir G.S.; BERTELLI, Antonio R. Estrutura de classes e estratificação social. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, São Paulo, 67, 2006, p. 139-190.