

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA/IMPERATRIZ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - MESTRADO

LUIZA MARIA PAIXÃO LEPOS

**ENTRE “HOMENS EUROPEUS E VELHOS QUE JÁ MORRERAM”:  
a mulher no ensino de Sociologia, um estudo a partir das escolas estaduais de  
Imperatriz-MA**

IMPERATRIZ - MA

2021

LUIZA MARIA PAIXÃO LEPOS

**ENTRE “HOMENS EUROPEUS E VELHOS QUE JÁ MORRERAM”:  
a mulher no ensino de Sociologia, um estudo a partir das escolas estaduais de  
Imperatriz-MA**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanda Maria Leite Pantoja.

Linha de pesquisa: Instituições, construção e reprodução social das diferenças: educação, poder, sociabilidades, ações coletivas e representações sociais.

IMPERATRIZ - MA

2021

LUIZA MARIA PAIXÃO LEPOS

**ENTRE “HOMENS EUROPEUS E VELHOS QUE JÁ MORRERAM”:  
a mulher no ensino de Sociologia, um estudo a partir das escolas estaduais de  
Imperatriz-MA**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanda Maria Leite Pantoja.

Aprovado em: 03/06/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Maria Leite Pantoja (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PPGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idelma Santiago da Silva (Membra externa)  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA/PDTSA e PPGHIST

---

Prof. Dr. Maciel Cover (Membro interno)  
Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PPGS

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Paixão Lepos, Luiza Maria.

Entre homens europeus e velhos que já morreram : a mulher no ensino de Sociologia, um estudo a partir das escolas estaduais de Imperatriz-MA / Luiza Maria Paixão Lepos. - 2021.

119 p.

Orientador(a): Vanda Maria Leite Pantoja.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia/ccsst, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

1. Ciências Normáscula. 2. Decolonialidade do gênero. 3. Eurocentrismo no ensino de sociologia. 4. Mulher nas Ciências Sociais. 5. Perspectiva decolonial. I. Leite Pantoja, Vanda Maria. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação nunca é escrita só. Apesar do exercício de escrever ser, predominantemente solitário. Ela é construída a partir das experiências com as amigas e amigos, amores, familiares, colegas da área, professoras e professores, nas disciplinas, nos textos, nos eventos. Uma dissertação é escrita a partir do contato com o outro. Por isso, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fazem parte dessa conquista.

Começo agradecendo ao meu pai, João Lepos, seu senso de justiça e solidariedade me orgulha muito. Obrigada por tudo, Papi. Agradeço a minha mãe, Solange Paixão, por tudo que fez para proteger seus três filhos na nossa infância conturbada. Reconheço seu sacrifício. E sou grata por ter nos resguardado nos momentos difíceis. Aos meus irmãos, Slavianamanda e João Pedro, e meu primo-irmão Guilherme. Amo muito vocês e sei que sempre poderemos contar uns com os outros.

Sou grata ao meu companheiro Lucas Menezes, por ter se tornado minha família, por compartilhar a vida, a rotina e o amor. Obrigada por tudo que me ensina, e por encher meus dias com sorrisos e beijinhos. Te amo!

Aos amigos e companheiros da turma do mestrado, pessoas que tive o prazer de compartilhar as aventuras e os desafios dessa etapa. Agradeço especialmente à Regilma de Santana, Janeide Cavalcante, Jéssica Sousa e Leandro Silva, nossa rede de apoio foi fundamental para minha saúde mental, e juntas/os conseguimos “sobreviver”... Obrigada!

Aos meus colegas do trabalho, do Centro de Ensino Graça Aranha, em especial ao nosso Coletivo Nice Rejane, um coletivo de docentes que lutam pela construção de uma educação libertadora, infelizmente o grupo nasceu da dor de perder uma amiga professora, e companheira da militância pela educação e direitos humanos, mais uma vítima da Covid-19. Portanto, dedico especialmente à Nice (in memoriam), pela pessoa incrível que era, e por tudo que aprendi com ela. Agradeço também ao João Cândido, um amigo e colega de trabalho que admiro tanto, e que foi tão importante no meu processo de adaptação à rotina do mestrado, obrigada pelas conversas, pelos conselhos e pelo sorriso acolhedor.

Sou grata à professora Vanda Pantoja, uma pessoa maravilhosa, que admiro muito pela força e sabedoria, e por nos orientar com firmeza, mas também com compreensão e amorosidade. Obrigada pela paciência, pelo apoio e por me conduzir pelas apaixonantes e necessárias discussões de gênero.

Minha gratidão à professora Idelma Santiago e ao professor Maciel Cover, pela disponibilidade em participar da banca, pelo tempo dedicado a este trabalho, e pelas importantes contribuições que trouxeram.

Agradeço às professoras e professores entrevistados que contribuíram com esta pesquisa, dedicando parte do seu tempo, disposição e conhecimentos para que esta dissertação fosse possível. Espero que os resultados desta pesquisa possa contribuir com a educação e o trabalho docente.

Por fim, obrigada a todas, todos e todes, que compartilham comigo essa jornada que é a vida, e o processo de construção do conhecimento...

## RESUMO

Esta pesquisa parte da perspectiva decolonial para refletir os efeitos da modernidade/colonialidade no lugar destinado às mulheres na produção de conhecimento nas Ciências Sociais, e como isso é refletido no ensino de Sociologia na educação básica. Utilizo como referência autores como Walter Mignolo (2014), Anibal Quijano (2005), María Lugones (2014), Catherine Walsh (2019), e Danielle Chabaud-Rychter (et. al. 2014). Para o desenvolvimento da pesquisa, foram examinados documentos oficiais que regulamentam o ensino básico brasileiro e livros didáticos de Sociologia do ensino médio, buscando identificar se e como as questões de gênero são tratadas. Além disso, foi aplicado questionários online, utilizando a ferramenta Google Formulários, voltado para professoras e professores que ministram a disciplina de Sociologia no ensino médio no município de Imperatriz-MA, buscando identificar os limites e desafios do gênero na educação básica, e o lugar que as mulheres cientistas sociais ocupam na disciplina. Diante das fontes analisadas, constata-se que apesar da ampliação do acesso feminino à educação, ainda temos barreiras a serem ultrapassadas, principalmente quando se refere à carreira científica. Portanto, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão das estruturas que foram forjadas pela modernidade/colonialidade, para que com o questionamento da hegemonia normáscula e eurocêntrica, consigamos refletir e construir outras possibilidades para as mulheres nas Ciências Sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulher nas Ciências Sociais. Perspectiva decolonial. Decolonialidade do gênero. Ciências Normáscula. Eurocentrismo no ensino de sociologia

## SUMÁRIO

<b>ENTRE “HOMENS EUROPEUS E VELHOS QUE JÁ MORRERAM”: MULHER NO ENSINO DE SOCIOLOGIA, UM ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE IMPERATRIZ-MA</b> .....	09
Os (des)caminhos da pesquisa .....	09
Procedimentos metodológicos .....	17
Estrutura da dissertação .....	20
<b>CAPÍTULO 1: EM BUSCAS DE PARADIGMAS OUTROS: EDUCAÇÃO E GÊNERO SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL</b> .....	25
1.1. Decolonialidade do gênero e mulher na ciência .....	33
<b>CAPÍTULO 2 - O GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO DE SOCIOLOGIA</b> .....	41
2.1. O gênero na educação básica brasileira a partir da construção da BNCC .....	44
2.2. Gênero na Sociologia do ensino médio .....	59
2.3. O gênero nos livros didáticos de Sociologia do ensino médio .....	65
<b>CAPÍTULO 3: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO NÍVEL MÉDIO</b> .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ONLINE PARA DOCENTES DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	104
<b>APÊNDICE 2 - TABELA DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	105



## **ENTRE “HOMENS EUROPEUS E VELHOS QUE JÁ MORRERAM”: MULHER NO ENSINO DE SOCIOLOGIA, UM ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE IMPERATRIZ-MA**

### **Os (des)caminhos da pesquisa**

Quando iniciei o curso de mestrado em 2019, me propus a pesquisar a formação de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica<sup>1</sup> em Sociologia, visto que estava inserida neste programa como preceptora, isto é, a professora lotada na Educação Básica que, em parceria com professores das IFES, são responsáveis em orientar as/os estudantes inseridas/os no Programa. Como docente de Sociologia, eu era responsável por receber estudantes de graduação em Ciências Humanas da UFMA, e desenvolver um processo formativo a partir da prática didático-pedagógica na educação básica. O período de vigência do programa foi de agosto de 2018 a janeiro de 2020. No entanto, a residência pedagógica estava em sua primeira edição e sem garantias de continuidade devido aos cortes do governo federal<sup>2</sup> na área da educação, sendo assim, poderíamos não ter elementos o suficiente para desenvolver uma pesquisa em nível de mestrado.

Além disso, estando no recém criado Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e participando da primeira turma, em que partilhamos um cenário cheio de desafios e muitos aprendizados, nesse contexto fui descobrindo perspectivas outras, que me fizeram questionar a forma hegemônica de construção do conhecimento, provocando estranhamentos sobre minha formação acadêmica, e o modo que atuo como professora de Sociologia no interior do estado do Maranhão.

Assim, me instigou as discussões sobre o lugar da mulher na produção científica, em especial o espaço feminino na Sociologia, e pensando sobre as relações de gênero precisamos nos debruçar sobre a estrutura normativa patriarcal que rege nossa sociedade, e que utiliza a ciência como uma das bases para a manutenção das relações de poder e construção de discursos,

---

<sup>1</sup> Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e integra a Política Nacional de Formação de Professores, que tem por objetivo contribuir para a formação da prática docente nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando em escolas de ensino médio.

<sup>2</sup> Em maio de 2019, o portal oficial da Universidade Federal do Maranhão divulgou nota comunicando que os cortes orçamentários do MEC atingiriam os Programas PIBID e Residência Pedagógica da UFMA, e informando que recebeu um comunicado da CAPES determinando a suspensão de novas inclusões de alunos bolsistas e voluntários nos programas. Em setembro de 2020, a mesma universidade lançou edital de seleção para os/as licenciandos/as participarem da 2ª edição do programa, no entanto, verificamos uma redução de 57% na quantidade de bolsas para os residentes, saindo de 729 bolsas em 2018, para 312 em 2020 (ver nas referências UFMA 2018, 2019, 2020).

por isso comecei a trilhar por esse caminho. Em minha atuação profissional no ensino de Sociologia, tornou-se impossível não perceber o quanto esta ciência é “masculina” e eurocentrada, uma vez que é construída majoritariamente por homens, europeus/brancos, cisgêneros e heterossexuais, sujeitos que explicam o mundo a partir de sua própria perspectiva, isto é, da sociedade europeia, apresentando-a como regra geral, universal. Por isso, vemos a necessidade de construir conhecimento científico em perspectivas não hegemônicas, isto é, a partir do gênero, da etnia/raça, da sexualidade, dos conhecimentos populares e tradicionais.

Meu repertório teórico e metodológico foi se ampliando à medida que as aulas do mestrado foram sendo desenvolvidas. Nesse contexto, o que mais me chamou atenção e apontou caminhos para minhas inquietações foi a perspectiva decolonial que nos convida a estudar a formação latino-americana a partir da crítica à modernidade e à colonialidade, buscando compreender como o processo de colonização reverbera até os dias atuais em todos os aspectos da estrutura social brasileira.

Para mim, sujeita nascida e criada no interior do Pará, em uma área de garimpo, onde cresci convivendo com conflitos da mineração na região, sempre senti a universidade como uma “redoma de vidro”, na qual recebíamos, dos grandes autores do pensamento social, as “respostas” para compreender as sociedades humanas. No entanto, esses pensadores são, via de regra, homens, brancos e europeus, que nunca conheceram a realidade desta parte do mundo, por isso, passei a questionar se, quando transportada para o contexto latino-americano, em particular para o contexto amazônico, as categorias e conceitos da Sociologia tradicional serviriam de fato para compreender nossa realidade social.

É importante demarcar que a crítica aqui feita - baseada na perspectiva decolonial - não busca invalidar o conhecimento produzido e acumulado pelas ciências sociais ocidentais, mas antes busca reconhecer que essas são as perspectivas de um lugar do mundo – o Europeu -, e que existem diversas outras epistemologias que poderiam ser acionadas para compreender as sociedades humanas.

Nesse sentido, as autoras da obra “O gênero nas Ciências Sociais” (CHABOUD-RYCHTER et al., 2014, p. 19-20), utilizam o termo “vida bandita” para refletir sobre a possibilidade de apropriação e releitura dos conceitos e categorias das Ciências Sociais para repensar as relações de gênero, “roubando” aquilo que se considera útil, e descartando o que pode não fazer sentido para a compreensão do mundo social a partir das relações de gênero.

Em um artigo intitulado “Gender as Seriality” (1994), Iris Young comparava a relação das teóricas feministas com os textos clássicos a uma bandita, uma fora da lei intelectual que roube os filósofos que considera úteis, deixando para trás todo o resto.

Uma afirmação sem dúvidas inspirada por Walter Benjamin, que escrevia nos anos 1930: “Em meu trabalho, as citações são como bandidos na estrada, que surgem armados e roubam o andarilho de sua convicção”. O conceito deliberadamente arrancado de seu contexto inicial e reformulado em uma óptica não está apenas sendo utilizado por uma outra interpretação feminista, ele pode também desestabilizar o sentido inicial das palavras e conceitos empregados. Mais ainda que um novo olhar sobre as Ciências Sociais “normásculas”, que talvez seja esse modo “salteador” produtivo e imaginativo, esse caminho da bandita que nos interessa propor aqui, por meio das numerosas releituras críticas feministas mobilizadas no decorrer desta obra e que poderiam muito bem revelar um dos “efeitos teóricos das fúria dos oprimidos”. (CHABOUD-RYCHTER et al., 2014, p. 19-20)

Portanto, esta dissertação se propõe a pensar o processo de produção do conhecimento a partir de olhares e recortes que vão além da ciência hegemonicamente eurocentrada e masculina. Primeiramente, parto da inquietação sobre o lugar da mulher na produção científica, em especial o gênero nas Ciências Sociais. De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (2019), temos o patriarcado e o racismo como as duas estruturas fundantes da sociedade brasileira, que moldam todas as relações sociais e, conseqüentemente, isso também se reproduz dentro da ciência, ideia reforçada pela perspectiva de María Lugones, para a qual a "intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial." (LUGONES, 2014a, p. 939). Por isso, ancoro-me na perspectiva decolonial para investigar o gênero nas Ciências Sociais e no ensino de Sociologia na educação básica. Nesse sentido, a pedagogia decolonial trás apontamentos sobre outras formas de produção de conhecimento e de formação educacional, visando não reproduzir as heranças moderna/colonial, patriarcal e racista.

Conforme Chaboud-Rychter (et al., 2014) argumenta, a Ciência Social é “normáscula”, isto é, construída a partir da ótica masculina, colocando as demandas do homem como universal aos demais gêneros, dessa forma, as concepções femininas ocupam um lugar marginal na produção do conhecimento. Mesmo quando adentram espaços acadêmicos, as pesquisadoras não têm o devido reconhecimento por seus trabalhos, são diversas as razões para a marginalização feminina no mundo científico, entre as quais podemos destacar o processo sistêmico de exclusão da mulher da esfera pública, pois a elas (a nós) sempre foi reservado o espaço privado e doméstico, enquanto que os homens podiam se dedicar à vida pública, como nos mostra Vivian Matias Albuquerque:

Sabendo-se que as funções masculinas e femininas são distintas – o homem exerce a razão, a mulher cuida da reprodução e dá assistência à espécie humana – no pensamento aristotélico a educação destinada aos dois sexos é diferenciada, visto que deve

despertar dois tipos distintos de virtude. Percebe-se então que a educação masculina deveria se basear na razão, dando acesso ao conhecimento científico. Em contrapartida, a educação destinada às mulheres servia para ensinar-lhes a cumprir seu papel na vida em sociedade, permanecendo excluídas das Ciências (ALBUQUERQUE, 2006, p. 81).

No entanto, nesse sistema não são todos os machos que podem ser tomados como referência para a produção de conhecimentos, mas antes, é o sujeito europeu que se centra em seu modo de vida e o estende sobre os outros povos, principalmente sobre aqueles que estiveram em situação de colonização. Assim, essas críticas provocaram-me inquietações, tais como: Qual o lugar da mulher na Sociologia? Porque as cientistas sociais não ocupam um espaço de evidência? Porque a graduação e a pós-graduação em Ciências Sociais é centrada, quase que exclusivamente, em teorias e perspectivas elaboradas por homens europeus? Porque a maioria dos livros didáticos de Sociologia do ensino médio são assinados por homens? Porque esses livros didáticos trazem poucas referências de pesquisadoras e teóricas femininas?

É sobre esses questionamentos que este trabalho se debruça, estabelecendo como problema de pesquisa: Quais os efeitos do patriarcado e da colonialidade no lugar destinado às mulheres na produção do conhecimento nas Ciências Sociais, e como isso é refletido no ensino de Sociologia na educação básica, em escolas públicas de Imperatriz-Maranhão.

A perspectiva decolonial pode contribuir para repensar diversos aspectos da contemporaneidade, desenvolvendo novas abordagens sobre as relações sociais, de dominação entre os países, as questões de gênero, étnico-raciais, entre outros, sempre levando em consideração o processo sócio-histórico e estrutural alavancado com a modernidade/colonial.

De acordo com Walter Mignolo (et. al. 2014, p. 09), existem quatro esferas interdependentes de dominação colonial: (1) o controle sobre a economia, modos de produção e relações de trabalho; (2) controle sobre o Estado e as formas de governo; (3) controle sobre o gênero e a sexualidade; (4) controle sobre o conhecimento, educação e formação das subjetividades. Portanto, propomo-nos analisar os dois últimos aspectos, isto é, a influência do processo colonial na construção do gênero e a participação da mulher na produção de conhecimento científico.

Para isso, primeiramente buscamos dados que nos ajudem a compreender o panorama atual de participação da mulher na ciência, com vistas a compreender como o gênero afeta a trajetória acadêmica.

Diversos estudos apontam que nas últimas décadas há um processo gradual de visibilidade para a mulher na educação e ciência, o relatório “Trajetória da Mulher na Educação

Superior Brasileira - 1991 a 2004” (RISTOFF e GIOLO, 2006), elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra que apesar da ampliação do acesso feminino à educação, ainda temos barreiras a serem ultrapassadas, principalmente quando se refere à carreira acadêmica. Apesar de este relatório apresentar dados de mais de 17 anos atrás, é uma fonte interessante para compreender o lento, mas progressivo desenvolvimento feminino nas instituições de ensino superior.

O relatório é feito a partir de dados sobre o ensino superior brasileiro, considerando a escala nacional, regional e estadual, com detalhamento de instituições federais, estaduais e municipais, públicas e privadas. Durante o período analisado no referido documento (1991 a 2004) destacam-se os seguintes números: considerando o ingresso no ensino superior, o percentual feminino era de 55,1% e masculino 44,9%, e os concluintes em cursos de graduação presencial 62,6% eram mulheres e 37,4% homens, enquanto que exercendo a função de docente do ensino superior, tínhamos o percentual de 56,1% de homens, e 43,9% de mulheres (RISTOFF e GIOLO, 2006).

Andreia Barreto (2014) analisou os bancos de dados oficiais do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), o Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), buscando identificar as posições ocupadas pelas mulheres no ensino superior brasileiro no período de 2006 a 2012. De acordo com a autora, os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013), mostram que em 2012, as mulheres representavam 57% dos estudantes matriculados no ensino superior, e 58,75% dos concluintes. Quando observada a titulação das graduadas vemos que as licenciaturas são formadas por 72% de mulheres, enquanto que nos bacharelados temos 58%, e nos cursos tecnológicos a presença feminina chega a 52%.

O fato de as mulheres serem maioria entre estudantes universitários brasileiros é um evento relativamente recente, considerando que, em 1956, elas representavam 26% do total de matriculados/as e, em 1971, não passavam de 40% (Barroso & Mello, 1975). A reversão deste quadro, de acordo com a pesquisa de Moema Guedes (2009), aconteceu no início dos anos 2000, quando as mulheres entre 20 e 29 anos atingiram 60% do total de concluintes. (BARRETO, 2014, p. 13)

Quando observamos os dados sobre os profissionais do ensino superior identificamos que entre os docentes, a média estaria em 45,28% de mulheres e 54,72% de homens, enquanto que os cargos técnico-administrativos são ocupados por 52% de mulheres e 48% de homens

(dados do Inep/Censo da Educação Superior, no período de 2006 a 2012). Tais informações revelam que ainda há uma desigualdade de gênero na carreira acadêmica pois

Os indicadores mostram que as mulheres estão, de maneira geral, mais escolarizadas do que os homens. E elas também são maioria entre os/as funcionários/as técnico-administrativos das instituições de ensino superior, o que representa uma dissonância em relação à sua presença entre docentes. (BARRETO, 2014, p. 24)

Por outro lado, o censo escolar 2017 revela que “as professoras são maioria na educação básica, representando 80% de todos os docentes” (INEP, 2018). Para analisar essas informações precisamos levar em consideração a hierarquia estabelecida em nossa sociedade entre as instituições educacionais, assim a escola constitui-se como espaço de formação básica e universalizada, caracterizada pela obrigatoriedade do acesso e permanência de crianças e adolescentes, enquanto que o ensino superior é um espaço de acesso limitado e seletivo, caracterizado por formação específica e especializada, voltada para jovens e adultos. A carreira no ensino superior confere ao profissional uma série de vantagens, prestígios e reconhecimento social, que, na maioria das vezes, não se estende para os profissionais da educação básica (CARVALHO, 2018). Com isso percebemos que quanto mais elevado o cargo e os postos de prestígio, maior a quantidade de homens e menor a de mulheres.

Estudos realizados no Brasil revelaram a existência de padrões de desigualdade em pelo menos dois sentidos. Em primeiro lugar, as docentes do sexo feminino se concentram em algumas áreas do conhecimento. Em segundo, elas estão em menor proporção nas posições mais altas da carreira, isto é, naqueles cargos associados a melhores salários, maior prestígio acadêmico, mais poder universitário etc. (MOSCHKOVICH & ALMEIDA, 2015)

Para além do acesso, quando se trata de dispositivos que garantem a permanência e melhores condições de formação profissional, a exemplo das bolsas, temos o seguinte cenário: em todas as modalidades desde a Iniciação Científica, passando pela Graduação, Pós-Graduação, Pós-Doutorado, até as bolsas de produtividade, dados de 2014 mostram que no Brasil há um equilíbrio de gênero, sendo ocupadas 51% por mulheres e 49% por homens, enquanto que as bolsas no exterior são compostas por 43% de participação feminina e 57% masculina (Inep/Enade), assim, conforme Fabricio Marques (2020) “as mulheres participam de redes de colaboração internacional com frequência menor que os homens, o que pode ter impacto na progressão da carreira”. Nesse sentido, Angela Saini demonstra que:

Em regra, é grande o número de mulheres presentes no nível da graduação, mas esse número diminui à medida que se avança para os níveis mais elevados. Isso se explica, ao menos em parte, pela eterna questão do cuidado com os filhos, que tira as

mulheres do emprego exatamente quando seus colegas do sexo masculino estão dedicando mais horas ao trabalho e sendo promovidos. (SAINI, 2018, p. 20)

O relatório de Andreia Barreto (2014), que observa o gênero nos grupos de pesquisa no Diretório de Pesquisa do CNPQ a partir do Censo de 2010, mostra que são formados por 49% de mulheres e 51% de homens. Entre os líderes de pesquisa, dados de 2010 do CNPQ/Diretório de Grupos de Pesquisa, mostram que, em números gerais, os homens lideram mais as pesquisas, representando 55% dos grupos. Focando nas três áreas que formam as Ciências Sociais, observamos que a Sociologia apresenta uma paridade de gênero nas lideranças, estando 50% para ambos os sexos, e entre os participantes dos grupos de pesquisa desta área temos 54% de mulheres e 46% de homens. A Ciência Política é dominada pelos homens, sendo 61% das lideranças masculinas e 39% feminina, e a Antropologia é composta por 57% de lideranças femininas e 43% masculina (fonte do CNPQ/Diretório de Grupos de Pesquisa, com registros até 2015). No geral, de acordo com o Inep/Enade, o curso de Ciências Sociais era composto, em 2011, por 56,7% de mulheres e 43,3% de homens, enquanto que os dados mais recentes, que são de 2017, apontam que na licenciatura em Ciências Sociais, as mulheres representam 59,2% dos discentes e os homens são 40,8%, e no bacharelado a porcentagem feminina está em 55,6% e masculina 44,4%. (INEP/MEC, 2018).

Em geral, os homens são mais presentes em posições de prestígio na lista de autores de um artigo científico, como o de autor correspondente, aquele que assume a responsabilidade global sobre o paper, ou o último nome da lista, em geral o líder do grupo de pesquisa. Os homens também são mais representados entre os autores que ostentam longa trajetória, tendo publicado artigos antes do ano de 2003, enquanto as mulheres têm seu melhor desempenho no grupo dos que começaram a publicar há pouco tempo, entre 2014 e 2018. Isso evidencia, de um lado, que o avanço feminino é recente, mas também é interpretado como um sinal de que elas interrompem a carreira com mais facilidade do que eles. (MARQUES, 2020)

Dados registrados até 2014 na base de currículos Lattes/CNPq, apontam que 20,6% das mestras no país e 20,1% das doutoras, são da área de Ciências Humanas, sendo a área de conhecimento com maior percentual de mulheres tituladas. De acordo com Andreia Barreto, “em 2010, as mulheres já constituíam maioria na população de mestres residentes no Brasil. Entretanto, a remuneração mensal média das mulheres, naquele momento, era de 42% menor do que a dos mestres homens” (BARRETO, 2014, p. 34), aliado a essa desigualdade salarial, temos a sobrecarga de trabalho quando levamos em consideração as outras funções que são estruturalmente atribuídas às mulheres, como o trabalho doméstico e os cuidados com a família.

Os dados do IBGE (2013) mostram que a realidade de dupla jornada ocupa a maior parte das trabalhadoras brasileiras, 88%, enquanto que, para os homens, o percentual chegou naquele ano a 46%. A jornada média das mulheres nas atividades domésticas é mais que o dobro da jornada masculina, já que os números indicam 20,6 horas/semana para mulheres e 9,8 horas/semana para os homens. Articulando a jornada profissional com a doméstica, as mulheres trabalham um total de 56,4 horas e os homens 51,6 horas, contabilizando cinco horas a mais para as mulheres. (BARRETO, 2014, p. 13)

Em pesquisa divulgada em 2020 pela editora Elsevier (MARQUES, 2020), foi investigada a participação de homens e mulheres na ciência em 15 países, a partir da análise de artigos publicados entre os anos de 2014 e 2018 e indexados na base de dados Scopus. O relatório revela que, em comparação com o período de 1999 a 2003, cresceu a presença das mulheres entre os autores de paper em todos os países analisados. No Brasil a participação feminina que entre 1999 e 2003 era de 0,55 mulheres para cada homem, no período de 2014 a 2018 sobe para cerca de 0,8 mulher por homem. A pesquisa mostrou que as mulheres estão mais presentes nas Ciências da Saúde e na área de Linguística/Letras/Arte, enquanto que os homens são predominantes nas Ciências Exatas e Engenharias, corroborando com o que Andreia Barreto mostrou em seus estudos.

A respeito da distribuição entre mulheres e homens nas diferentes carreiras, a análise mostrou que algumas disciplinas ainda permanecem bastante femininas e outras bastante masculinas, configurando verdadeiros guetos. Os cursos mais femininos, que concentram menos de 10% de estudantes do sexo masculino, permanecem associados ao cuidado e à educação. Já os cursos mais masculinos, que também apresentam baixíssimo percentual de presença feminina, são aqueles ligados à área tecnológica, como as engenharias. (BARRETO, 2014, p. 43)

Em pesquisa recentemente publicada na revista norte americana PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America) analisando a relação entre diversidade social entre os membros da academia e a inovação científica, revela que apesar de os grupos sub representados (mulheres brancas, homens e mulheres não-brancas), apresentarem maior novidade e inovação científica, seus trabalhos acabam tendo menos impacto do que o de homens brancos.

Mulheres e estudiosos não-brancos introduzem mais novidades (ambos  $P < 0,001$ ), mas têm novidades menos impactantes (ambos  $P < 0,05$ ) quando comparados a homens e estudantes brancos. Além disso, análises interseccionais de combinações de gênero e raça sugerem que mulheres não brancas, mulheres brancas e homens não brancos têm taxas mais altas de novidade em comparação com homens brancos (todos  $P < 0,001$ ), mas que



homens brancos têm níveis mais altos de novidade impactante em comparação com os outros grupos (todos  $P < 0,01$ ). Combinados, esses achados sugerem que a diversidade demográfica gera novidade e, principalmente, grupos historicamente sub-representados na ciência introduzem novas recombinações, mas sua taxa de adoção por outros é menor, sugerindo que suas novas contribuições sejam descontadas. (HOFSTRA et. al., 2020)

Desse modo, de acordo com Bas Hofstra (et. al., 2020), levando em consideração apenas o gênero, as mulheres têm em média 5% menos chances de se tornarem professoras no ensino superior, e de se desenvolver na pesquisa, enquanto que, ao atribuir o fator étnico-racial, a probabilidade de sucesso no mundo científico fica de 10% a 25% menor, em comparação ao padrão hegemônico (homens brancos), revelando “um sistema estratificado no qual grupos sub-representados precisam inovar em níveis mais altos para ter níveis semelhantes de probabilidade de carreira.” (HOFSTRA et. al., 2020). Portanto, ainda temos muitos desafios para a superação da desigualdade de gênero e étnico-racial nas ciências e tecnologias.

## **Procedimentos metodológicos**

Para construir esse trabalho, primeiramente iniciei uma pesquisa de referenciais que me permitisse compreender a posição da mulher na sociedade contemporânea, em especial no contexto de produção do conhecimento científico. No entanto, para falar de gênero, principalmente no contexto que essa pesquisa se desenvolve, num país como o Brasil em que as heranças do colonialismo marcam até hoje nossa sociedade e, mais especificamente no Maranhão, um estado com maioria da população negra (entre pretos e pardos temos o percentual de 76,21%)<sup>3</sup>, falar de mulher de maneira neutra e universal configura-se como mais uma imposição daquilo que María Lugones (2014b) chama de sistema moderno colonial de gênero, para essa autora, o colonialismo fundamenta sua dominação a partir da construção da noção de raça e de gênero, desenvolvendo múltiplas formas de opressões, que vão desde o machismo imbricado na estrutura da sociedade moderna, até o racismo que atinge todos os não-brancos.

---

<sup>3</sup> O censo realizado pelo IBGE em 2010 apresenta os seguintes índices sobre a população maranhense: considerando o gênero, temos 50,39% de mulheres e 49,61% de homens. Levando em consideração a cor ou raça/etnia temos 9,69% preta, 66,52% parda, 22,13% branca, 0,54% indígena, 1,13% amarela. Além disso, 36,92% vivem no espaço rural e 63,08% no ambiente urbano. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Desse modo, para falar de gênero numa perspectiva decolonial é fundamental destacar a interseccionalidade étnico-racial, classe e sexualidade.

De acordo com Lugones, a colonialidade gera uma dicotomia hierárquica, ou seja, uma estrutura de classificação social que divide o mundo em dois pólos antagônicos, em que um se impõe sobre o outro. Desse modo, a modernidade (que é eurocentrada) definiu quem é ser humano e quem não é, tendo como base o racismo contra os povos africanos e os nativos das Américas, além disso, definiu também a noção de Homem e Mulher a partir das estruturas patriarcais e machistas. Desse modo, “pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos-por-não-homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas-por-não-mulheres.” (LUGONES, 2014b, p. 937).

Nesse sentido, os referenciais aqui trabalhados partem da perspectiva decolonial de gênero a partir de María Lugones (2014b) e Catherine Walsh (2019), e da análise da relação Mulher e Ciência, tendo como base Sandra Harding (1993, 1996 e 2007) e Danielle Chabaud-Rychter (et. al. 2014). Além disso, buscou-se referenciais sobre o ensino de Sociologia na educação básica brasileira (BRIDI et al., 2009), analisando como o gênero aparece nos documentos oficiais que regulamentam a educação, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Conferência Nacional de Educação (CONAE), as Orientações Curriculares para o ensino de Sociologia no nível médio (MARANHÃO/2017), e o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Imperatriz - 2014 a 2023 (IMPERATRIZ, 2015).

A princípio, tínhamos previsto a realização de pesquisa exploratória em escolas estaduais de ensino médio da cidade de Imperatriz-MA, onde seriam entrevistadas professoras e professores de Sociologia com o intuito de compreender os limites e desafios do gênero na educação básica, e o lugar que as mulheres cientistas sociais ocupam na disciplina. No entanto, em virtude da pandemia de coronavírus que atinge o mundo em 2020 e 2021, todos os espaços públicos e coletivos tiveram que paralisar suas atividades, as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais, assim como a população inteira foi orientada, dentro do possível, a evitar aglomeração social, e permanecer em casa de quarentena por tempo indeterminado.

Este cenário que pegou desprevenida toda a população mundial tem, obviamente, consequências sobre o desenvolvimento de pesquisas científicas, em especial na área das Ciências Humanas e Sociais, em que o contato com o grupo interlocutor é tão importante. Neste sentido, precisamos adequar as estratégias de contato e de coleta de informações, por isso, optamos pela elaboração de um questionário online, utilizando a ferramenta Google Formulários, voltado para professoras e professores que ministram a disciplina de Sociologia

no ensino médio no município de Imperatriz-MA. A análise dessas entrevistas é desenvolvida no capítulo 3, no qual optamos por utilizar nomes fictícios, buscando preservar a imagem das/dos entrevistadas/os.

Para a efetivação desta estratégia de pesquisa, fizemos um levantamento dos professores e professoras que ministram Sociologia, junto à Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), para posteriormente entrar em contato e solicitar a participação na pesquisa. O questionário foi elaborado com questões abertas, permitindo que os/as participantes fiquem à vontade para desenvolver suas respostas e argumentações.

As questões abertas apresentam o interesse de recolher a informação tal qual o pesquisado a percebe e a exprime. Mas elas são mais complexas a explorar, já que implicam uma fase mais longa de apreensão, e demandam, após a fase de pesquisa de campo, um inventário das respostas a fim de elaborar uma regra de recodificação permitindo reduzir a diversidade das respostas em algumas categorias estatisticamente analisáveis. (PARIZOT, 2015, p. 91)

De acordo com Isabelle Parizot (2015), “toda arte de construir a pesquisa e de redigir o questionário consiste precisamente em contornar estes obstáculos, a fim de que as respostas obtidas reflitam maximamente a situação das pessoas interrogadas.” (PARIZOT, 2015, p. 86). A autora aponta para alguns obstáculos no uso do questionário à distância. No caso abaixo, Parizot reflete sobre o questionário telefônico, mas isso também se aplica ao digital.

Outro inconveniente é que é mais difícil, quando não se vê seu interlocutor, detectar nele sinais de uma eventual lassidão - o que aumenta o risco de desistência ao longo do questionário. O questionário utilizado deverá ser mais curto do que o previsto numa entrevista face a face: considera-se que ultrapassando os quinze ou vinte minutos, a pesquisa por telefone é inadaptada. As questões colocadas, portanto, serão mais simples e compreenderão menos itens. (PARIZOT, 2015, p. 87-88).

Portanto, este tipo de ferramenta à distância traz certos limites para o desenvolvimento da pesquisa, pois além de não ser possível realizar observações sistemáticas sobre o campo, nem captar as impressões, gestos, conversas informais, que são importantes para a análise sociológica, temos ainda o risco de os questionários não serem respondidos, ficando a critério dos interlocutores seu preenchimento ou não, portanto, temos aqui mais um desafio para o desenvolvimento de pesquisas neste cenário global de crises e incertezas.

Outra fonte analisada nesta pesquisa são os livros didáticos de Sociologia do ensino médio que estão em vigor e sendo utilizados pelas escolas públicas do país durante o triênio de 2018 a 2020, buscando identificar a quantidade de autores e autoras presentes em cada livro e

suas respectivas origens geográficas, o destaque que recebem ao longo da obra, como as questões de gênero aparecem, e se são apresentadas de forma explícita ou subentendida.

Foram analisadas as obras apresentadas abaixo, registrando informações sobre os capítulos que compõem cada livro, autores citados, autoras citadas e recorte de gênero:

- *Sociologia* - de autoria de Benilde Lenzi Motim, Maria Aparecida Bridi e Silvia Maria de Araújo;
- *Sociologia Hoje* - Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim e Igor José de Renó Machado;
- *Sociologia em Movimento* - elaborado em grupo por Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves, Vinicius Mayo Pires;
- *Sociologia para Jovens do Século XXI* - de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa;
- *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* - de Bianca Freire-Medeiros, Helena Bomeny, Julia O'Donnell, Raquel Balmant Emerique.

A análise dos livros didáticos de Sociologia é relevante pois é um retrato do cenário acadêmico, construído de modo a levar para a educação básica as principais discussões, teorias, autores e perspectivas das Ciências Sociais, adequando a linguagem, metodologias e didáticas para o público do ensino médio.

## **Estrutura da dissertação**

Esta pesquisa está organizada em 3 capítulos, nos quais procura-se examinar os seguintes aspectos:

Capítulo 1. Em buscas de paradigmas outros: educação e gênero sob a perspectiva decolonial

O primeiro capítulo discute o conceito de decolonialidade formulado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, no qual utilizamos como principal referência as concepções de Walter Mignolo (2014), compreendendo que, nas sociedades latino-americanas, as formas hegemônicas de produção de conhecimentos, organização do trabalho, relações sociais e de

poder se desenvolvem tendo como premissa a lógica eurocêntrica do colonizador, que nega os modos de vida dos povos não-europeus, revelando que a modernidade e a colonialidade são dois processos interligados e interdependentes.

A partir das reflexões sobre a influência do colonialismo na produção de conhecimentos, e na construção das subjetividades, o capítulo traz para o debate as propostas da pedagogia decolonial, forjada a partir das experiências de lutas por emancipação epistêmica, contra o racismo e a desumanização que subalterniza os sujeitos, refletindo a necessidade de repensar e desconstruir as relações étnico-raciais e de gênero, questionando a lógica moderna/colonial, e os processos de criação dos sujeitos subalternizados em diversos âmbitos da vida social.

Também discutimos o gênero em perspectiva decolonial e interseccional, a partir de Maria Lugones (2014a e 2014b) e Bila Sorj (2019), refletindo sobre o processo sistêmico de invisibilização e deslegitimação da mulher nos espaços de produção do conhecimento científico, a partir de Danielle Chabaud-Rychter (et. al. 2014), compreendendo que o patriarcado é um dos mais fortes mecanismos de dominação na nossa sociedade, que se impõe de modo ainda mais intenso sobre mulheres racializadas, pois à medida que as características de gênero, raça/etnia, classe social e sexualidade vão se cruzando, a violência e a discriminação tornam-se mais incisivas.

## Capítulo 2. O gênero na educação básica e no ensino de sociologia

No segundo capítulo, discutimos sobre o gênero na educação pública brasileira, e em especial na Sociologia do ensino médio, para isso é desenvolvido um percurso que compreende desde os documentos oficiais que regulamentam a educação básica, até o desenvolvimento da Sociologia na educação brasileira, e o gênero dentro desta disciplina. Para isso, o capítulo é subdividido em três tópicos:

### 2.1. O gênero na educação básica brasileira a partir da construção da BNCC

O tópico analisa os avanços e retrocessos do gênero na educação básica brasileira a partir da construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2015, 2016 e 2018), e documentos correlatos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN/1998 e 2012), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), Plano Nacional de Educação (PNE/2014), Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010, 2014 e 2018) e Plano Municipal de Educação de Imperatriz-MA (PME/2015). Revelando que do final da

década de 1990 até 2016, houve um curto período de avanço nos debates de gênero, sexualidade e diversidade na educação brasileira, no entanto, a partir de 2017, vimos uma virada conservadora radical, resultando na exclusão desses temas nos principais documentos que regulamentam a educação básica. Nessas circunstâncias, à medida que a educação se omite para essas questões, ela está, na verdade, reforçando as relações assimétricas entre os gêneros, geradas pela estrutura patriarcal, sexista e heteronormativa que está na base da nossa sociedade.

## 2.2. Gênero na Sociologia do ensino médio

Aqui investigamos o desenvolvimento da Sociologia na educação brasileira, primeiramente apresentando o histórico de sua implementação no país, marcado por avanços e retrocessos, revelando uma descontínua presença na educação básica, pois de acordo com as mudanças no cenário político, a disciplina aparece ora como obrigatória, ora como optativa, em um momento é excluída, e depois re-incluída no currículo.

Atualmente está presente na carga horária do ensino médio, assim sendo, apresentamos suas características e objetivos nesta modalidade educacional, refletindo que, apesar de ser uma disciplina que propõe um conhecimento crítico, na prática, está assentada apenas nas categorias e conceitos eurocêntricos e hegemonicamente masculinos.

## 2.3. O gênero nos livros didáticos de Sociologia do ensino médio

Neste tópico, analisamos os livros didáticos de Sociologia do ensino médio que estão em vigor e sendo utilizados pelas escolas públicas do país, buscando identificar como as questões de gênero aparecem na disciplina, se são colocadas de forma explícita ou subentendida, buscamos identificar as influências femininas, a quantidade de autoras e autores presentes nos livros, e o espaço que estas e estes ocupam nas obras, além de identificar os respectivos países de origem.

A partir desses dados, identificamos também que, nos livros didáticos, o gênero é apresentado a partir dos seguintes eixos: no processo de socialização/formação dos indivíduos a partir do gênero; família, enquanto instituição social; violência contra a mulher; divisão sexual do trabalho e as desigualdades de gênero nesse contexto; as lutas do movimento feminista e LGBTQIA+.

### Capítulo 3. Possibilidades e desafios para o gênero na educação: uma análise a partir das entrevistas com as professoras e professores de Sociologia do nível médio

Este capítulo dedica-se à análise das informações obtidas a partir do questionário respondido por docentes que ministram Sociologia no ensino médio na cidade de Imperatriz-MA, com o objetivo de: a) perceber o modo como as questões de gênero chegam à educação básica; b) entender os diferentes pontos de vista adotados pelas/os professoras/es, e c) entender como essas discussões se materializam na realidade escolar. A partir daí, busca-se apresentar o lugar que as questões de gênero e as mulheres cientistas sociais ocupam na prática da disciplina, relacionando com o pensamento de Sandra Harding (1993 e 2007) e Joan Scott (1989 e 2012), sobre a construção social do gênero, sua utilização como perspectiva científica que questione as explicações universalistas e generalistas da ciência moderna, que impõe, hegemonicamente, categorias analíticas que partem do masculino, de modo a não conseguir atender os pontos de vista e as realidades femininas.

Apresenta os limites e desafios para a efetivação de uma educação que se debruce sobre o gênero, refletindo sobre sua importância para repensar as estruturas sociais e as formas de poder estabelecidas, visando a construção de uma educação que possibilite compreender a diversidade de seres humanos, suas características e especificidades, tendo como alvo à emancipação dos sujeitos.

A partir dos elementos citados acima, esta dissertação busca compreender o gênero sob a perspectiva decolonial, visando refletir sobre o espaço destinado às mulheres na produção científica, buscando novas possibilidades para o ensino de Sociologia. Realizando o exercício que Mignolo (2014) chamou de desobediência epistêmica, e do desprendimento da explicação do mundo que tem como horizonte unicamente a matriz europeia e patriarcal de conhecimento. Desenvolvendo conhecimento crítico para contribuir no questionamento da sociedade que vivemos e na construção de epistemologias “outras” que abarquem o gênero de modo interseccional e intercultural. Num movimento de aprender a desaprender para reaprender de outras maneiras, compreendendo as consequências da colonialidade do poder, do saber e do ser, buscando desconstruir as heranças coloniais, racistas e patriarcais.

Entende-se aqui que construir conhecimento sob a perspectiva decolonial de gênero implica o questionamento das estruturas sociais e científicas, que coloca a mulher como o “outro”, isto é, o ser que não tem voz, e que precisa de um homem para dizê-lo. No entanto, apesar dessa invisibilização social e sociológica, as mulheres constroem diversas formas de

resistência, buscando contornar os efeitos da estrutura patriarcal e racista. Patrícia Hill Collins, em seus textos sobre o feminismo negro, reflete sobre os espaços seguros compartilhados e fortalecidos a partir do contato com outras mulheres negras, que contribuem para o processo de autodefinição, autovalorização, autoconfiança e empoderamento pessoal. Desse modo, “muito do melhor do pensamento feminista negro reflete esse esforço de encontrar uma voz coletiva e autodefinida e expressar um ponto de vista *womanist* completamente articulado” (COLLINS, 2019b, p. 353).

Diante da emergência das epistemologias femininas, a Sociologia, como ciência da sociedade, precisa encarar a responsabilidade de reconhecer a voz das mulheres em sua diversidade, não sob a ótica masculina. Para encarar essas desigualdades é necessário incluir na educação além das questões de gênero, as sociólogas e cientistas de diversas áreas, e que escreveram sobre os diversos aspectos da vida social.

Portanto, uma ciência social que realmente queira refletir criticamente sobre a sociedade, precisa reconhecer que as vozes femininas têm a dizer, suas perspectivas e análises. É necessário repensar os processos educacionais, encarando o desafio de construir um projeto de emancipação epistêmica que se desprenda das amarras criadas pela colonialidade, acolhendo outras formas de conhecer, ser e pensar, não negando os conhecimentos já estabelecidos, mas encarando-os como uma possibilidade, mas não a única via possível.



## **CAPÍTULO 1: EM BUSCAS DE PARADIGMAS OUTROS: EDUCAÇÃO E GÊNERO SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Neste capítulo discutiremos o conceito de decolonialidade, problematizando a influência do colonialismo na produção de conhecimento científico, e na construção das subjetividades dos grupos subalternizados que estiveram em situação de colonização, tendo como foco a construção moderna do gênero e a imposição deste sistema sobre as mulheres.

Nas últimas décadas, pesquisadores da América Latina, África e Ásia têm se engajado na construção de perspectivas outras de conhecimento que levem em consideração a história e a cultura de seus povos, não do ponto de vista hegemônico, mas problematizando o paradigma eurocêntrico da modernidade, e seus efeitos sobre a constituição dos povos que passaram pelo processo de colonização europeia.

As discussões sobre eurocentrismo e colonialismo na formação social da América Latina passaram a ganhar mais corpo e disputar espaço no campo científico principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990, com a articulação interdisciplinar e transnacional de pesquisadores que se dedicavam à compreensão das diversas realidades sociais latino-americanas e as heranças do colonialismo, formando o Grupo Modernidade/Colonialidade, que foi estruturado a partir de diálogos, publicações, seminários, entre outros eventos acadêmicos que possibilitaram ao grupo o compartilhamento de saberes, noções, conceitos e categorias, conforme relata Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel:

En el año de 1998, Edgardo Lander (sociólogo radicado en Venezuela), por un lado, y Ramón Grosfoguel y Agustín Lao-Montes (ambos activos en la Universidad Estatal de New York), por el otro, organizaron talleres independientes uno de otro pero ambos apuntando en la misma dirección. Desde la Universidad Central de Venezuela y con el apoyo de la CLACSO, Edgardo organizó en Caracas un evento al cual fueron invitados Mignolo, Escobar, Quijano, Dussel y Coronil. De ese evento salió uno de los libros más importantes producidos hasta el momento por el grupo: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Lander y publicado en Buenos Aires en el año 2000. Por su parte, Ramón y Agustín organizaron en Binghamton el congreso internacional *Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a postdisciplinary dialogue*, al cual, además de Quijano y Wallerstein, fueron invitados el filósofo argentino Enrique Dussel y el semiólogo, también argentino, Walter Mignolo. Dussel era conocido en América Latina por ser uno de los fundadores de la “filosofía de la liberación” en los años setenta, mientras que Mignolo empezaba a ser reconocido en el creciente círculo de los estudios poscoloniales a raíz de su libro *The Darker Side of the Renaissance*. Fue en este congreso en donde Dussel, Quijano y

Mignolo se reunieron por primera vez para discutir su enfoque de las herencias coloniales en América Latina, en diálogo con el análisis del sistema-mundo de Wallerstein. (CASTRO-GÓMEZ y GROSFUGUEL, 2007, p. 10)

A partir daí, a perspectiva decolonial foi sendo academicamente formulada, buscando reorientar a produção científica a partir de sociedades que foram historicamente subalternizadas e colocadas, de modo invisibilizado, na base da economia e política moderna.

A modernidade e a colonialidade são comumente vistas como contrárias: a primeira tida como ápice de desenvolvimento humano, e a segunda, como local de selvageria e exploração. Mas, de acordo com Walter Mignolo (2014), são duas faces da mesma moeda, duas etapas do mesmo processo de desenvolvimento do capitalismo, “la colonialidad no es lo opuesto de la modernidad, es su hermano gemelo escondido en el ático. Están ambas imbricadas, una no existe sin la otra” (MIGNOLO, 2014, p. 09).

Durante meados do século XV, a Europa passou por diversas mudanças o que se convencionou chamar de saída da Idade Média e início da Modernidade, tais transformações só foram possíveis através da expansão marítima, com finalidades comerciais e de exploração de territórios ultramarinos, no processo em que a Europa se coloca no centro do mundo, e estabelece, a partir de seu modo de vida, os níveis de evolução das sociedades humanas, dessa maneira, inferiorizou todas as formas de viver das sociedades que encontrava, não reconhecendo as culturas, os conhecimentos, as relações econômicas e de poder desses povos e, muitas vezes, negando até mesmo a humanidade dos grupos não-europeus. Dessa forma, estabelecem a noção do “Eu” europeu, moderno e civilizado, e do “Outro”, primitivo, bárbaro, colonizado, não detentor de conhecimentos.

mientras que la retórica de modernidad anuncia siempre la salvación, el progreso, la civilización, el desarrollo; la puesta en acción de las ideas que la retórica promueve conducen a la explotación, el racismo, la desigualdad, la expropiación, la injusticia, etc. De modo que retórica de la modernidad trata de convencernos de sus esfuerzos para corregir las desigualdades, mientras que no hace más que ocultar que las está produciendo. (MIGNOLO, 2014, p. 09)

A modernidade apresenta-se como um período histórico de ascensão humana, com desenvolvimento filosófico, científico, tecnológico, político e cultural, no entanto, revela-se como uma imposição ideológica que “consiste en celebrar los logros de personas, instituciones, lenguas y lugares que se autodefinen y se posicionan en el presente y en el centro de una evolución planetaria de la humanidad” (MIGNOLO, 2014, p. 09).

De acordo com a perspectiva decolonial, a modernidade foi construída a partir do paradigma da colonialidade. Este processo inicia com a implantação do colonialismo, isto é, o estabelecimento de colônias o que “denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). A colonização é limitada por um espaço e um tempo histórico, no entanto, suas heranças vão além do período de vigência deste sistema, pois produz colonialidades, que “se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Dessa maneira, a colonialidade persiste mesmo após a independência dos territórios colonizados, invisibilizando e subalternizando indígenas, africanos e seus descendentes, pois destrói as subjetividades e toda a construção epistemológica desses povos, enquanto impõe e reafirma a cosmovisão do colonizador, assim, “o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 19)

Walter D. Mignolo (2014, p. 09), compreende que existem quatro esferas interdependentes de dominação colonial: controle sobre a economia, modos de produção e relações de trabalho; controle sobre o Estado e as formas de governo; controle sobre o gênero e a sexualidade; controle sobre o conhecimento, educação e formação das subjetividades. Assim sendo, as heranças coloniais permeiam todas as relações sociais e estabelecem seu controle a partir da colonialidade do poder, do saber, do ser, do gênero e da natureza com a repressão das formas de produção de conhecimento não-europeias e a negação do status de humano para os povos colonizados, subalternizando seus corpos e subjetividades. Desse modo, a história da modernidade europeia é, na verdade, a história da colonialidade, a história de sociedades que foram silenciadas, que tiveram seus modos de vida suprimidos, e passaram por processos de extermínio étnico e cultural.

Diante disso, Walter D. Mignolo defende que o pensamento decolonial não é simplesmente um conceito filosófico, mas antes, é uma perspectiva política, epistemológica e ética, indispensável para a compreensão da modernidade eurocentrada, e das consequências sobre os territórios que foram colonizados. A decolonialidade “surgió de la experiencia misma del tercer mundo, no sólo en los Andes, sino también junto a todo el pensamiento y las batallas descoloniales durante la guerra fría en Asia y África, en los legados coloniales andinos que José Carlos Mariátegui reveló” (MIGNOLO, 2014, p. 11). Nesse sentido, é necessário fazer o movimento de desprendimento, iniciando pela descolonização do conhecimento.

si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento. [...] la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento) (MIGNOLO, 2014, p. 16).

De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 23), as teorias decoloniais propõe a construção de um projeto de emancipação epistêmica baseado na diferença colonial, isto é, pensar a partir das experiências criadas pela colonialidade, acolhendo outras formas de conhecimentos, outros modos de ser, pensar e conhecer, diferentes da imposta pela modernidade, não negando o conhecimento europeu, mas encarando-o como uma possibilidade, mas não a única via possível.

O longo processo da colonialidade começa subjetiva e intersubjetivamente em um encontro tenso que tanto constitui a normatividade capitalista, moderna colonial, quanto não se rende a ela. O ponto crucial sobre esse encontro é que sua construção subjetiva e intersubjetiva informa a resistência oferecida aos ingredientes da dominação colonial. O sistema de poder global, capitalista, moderno colonial, que Aníbal Quijano caracteriza como tendo início no século XVI nas Américas e em vigor até hoje, encontrou-se não com um mundo a ser estabelecido, um mundo de mentes vazias e animais em evolução. Ao contrário, encontrou-se com seres culturais, política, econômica e religiosamente complexos: entes em relações complexas com o cosmo, com outros entes, com a geração, com a terra, com os seres vivos, com o inorgânico, em produção; entes cuja expressividade erótica, estética e linguística, cujos saberes, noções de espaço, expectativas, práticas, instituições e formas de governo não eram para ser simplesmente substituídas, mas sim encontradas, entendidas e adentradas em entrecruzamentos, diálogos e negociações tensos, violentos e arriscados que nunca aconteceram (LUGONES, 2014b, p. 941).

No processo colonial uma das estratégias de domínio foi a imposição dos padrões de vida e formas de conhecimento do colonizador sobre os colonizados, num processo de aculturação baseado na violência, os povos indígenas e africanos tiveram suas formas de conhecimento suprimidas e suas existências subalternizadas. Por isso, é necessário fazer um “giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 27).

Walter Mignolo (2014) propõe um reordenamento da geopolítica do conhecimento, através do “pensamento-outro”, em que faz a crítica da subalternização e aponta o pensamento

liminar como necessário para refletir criticamente. Pensamento liminar pode ser compreendido como as diferentes formas como as sociedades locais lidam com os projetos globais de dominação, eles estão na fronteira entre seus modos tradicionais de viver e as transformações provocadas pela colonização, estão vivendo nas margens da diferença colonial.

Dessa forma, é imprescindível o desprendimento com as matrizes coloniais de poder e saber, dominadas pelo pensamento único, pois “nadie detenta la razón y verdad absoluta y, por lo tanto, ninguna persona (ningún colectivo, ninguna iglesia ni ningún gobierno) de izquierda o de derecha, puede ofrecer una solución para la población del planeta en su conjunto.” (MIGNOLO, 2014, p. 31). Por isso, é importante desenvolver o pensamento crítico de fronteira, em um diálogo trans-epistemológico.

O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência [...] mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. [...] o pensamento crítico de fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 25).

A chamada pedagogia decolonial é forjada a partir das experiências de lutas por emancipação, contra o racismo e a desumanização que subalterniza os sujeitos. Esta pedagogia produz fissuras na ordem moderno/colonial formando outros modos de viver, outras visões de mundo, formas de sentir, expressar e criar para além daquela imposta pelo eurocentrismo, em um movimento de reconexão com saberes e heranças culturais dos povos originários.

Assim, a pedagogia decolonial surge nesse movimento de construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, em que a educação - que é sempre um campo de disputas - ao adotar uma concepção pedagógica decolonial busca dar condições aos povos subalternizados de (re)descobrir a si mesmos e construir um outro tipo de sociedade para além da modernidade eurocêntrica.

Podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2016, p. 318).

Catherine Walsh (2019) traz reflexões sobre a interculturalidade para a construção do pensamento decolonial, pois leva em consideração as diferenças e particularidades dos povos, percebendo que a colonialidade não é vivida do mesmo modo pelos povos subalternizados, mas

compreendendo suas trajetórias e elementos específicos, levando em consideração a pluralidade cultural, de territórios, temporalidades, raças, etnias, gêneros e sexualidades. Assim,

a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. [...] a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta (WALSH, 2019, p. 27).

A compreensão da interculturalidade é fundamental para a construção de uma democracia anti-colonial, faz parte do “pensamento-outro”, e está na base do movimento de emancipação dos povos subalternizados. No entanto, Catherine Walsh alerta sobre o uso comum que o termo interculturalidade tem recebido na educação formal, pois, muitas vezes, é colocada como uma alegoria da diversidade cultural, não tendo como perspectiva a compreensão histórica e estrutural, mas reproduzindo o olhar eurocêntrico sobre o “exótico”.

Na prática, esse problema assume significados particularmente relevantes na esfera educacional, podendo ser observado, por exemplo, na produção de materiais didáticos, na formação de professores e nos currículos escolares. Sob o guarda-chuva da "interculturalidade", os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. Na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade encontra-se, em geral, limitada – se é que ela existe – ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Em sala de aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal (WALSH, 2019, p. 21-22).

É necessário compreender que a educação escolar é, via de regra, um mecanismo de reprodução da ordem social vigente, propagando discursos e ideologias hegemônicas. Nesse sentido, em uma sociedade construída a partir do paradigma da modernidade/colonialidade, as concepções educacionais, teorias, conteúdos, metodologias e didáticas são dominadas pela lógica eurocêntrica. Conseqüentemente, fica fora da escola - e demais instituições de formação educacional - as noções e conhecimentos provenientes dos povos indígenas, africanos e afro-americanos, pois estas não seguem os padrões científicos europeus sendo, portanto, invalidadas.

Patricia Hill Collins constrói a categoria “conhecimento subjugado”, para falar sobre a exclusão das mulheres negras dos espaços institucionalizados de produção de conhecimentos. Enquanto o homem branco é considerado o ser que detém os níveis mais elevados de racionalidade e intelectualidade, a mulher negra é seu extremo oposto, sofrendo de modo direto as opressões de gênero e raça.

Apesar dessa subjugação, Hill Collins ressalta que as mulheres negras elaboram seu pensamento a partir das opressões sofridas, e trazendo outros elementos como fonte de conhecimento e sobrevivência. Enquanto que o conhecimento hegemônico, criado pelos homens brancos, baseia-se na separação entre “sujeito” que estuda e “objeto” estudado, tendo como base a supressão das individualidades e personalidades, e estabelecendo a noção de objetividade e neutralidade; o conhecimento construído pelas mulheres baseia-se na conexão com as experiências vividas, na subjetividade formada em coletividade, na ética do cuidar e na ética da responsabilidade pessoal, isso tudo vai formulando as condições de vida e a realidade social, sendo por isso, fundamental para o pensamento feminista negro.

trago a subjetividade da mulher negra para o centro da análise, examinando a interdependência do conhecimento cotidiano pressuposto, que a coletividade das afro-americanas compartilha, os conhecimentos mais especializados produzidos por intelectuais negras, além das condições sociais que moldam esses dois tipos de pensamento. Essa abordagem permite que eu descreva a tensão criativa que liga a influência das condições sociais sobre o ponto de vista das mulheres negras e a força que o poder das próprias ideias dá às afro-americanas para moldar essas mesmas condições sociais. Abordo o pensamento feminista negro como parte de um contexto de dominação, não como um sistema de ideias desligado da realidade política e econômica. Ademais, apresento o pensamento feminista negro como um conhecimento subjugado por meio do qual as afro-americanas há muito tempo buscam encontrar espaços e epistemologias alternativas para validar nossas autodefinições. Em resumo, examinei o ponto de vista localizado e subjugado das afro-americanas para compreender o pensamento feminista negro como uma perspectiva parcial sobre a dominação (COLLINS, 2019a, p. 531).

Portanto, é necessário produzir espaços formais e informais que reconheçam as diferentes epistemologias, nesse sentido, a perspectiva da pedagogia decolonial busca pensar uma educação na/da fronteira visando construir novos caminhos que garantam visibilidade aos sujeitos nos processos de educabilidades. Mas para isso é necessário encarar o desafio de reformular a perspectiva adotada pelas instituições de ensino - universidades e escolas - desconstruindo a hegemonia eurocêntrica e (re)conhecendo a interculturalidade como marca fundamental das sociedades latino-americanas. Tendo como horizonte que

[...] o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser

reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 25)

A disputa pelo poder hegemônico passa necessariamente por repensar e desconstruir as relações de gênero e étnico-raciais, questionando a lógica moderna/colonial, e os processos de criação dos sujeitos subalternizados em todos os âmbitos da vida social. Por isso, passa também pelo processo educativo, como uma possibilidade de transformação destas relações. Mas como a educação pode ser decolonizada? Uma possibilidade seria se investigássemos a produção de conhecimento para além do paradigma eurocêntrico e patriarcal, assim

La educación popular puede ser un método colectivo para explorar críticamente este sistema de género en sus grandes trazos pero, lo que es más importante, también en su detallada concreción espacio-temporal para así movernos hacia una transformación de las relaciones comunales. (LUGONES, 2014a, p. 16 - nota de rodapé).

Considerando que o modelo educacional é sempre um resultado do sistema social que está inserido, podemos afirmar que o tipo de escola que temos não possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, pois há o controle excessivo dos sujeitos, do tempo e dos conhecimentos, com conteúdos e formações extremamente eurocentradas, além da estrutura física da escola que é, quase sempre, opressiva, tudo isto é resultado da incorporação de um modelo educacional ocidental de disciplinamento dos corpos e das mentes, portanto, nesse cenário não há espaço para uma prática pedagógica decolonial efetiva.

As experiências pedagógicas decoloniais que temos até então, estão acontecendo no seio dos movimentos populares que resistem à dominação moderno/colonial, são desenvolvidas a partir das vivências de cada comunidade, respeitando a diversidade e as especificidades desses povos, portanto, não há uma padronização dessas práticas educacionais. Mas, de acordo com João Colares da Mota Neto (2016), a pedagogia decolonial possui algumas características tais como:

- É formada por educadores críticos e progressistas comprometidos com a transformação social de sua comunidade, engajados na construção de um trabalho pedagógico que possibilite o combate às opressões geradas pela colonialidade;
- Adequa-se ao contexto que está inserida e está ligada aos interesses das camadas populares;
- Valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência;
- Reconhece outras formas de ver o mundo e de configurá-lo, a partir das epistemologias locais, na busca por outros horizontes teóricos, que possibilitem a autonomia intelectual e autodeterminação dos povos;



- Reconhece e valoriza o caráter político da educação, pois esta possibilita a modificação das relações sociais, além de que as lutas são também espaços de aprendizado e reaprendizado constante.

É necessário, portanto, refletirmos sobre a necessidade de perspectivas outras, como a pedagogia decolonial, tanto para o estudo da realidade social do país, quanto para construir uma educação emancipatória, que contribua para a compreensão e desconstrução de processos de dominação que foram historicamente impostos sobre a sociedade brasileira, sendo, para isso, necessário valorizar a pedagogia das lutas e os saberes desenvolvidos a partir das experiências populares, capazes de nos levar a alternativas pedagógicas emancipatórias.

O caminho para uma educação emancipadora passa necessariamente pelas questões de gênero, que não se refere apenas às mulheres, mas diz respeito também aos homens e a toda diversidade de gênero não-binária e não-normativa. Compreendemos que o gênero permeia todas as relações sociais, sendo uma das principais bases para a formação das hierarquias e desigualdades sociais, portanto, o cerne de uma educação sob a perspectiva decolonial está na busca por desconstruir as bases moderno-colonial que subjuga os indivíduos a partir do gênero, raça e sexualidade.

### **1.1. Decolonialidade do gênero e mulher na ciência**

Partindo da perspectiva decolonial do gênero, de Maria Lugones (2014a e 2014b), vamos refletir sobre a relação entre gênero e produção de conhecimentos, a partir de um ponto de vista não hegemônico e não eurocêntrico, mas centrado na construção sócio-histórica e cultural brasileira e latino americana, isto é, compreendendo que em nosso processo de formação social, encontramos uma diversidade de opressões que constituem nossa sociedade, se impondo através da colonialidade do poder, do saber e do ser.

De acordo com Maria Lugones (2014b), a dominação colonial sobre o gênero é uma das principais formas de perpetuação da colonialidade do poder, pois no centro dos mecanismos de dominação do sistema moderno/colonial está o patriarcado e o racismo, que impôs de modo sistemático e estrutural a deslegitimação, silenciamento e invisibilização da mulher nos diversos espaços sociais, e de modo mais intenso sobre as mulheres racializadas, pois à medida que as características de gênero, raça, classe social e sexualidade vão se cruzando, a violência e a discriminação torna-se mais incisiva. Diante disso, Lugones investiga os efeitos do colonialismo na noção sobre “ser mulher”, e propõe o conceito de "sistema moderno colonial de gênero", para revelar que, muitas vezes, falar de gênero é, na verdade, falar de um feminismo

branco e burguês, que coloca a mulher como um sujeito universal, como se as demandas de todos os seres humanos do sexo feminino fossem as mesmas, mas não reconhece especificidades como a raça, etnia, classe e sexualidade, e esta homogeneização e padronização do ser, configura-se como uma das características da modernidade/colonialidade.

A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Se mulher e negro são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras – e não sua presença. Assim, ver mulheres não brancas é ir além da lógica “categorial”. (LUGONES, 2014b, p. 935).

A perspectiva decolonial visa desenvolver estudos que analisam a modernidade como inseparável do processo de colonização, e que produz historicamente grupos subalternizados. Nesse sentido, tanto os estudos de gênero, quanto as teorias decoloniais, se desenvolvem num movimento de questionamento das explicações universalizantes, advindas do mundo europeu, racista, patriarcal e heteronormativo. Por isso, é necessário pensar a construção identitária feminina de forma múltipla, considerando outras formas de interpretação da vida e da coletividade, assim, grupos que são invisibilizados e inferiorizados como mulheres latinas, negras, indígenas, mestiças, chicanas, periféricas, entre outras, estão no centro do pensamento decolonial, como categorias que são fundamentais para enfrentar as colonialidades.

La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de la viciosa compulsión hacia el “querer tener” desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para reaprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de Amawtay Wasi. (MIGNOLO, 2014, p. 07).

Portanto, a abordagem que é aqui utilizada, leva em consideração a interseccionalidade entre gênero, raça, classe, sexualidades, espaços e tempos, pois essa perspectiva “problematiza a categoria gênero diante da diversidade de experiências de mulheres e de suas identidades. Não só as diferenças entre as mulheres foram ressaltadas, mas também as desigualdades entre elas começaram a ser problematizadas.” (SORJ, 2019, p. 105). Desse modo, a interseccionalidade é fundamental quando levamos em consideração que além do patriarcado e do controle sobre as mulheres, o processo colonial subordinou negros e indígenas, e à medida que essas

características vão se cruzando, mais violência e discriminação é reproduzida, por isso, María Lugones

Investigo la intersección de raza, clase, género y sexualidad para entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color: mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género; mujeres que han creado análisis críticos de feminismo hegemónico precisamente por ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género. (LUGONES, 2014a, p. 13)

Maria Lugones questiona o porquê de homens colonizados oprimirem e violentarem mulheres que estão ao seu lado, e a resposta que a autora encontra está no padrão colonial e subjetivo de subordinação, que cria hierarquias entre os sujeitos a partir do gênero e da raça, no que ela chama de “el sistema moderno-colonial de género”, construindo uma lógica estrutural que produz dominação a partir do gênero, da raça e da sexualidade. Desse modo, a opressão vai sendo reproduzida a partir das características como ser mulher, negra, indígena, latino-americana, LGBTTQIA+, entre outras. Sendo que o estabelecimento dessas classificações é imprescindível para a manutenção das formas de colonialidade, gerando uma ordem em que os oprimidos, mesmo sofrendo com este sistema, são ensinados a se comportar como opressores, não questionando as estruturas dominantes.

Portanto, colonialidade exerce um controle sobre o ser, tanto através do processo de racialização e redução dos sujeitos colonizados, “que os torna aptos para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos.” (LUGONES, 2014b, p. 939), quanto através do controle das subjetividades, que envolve à extinção de línguas nativas, colonização da memória, apagamento de práticas culturais comunitárias e dos saberes cosmológicos, e em seu lugar, impondo o eurocentrismo como única forma de visão de mundo.

Assim, criam-se hierarquias nas relações de poder, na economia, na produção e legitimação do conhecimento, nas relações de trabalho, nas relações familiares, isto é, na vida pública e privada. É necessário questionarmos: quem, predominantemente, ocupa os espaços subalternizados da sociedade? Quem tem participação política limitada? Quem está nos postos de trabalho mais precarizados e subempregados? Quem ocupa as áreas periféricas das cidades e do campo? Na posição subalternizada verifica-se a presença predominante de sujeitos racializados - entre negros e indígenas - e mulheres que, apesar de subalternizadas, assumem, mesmo que de forma invisibilizada, o papel de sujeitas que lutam por sobrevivência e dignidade de sua família e comunidade.

Por lo tanto, “colonialidad” no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, la subjetividad/intersubjetividad y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para decirlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad o el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad. (LUGONES, 2014a, p. 18)

A partir das críticas feitas pelas perspectivas pós-coloniais, e em especial seguindo o rastro de Maria Lugones, compreendemos que no mundo moderno europeu, a divisão de gênero era demarcada a partir de padrões heteronormativos e cristãos: o homem era sujeito autorizado a participação da vida pública, formado para o trabalho fora de casa, autorizado à participação política, que governava sua família e que se impunha sobre mulheres, crianças e homens mais pobres. A mulher europeia era compreendida como um bem, uma propriedade dos homens (seja o pai, irmão, marido ou filho), formada para a passividade e destinada ao ambiente do lar, tinha funções bem definidas na geração e criação de herdeiros dentro do casamento, e na reprodução domésticas das condições de vida do homem.

Esse padrão europeu definiu, além das noções sobre Homem e Mulher, também o que era Ser Humano, e o que não era, ou o que era uma “subcategoria de humano”. É neste contexto que as noções de gênero são criadas, e exportadas para os territórios colonizados, em que a relação entre o feminino e masculino eram bem diferentes.

Quando olhamos para o processo de dominação colonial imposto sobre nosso território, é possível identificar o papel fundamental da negação da humanidade do “outro” para justificar sua exploração, isto é, se, no padrão europeu, ser Homem é ser sujeito de direitos, ativo na sociedade, que participa da vida pública e política, portanto, se os africanos e nativos das Américas fossem vistos como homens, como poderiam servir de mão-de-obra escrava? Se ser Mulher significava ser criada para passivamente ocupar o espaço do lar e garantir a reprodução e formação das novas gerações, e se as fêmeas africanas e nativas das Américas fossem vistas como mulheres, como poderiam trabalhar, e sofrer exploração sexual?

Assim, o sistema colonial tirou a humanidade de todos os “não-europeus”, colocando-os como primitivos, selvagens, animalizados e hipersexualizados, nesse sentido, “a consequência semântica da colonialidade do gênero é que ‘mulher colonizada’ é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher” (LUGONES, 2014b, p. 939). Portanto, compreender a opressão sofrida pelos sujeitos subalternizados, em especial as mulheres, só é possível se levarmos em consideração o processo de colonização, e

a exploração étnico-racial, de classe e sexualidade, que se impõe sobre as subjetividades e intersubjetividades destes sujeitos, dessa forma

A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, conseqüentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica. Assim, à medida que o cristianismo tornou-se o instrumento mais poderoso da missão de transformação, a normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais. (LUGONES, 2014b, p. 938).

Refletindo sobre tais referências me deparo com a fala de Dona Jacira, uma artista afrobrasileira, escritora e griot que, em entrevista ao “Desafinados Podcast<sup>4</sup>”, quando perguntada sobre o papel da educação na formação e no fortalecimento das mulheres, a artista reflete como a escola é, muitas vezes, utilizada no processo de subalternização dos sujeitos, pois em sua experiência, a escola foi um lugar hostil, em que sofreu violência, preconceito e discriminação. Ela relata que além do não reconhecimento e desvalorização da sua ancestralidade, a escola foi um lugar de subalternização, pois teve suas potencialidades para a arte e escrita tolhida, e foi forçada a limpar os espaços da escola, para demarcar em sua subjetividade o lugar que uma mulher negra deveria ocupar na sociedade. Relatando seu árduo processo de formação, Dona Jacira diz que

faz pouquíssimo tempo que eu descobri minha ancestralidade, a minha espiritualidade só faltou bater na minha cara pra eu acordar, então eu chamo meu saber... eu não acredito que o saber esteja nas faculdades. A faculdade é um meio de segregação. E eu venho de nações em que nós precisamos viver juntos, o viver é comunitário, porque é ali que se passa o processo de civilização, de tecnologia. Tecnologia do processo civilizatório não é essa escola que está aí. Processo civilizatório é viver todo mundo junto e cada um seguindo o seu dom. Cada um com seu dom, mas fazendo o bem pra sua comunidade: que seja cantar, que seja lavar, que seja fazer sabão, que seja operar alguém. Nós fomos separados disso, a gente virou exército de reserva, as pessoas colocam a gente, tiram tudo da gente. [...] quando nós queremos dar vazão à nossa cultura, nós não sabemos mais a que nós pertencemos, porque foi roubado de nós, é preciso que nos devolva o que nos foi roubado, é isso que a gente quer aprender, eu não quero mais ficar numa escola aprendendo míseras continhas de matemática, e de geografia. Minha geografia foi roubada, eu sou afrodescendente, e agora o pouquinho que resta de mim, que são os indígenas estão indo embora também. Então

---

<sup>4</sup> Desafinados Podcast é realizado por Márcia Fráguas, Ivan Silva e Nancy Silva, que debatem com convidados alternativos para um mundo em transformação. Disponível em diferentes plataformas digitais.

assim, cara, eu não acredito nessa faculdade, ela não salva, ela só estraga. Essa universidade, ela não respeita o universo. É bem verdade que tem muita gente que sai dali com informação, mas cara, os impérios estão nos destruindo. (DONA JACIRA, 2020, 30:46-35:40).

Temos aqui o que Lugones chama de *lócus fraturado*, que pode ser compreendido como uma dupla construção, uma dupla percepção de si e do mundo, em que os sujeitos subalternizados ao mesmo tempo em que são vítimas da colonialidade, aciona-a como forma de resistência contra as opressões que lhes são impostas, “o *lócus* é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as.” (LUGONES, 2014b, p. 943), assim, “os ‘lados’ do *lócus* estão em tensão, e o próprio conflito informa ativamente a subjetividade do ente colonizado em relação múltipla.” (LUGONES, 2014b, p. 942)

É a partir desse roubo sistemático da cultura, da subjetividade e intersubjetividade que subalterniza sujeitos, que a perspectiva decolonial se debruça. O feminismo decolonial busca desconstruir a noção universal de mulher, e apreender a multiplicidade de mulheres que resistem no *lócus* fraturado à diferença colonial, pensando a partir das experiências criadas pela colonialidade, acolhendo outras formas de conhecimentos, outros modos de ser, pensar e conhecer, diferentes da imposta pela modernidade, não negando o conhecimento europeu, mas encarando-o como uma possibilidade, mas não a única via possível.

O questionamento e desconstrução do poder hegemônico passa, necessariamente, por repensar o processo de produção de conhecimentos, que reproduz e legitima a lógica moderna/colonial. Em “O gênero nas Ciências Sociais”, Danielle Chabaud-Rychter, Virginie Descoutures, Anne-Marie Devreux e Eleni Varikas, analisam um conjunto de autores reconhecidos e mais estudados nos programas universitários em Ciências Sociais, e mostram como a ciência, na pretensão de criar explicações universais e utilizar a retórica da neutralidade, acaba revelando sua verdadeira faceta masculina e eurocêntrica. A referida obra revela que as teorias sociológicas são hegemonicamente “normásculas” (CHABAUD-RYCHTER et. al., 2014), isto é, são estudos da sociedade dos homens que, ao se colocar como explicações gerais da sociedade, acabam invisibilizando as especificidades das mulheres, bem como desconsiderando os modos de vida de sociedades não-européias, principalmente quando estamos falando de sociedades que passaram pelo processo de colonização. Assim, Lourdes Bandeira e Tânia Mara de Almeida, apresentam logo no prefácio da obra acima citada - O gênero nas Ciências Sociais -, que as produções científicas normásculas muitas vezes.

Mostram, por exemplo, pensadores que privilegiam o social como eixo estruturante das dinâmicas sociais em detrimento do biológico acabam por naturalizar a existência de papéis hierarquicamente desiguais entre os sexos, acarretando relações de dominação. Apontam, dentre vários resultados, para o fato de que as mulheres e a divisão sexual presentes em alguns trabalhos não trazem consigo o questionamento das diversas e complexas relações de poder em que estão envolvidas. Em outros casos, as mulheres surgem nas páginas dos trabalhos escrutinados como objetos teóricos, e não como sujeitos com voz e autonomia. E quando, as mulheres como parceiras ou colegas em suas vidas pessoais e produção intelectuais, estas são consideradas em posição inferiorizada a eles próprios, sendo apresentadas como assistentes ou secundárias. (BANDEIRA & ALMEIDA, 2014, p. XVI)

Trata-se, portanto, do desenvolvimento de uma abordagem reflexiva que traga a pluralidade de existências humanas, criticando a criação de leis gerais e a lógica da identidade homogênea. Propõe-se desenvolver outras perspectivas para a reflexão científica, denunciando os “limites e, algumas vezes, a violência simbólica e política das teorias ao reivindicarem pontos de vista universalmente válidos para todas as mulheres.” (CHABAUD-RYCHTER et. al., 2014, p. 12). Desta maneira, incluem-se experiências invisibilizadas ou não reconhecidas, podendo transformar radicalmente as concepções de verdade e produção de conhecimento.

Quando recorremos aos cientistas em busca de uma solução, presumimos que eles serão neutros. Acreditamos que o método científico não pode ser parcial ou distorcido em desfavor das mulheres. Mas estamos enganadas. O enigma da existência de tão poucas mulheres na ciência é crucial para compreendermos por que essa parcialidade existe. Não por nos dizer algo sobre o que as mulheres são capazes de fazer, mas porque explica o motivo pelo qual a ciência não conseguiu nos livrar dos estereótipos de gênero e dos perigosos mitos que nos oprimem há séculos. As mulheres são tão flagrantemente sub-representadas na ciência moderna porque, durante a maior parte da história, elas foram tratadas como intelectualmente inferiores e excluídas de forma deliberada do campo da intelectualidade. Assim, não deveria causar surpresa que a ordem científica também tenha pintado um retrato distorcido do sexo feminino. Isso, por sua vez, deturpou a aparência da ciência e o que ela diz ainda hoje. (SAINI, 2018, p. 18-19)

Portanto, ao inferiorizar e, muitas vezes, anular a presença feminina das reflexões sociais (e sociológicas), nega-se também a existência de praticamente metade dos membros de uma sociedade, invisibilizando aspectos fundamentais para a compreensão social tais como formas de sociabilidade, noção de trabalho e sua divisão, as formas de poder, conflitos e resistências, entre outros. Portanto, construir conhecimento sob a perspectiva decolonial de gênero pressupõe o questionamento das estruturas de poder pautadas nas relações desiguais de

gênero, assim como no questionamento dos processos de produção de conhecimento científico, assim como seus critérios de validação.

Investigando sobre as mulheres na Ciência e no ensino de Sociologia na educação básica, nos deparamos com dois aspectos que compõe essa realidade: primeiramente, as desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres que é presente em todas as esferas sociais e, em específico, na ciência, em razão de seu caráter *normásculo*. O segundo aspecto diz respeito ao espaço que os estudos de gênero têm no processo de ensino-aprendizado e na construção do conhecimento. Acompanhando as reflexões de María Lugones, questionamo-nos sobre as desigualdades existentes entre as mulheres que, na perspectiva da autora, decorre do sistema moderno/colonial que subordina todos os “não-brancos”.

A seguir, analisaremos o gênero na educação e na Sociologia no ensino médio, a partir da análise dos documentos oficiais que norteiam o currículo da educação básica, e dos os livros didáticos da referida disciplina, buscando investigar como gênero aparece neste contexto, seus avanços e retrocessos na educação brasileira.



## **CAPÍTULO 2 - O GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Neste capítulo iremos desenvolver o seguinte caminho: discutiremos os avanços e retrocessos do gênero na educação básica brasileira a partir da análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC 2015, 2016 e 2018), e dos documentos correlatos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN 1998 e 2012), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 2000), Plano Nacional de Educação (PNE 2014) e Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010, 2014 e 2018). Posteriormente, investigaremos o histórico da Sociologia do ensino médio e como gênero aparece neste contexto, utilizando como fonte de estudo os livros didáticos da referida disciplina.

Reconhecendo a importância das experiências e saberes desenvolvidos na vida cotidiana, também utilizo minhas vivências como professora de Sociologia do ensino médio, para pensar sobre esta pesquisa, e sobre as possibilidades que o lugar que ocupo pode trazer para refletir sobre e no espaço escolar.

Certa vez, ministrando uma das minhas aulas, em uma escola pública na cidade de Imperatriz, estávamos estudando sobre as desigualdades sociais no Brasil e percebi o quanto essa discussão é inseparável do que venho trabalhando nesta dissertação. Busquei abaixo narrar a experiência e a linguagem que utilizei com os jovens estudantes secundaristas:

Utilizando nossa capacidade criativa, vamos imaginar todos os seres humanos, independente de gênero, etnia, sexualidade, classe social, etc. Inicialmente, é necessário deixar explícito que a vida humana, em todos os tempos e lugares por onde passou, está em constante processo de descobertas e aprendizados, socializando, interagindo e construindo modos de vida, visões de mundo e conhecimentos.

Agora imaginem que, em um determinado território, a metade desses seres humanos (os do sexo masculino) se “fecham” em si, só dialogam com outros homens e ignoram a fala dos seres de sexo feminino. Esses homens compartilham ideias, falam sobre suas necessidades, concepções morais, políticas, ideológicas e isto tudo orienta suas ações, isto é, eles colocam em prática aquilo que consideram importante de acordo com a interação entre estes companheiros, e nisso consideram que o que fazem é bom, acreditam assim que estão buscando o progresso da humanidade. No entanto, como vimos acima, eles desconsideraram os seres humanos do sexo feminino. Será que o que eles decidiram atende às especificidades das mulheres? Como poderiam eles saber das necessidades das mulheres se elas não foram ouvidas? Se elas,

confinadas na vida privada, foram histórica e sistematicamente impedidas de participar das questões públicas?

Aqui temos um importante aspecto que compõe nossa sociedade. Porém, ainda temos outros elementos a considerar...

Tendo em conta que a humanidade tem como característica a pluralidade cultural e étnico-racial, imagine que os machos atuantes que vimos acima, conforme foram encontrando outros territórios e outros seres com corpos e culturas bem diferentes dos seus. A partir daí, foram se fechando cada vez mais nas concepções e interesses daqueles que se pareciam com eles, identificando os que são como o “eu” e aqueles que são os “outros”. Agora, suas decisões e interesses não giravam mais em torno somente do seu próprio grupo, mas também confabulavam sobre como poderiam usar esses “outros” para satisfazer suas necessidades. Desse modo, temos o processo de negação, exploração e silenciamento dos seres humanos considerados os “outros”, assim como já tinha ocorrido com as fêmeas pertencentes à cultura deste “eu”.

Como falamos acima, todos os seres humanos possuem capacidade cognitiva, de aprendizado e de construção de conhecimentos, mas se assim for, porque os conhecimentos, autores e pesquisadores reconhecidos giram em torno de um mesmo perfil: cientistas do sexo masculino, oriundos do continente europeu e norte-americano? Cadê os conhecimentos dos outros continentes? Conhecimentos latino-americanos, africanos, asiáticos, do Oriente Médio? Agora, peguem seu livro didático de Sociologia, qual o perfil de autores vocês vêem? - perguntei. “Homens europeus”, “velhos que já morreram” - os alunos responderam. Prossegui: Cadê as mulheres no rol de autores que estudamos nos livros didáticos? Acaso elas não contribuíram com a Sociologia? Quantas sociólogas vocês conhecem ou já ouviram falar? “Só a senhora, professora” - os estudantes disseram.

A partir desse diálogo com as/os estudantes, discutimos como as desigualdades sociais são múltiplas, e se estruturam a partir de diversos aspectos como a classe social, o gênero e sexualidade, raça/etnia, regionalidade, entre outros, sendo, justamente por isso, necessário compreendê-las desde o período escolar.

Levar essas discussões para a educação básica é fundamental para compreender os processos históricos que fundam nossa sociedade, baseados na imposição do sistema moderno/colonial, que tem como formas de controle social o patriarcado, o racismo e a heteronormatividade. Desse modo, buscamos discutir as relações de gênero de modo mais aprofundado, saindo das discussões genérica e superficiais sobre “menina veste rosa e menino veste azul”, e aprofundando o debate, pois não se trata apenas de convenções sociais sobre o

feminino e o masculino, mas também é necessário compreender que este “ser mulher” e “ser homem” é balizado por outros fatores como raça, classe e sexualidade, e que conforme essas características vão se cruzando, mais preconceito, discriminação e marginalização vai sendo reproduzida. Nesse sentido, desenvolver uma educação decolonial de gênero,

É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos. Além disso, o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela. (LUGONES, 2014b, p. 940)

Construir uma educação decolonial é um desafio ainda maior quando olhamos para a estrutura da educação escolar que é regulada e formatada pelo Estado a partir dos interesses dominantes, desempenhando funções ideológicas para a manutenção das relações de poder no sistema capitalista.

Para garantir a reprodução dos meios de produção, o capitalismo precisa garantir também a reprodução da força de trabalho: ora, esta reprodução da força de trabalho está sendo assegurada pelo sistema escolar e por outras instituições, situadas fora da produção, e pressupõe, além da qualificação dos trabalhadores, a submissão à ideologia dominante como meio de preservar os lugares sociais, de acordo com seus interesses. A escola é a instituição encarregada de inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite. (SEVERINO, 1986, p. 46)

Nesse contexto, a decolonialidade do gênero desenvolve-se como um movimento de resistência contra as opressões do sistema moderno/colonial, lutando contra as hierarquias impostas, e contra os padrões ocidentais que promovem o apagamento das histórias e culturas locais. Esse movimento vem contribuir para a mudança de perspectivas sobre as relações sociais, discutindo as desigualdades e violências que as mulheres foram (e são) submetidas, permitindo discutir o papel de mulheres e homens nas sociedades ao longo da história, os desafios que a sociedade contemporânea ainda enfrenta, as novas configurações familiares,

além de esclarecer muitas confusões e preconceitos contra toda a diversidade de pessoas que não se identificam como heterossexuais.

Isso tudo remexe com as estruturas de poder que são subjetivamente impostas, “o gênero perturba, e é bom que assim seja. Ele obriga a descompartimentar as disciplinas, a reformular as hipóteses, a repensar os paradigmas” (MARUANI, 2019, p. 12). E é exatamente por isto que nas últimas décadas surgem grupos conservadores que se articulam como uma reação contra essas transformações sociais. No Brasil, por exemplo, temos o crescimento de movimentos como Escola sem Partido (EsP) que, junto com um levante conservador de alguns setores da sociedade, conseguiram retirar da atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os conteúdos sobre gênero e sexualidade (conforme será aprofundado a baixo), com isso, limitando também as discussões que estão ao seu entorno, como desigualdades sociais, relações de trabalho, violências, organizações familiares, entre outros, configurando-se como um retrocesso no processo de construção de uma sociedade democrática e plural.

Por isso, é necessário levar em consideração as políticas e interesses em torno da educação, e como o Estado vem regulando os estudos de gênero na educação básica brasileira, e é isso que faremos a seguir.

## **2.1. O gênero na educação básica brasileira a partir da construção da BNCC**

A política educacional brasileira funciona a partir de um sistema articulado em torno dos diferentes níveis e modalidades educacionais. O atual modelo começa a ser construído com a Constituição Federal de 1988. Em 1996, temos a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que no artigo 26, determina a adoção de uma base curricular para toda a educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/1998 e 2012) é outra legislação que reforça a ideia já vigente da necessidade de um alinhamento no currículo educacional brasileiro. A partir das Diretrizes, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), com referências para cada disciplina, e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que é um documento que regulamenta a educação básica em todo o país, norteando o ensino, aprendizado, a formação de professores e os materiais didáticos que são utilizados nas escolas brasileiras, buscando a partir da uniformização do currículo, uma igualdade de acesso a conhecimentos considerados fundamentais para a formação das novas

gerações de cidadãos. Além disso, temos a Conferência Nacional de Educação (CONAE<sup>5</sup>) realizada a cada quatro anos (2010, 2014 e 2018) se constituindo como um espaço de participação da sociedade civil e política, no debate sobre a concepção, organização e implementação de políticas educacionais, construída a partir da concepção democrática de educação como um direito social, sendo precedida por conferências estaduais, municipais e intermunicipais, com ampla mobilização e participação da sociedade, secretarias de educação, profissionais da educação, estudantes, famílias, movimentos sociais organizados, entre outros. (BRASIL, 2010)

Portanto, as DCN's dão a estrutura curricular da educação, a BNCC detalha os conteúdos e competências, e as CONAE's abrem espaço para a participação popular e sua articulação em torno das políticas educacionais. De acordo com Fúlvia Rosemberg (2009, p. 227), as políticas públicas educacionais voltadas para a igualdade de gênero, raça e classe começam a ser discutidas no final da década de 1980, durante o fim do período militar e início da reabertura democrática brasileira. Além disso, discutiremos a relação de gênero e educação na realidade local de Imperatriz a partir do Plano Municipal de Educação (PME/2015). Por isso, a partir deste momento, iremos nos ater na análise de quando e como as questões de gênero aparecem nos documentos oficiais citados acima. Tal investigação foi feita a partir da busca pelas palavras-chave gênero, mulher e sexualidade, e posteriormente foi analisado o contexto em que esses termos aparecem.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), não temos nenhuma referência explícita à mulher, gênero e sexualidade, pois são textos que estruturam a educação brasileira, não trazem detalhamentos sobre conteúdos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN/1998), gênero aparece apenas uma vez (na página 63), referindo-se à “estética da sensibilidade”, apontando que uma “pedagogia que se quer brasileira”, precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural, o debate de gênero, etnias, regiões e grupos sociais do país, mas também aberta ao mundo globalizado. O termo “Mulher” aparece três vezes, expressando o ideal de educação que tenha como base igualdade entre homens e mulheres em todos os âmbitos da vida social, nas atividades produtivas e nas experiências subjetivas. “Sexualidade” aparece quatro vezes em contextos relacionados ao reconhecimento do próprio corpo e da sexualidade.

---

<sup>5</sup> A 1ª Conferência Nacional de Educação - I CONAE aconteceu de 28 de março a 1º de abril de 2010, a II CONAE, de 19 a 23 de novembro de 2014, e a III CONAE, de 21 a 23 de novembro de 2018, todas na capital federal, Brasília.

Na 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) foi debatido sobre gênero (aparecendo 46 vezes), educação sexual, diversidade sexual, orientação sexual, diversidade de formatos de famílias, combate à homofobia, discriminação e violência sexual. A conferência reconhece a importância da articulação da educação escolar com os movimentos sociais feminista, negro, LGBT, das pessoas com deficiência, ecológico, do campo, indígena, quilombola, povos das florestas e comunidades tradicionais, destacando a necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, na construção de uma educação com base na igualdade, participação política e, respeito à diversidade.

Para isso aponta algumas estratégias como: o investimento em programas de ensino, pesquisa e extensão na graduação, na pós-graduação e na formação continuada de professores da educação básica, com áreas de pesquisas e grupos voltados para esses temas; construção de propostas pedagógicas sobre gênero e diversidade sexual para as escolas, eliminando os conteúdos sexistas e discriminatórios; implantação e efetivação de políticas públicas de gênero, na produção de materiais de publicações e audiovisuais; criação de redes de proteção contra a exclusão social, prevenindo a evasão escolar provocada por racismo, sexismo e homofobia, buscando reduzir as desigualdades nas carreiras e profissões.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), as únicas menções que temos a gênero e sexualidade estão no artigo 16, item XV, que se define que o projeto político-pedagógico das escolas precisa levar em consideração a

valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas. (BRASIL, 2012, p. 07)

Na 2ª Conferência Nacional de Educação (2014a), o termo gênero é citado 46 vezes, dentro dos seguintes contextos: Demarcando que os sistemas de ensino devem promover o reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de diversidade sexual, promovendo a igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual e na garantia de acessibilidade.

A conferência alerta que a educação deve estar atenta para a profunda necessidade de compreender a diversidade social e cultural brasileira, pois sem esse reconhecimento não há como superar as desigualdades que estruturam o país, pois

ao desconhecer a riqueza e a complexidade da diversidade, pode-se incorrer no erro de reforçar o papel estruturante do racismo e, desse modo, tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade que se propaga pela

conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual. (BRASIL, 2014a, p. 30).

Por isso, é necessário garantir “o pleno reconhecimento do direito à diferença e o posicionamento radical na luta pela superação das desigualdades” (BRASIL, 2014a, p. 31), isto é, reconhecer a diversidade sociocultural brasileira não significa misturar tudo em um caldeirão cultural, ao contrário, significa que as especificidades devem ser levadas em consideração e respeitadas, e não homogeneizadas como uma “coisa só”, um único e homogêneo “povo brasileiro”. Os documentos nos induzem a pensar que agindo dessa forma se impedirá que as diferenças se reproduzam como desigualdades.

A conferência reforça a importância da articulação entre a educação básica e superior, na formação inicial e continuada de profissionais que atuarão nas escolas, garantindo o financiamento público de pesquisas, incentivando a produção e disseminação de materiais pedagógicos, que promova a efetivação dos Direitos Humanos e a superação das desigualdades, desse modo, a 2ª CONAE aponta para a estratégia de

7. Inserir, implementar e garantir na política de valorização e formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação a discussão de raça, etnia, gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, religiosa, a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, TDAH, transtornos mentais, dificuldades de aprendizagem, especificidades da educação de jovens e adultos, da infância, da adolescência e da juventude, povos do campo, da floresta, das águas e comunidades ciganas na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas de superação do racismo, do machismo, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, do proselitismo, da intolerância religiosa e de toda forma de preconceito e discriminação, contribuindo para a efetivação de uma educação antirracista, não homo/lesbo/transfóbica, não sexista e não discriminatória.” (BRASIL, 2014a, p. 35)

Além disso, se compromete com o desenvolvimento de ações conjuntas e articuladas entre os sistemas de ensino, movimentos sociais e a sociedade em geral, para construção de fóruns que articule diversas temáticas relacionadas aos direitos humanos, num processo participativo e dialógico, sendo construídos fóruns de gênero, de políticas para mulheres, fórum LGBT, de diversidade étnico-racial, comissões técnicas para acompanhamento das políticas públicas inclusivas e afirmativas.

No processo de desconstrução de desigualdades e preconceitos a 2ª CONAE compreende a importância da coerência nas produções e materiais educacionais, por isso propõe:

“35. Inserir na avaliação de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos à condição social, regional, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, linguagem, condição de deficiência ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.” (BRASIL, 2014a, p. 42)

Além de incentivar a produção de pesquisas, censos e informações sobre as desigualdades educacionais, com recortes de renda, gênero, sexualidade, raça, etnia, campo/cidade, regiões do país, deficiências, idade, e etc., em parceria com universidades, institutos de pesquisa e organizações da sociedade civil, com o objetivo de identificar e compreender as mudanças e permanências na realidade social e os impactos das políticas educacionais.

Nesse sentido, a 2ª CONAE se mostrou bastante progressista ao debater profundamente as questões de gênero, de sexualidade, as questões étnico-raciais, as desigualdades socioeconômicas, além de apontar estratégias e propostas de efetivação de políticas públicas que busquem a igualdade social.

Seguindo a ordem cronológica de publicação dos documentos, temos o Plano Nacional de Educação (2014b) que, em relatório elaborado pelo Ministério da Educação sobre a construção do PNE mostra que no processo de aprovação do novo plano, apresentou-se a seguinte contestação:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL, 2014b, p. 22)

Desse modo, a única referência sobre gênero encontrada no PNE está no trecho que aponta a necessidade de estimular a participação das mulheres na ciência, através de incentivos na pós-graduação, como estratégia para a superação das desigualdades de gênero.

Posteriormente, temos a Base Nacional Comum Curricular que foi construída em diversas fases que envolvia a elaboração, consulta popular, discussão com a comunidade para



posterior aprovação. Nesse movimento, a BNCC teve sua primeira versão em 2015, segunda versão em 2016, terceira e última versão aprovada e promulgada em 2018.

A 1ª versão da BNCC, estabeleceu como um dos princípios da educação escolar oferecer aos estudantes uma visão plural de mundo, que reconheça e valorize a diversidade, combatendo todo tipo de discriminação.

O termo gênero apareceu 78 vezes no documento, sendo que na maioria das vezes (63 citações) dizia respeito a área de Linguagens no sentido de gêneros textuais, orais, literário, linguístico, científico, jurídico, línguas estrangeiras, entre outros.

No componente curricular Arte o termo gênero apareceu 8 vezes, apontando para o aprendizado artístico e cultural que respeite a diversidade de raça, etnias, gênero, sexualidade, geração, religiões e etc., nas práticas corporais, nas brincadeiras, jogos, rodas e danças; e em Educação Física gênero apareceu no contexto das práticas esportivas primando por demarcar a equidade e solidariedade, independente de qualquer característica física, social e cultural.

Nas Ciências Naturais/Biologia, gênero apareceu 4 vezes, no contexto dos temas transversais que abordam as discussões de raça/etnia e racismo, gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia, gravidez e aborto, problemas socioambientais, biodiversidade e desenvolvimento sustentável, tendo como ponto de partida as teorias e métodos próprios da Biologia.

Nas Ciências Humanas/Sociologia, gênero apareceu 2 vezes, como itens que compõem os objetivos de aprendizagem, em que, no processo didático-pedagógico os estudantes devem “compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero” (BNCC, 2015, p. 300) e “problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo cor, raça ou etnia” (BRASIL, 2015, p. 301).

Como termos afins e que contribuem para as discussões de gênero temos: “Mulher” que apareceu 8 vezes, sendo na Biologia, referindo-se ao corpo de homens e mulheres em diferentes fases da vida; nas Ciências Humanas, explanando sobre o espaço social ocupados por homens e mulheres; nas mudanças e permanências no papel ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira; no papel dos movimentos de mulheres, movimento negro, indígena, de direitos humanos, e etc., na Constituição de 1988; referindo-se ao conhecimento de formas de acolhimento e inserção das crianças, jovens, homens, mulheres e idosos em tradições religiosas; na relação dialética entre indivíduo e sociedade, e como isso forma homens e mulheres; na compreensão das violências contra a mulher, o racismo e a homofobia, e nas formas de combatê-las.

Orientação sexual (1 vez), comportamento sexual (1 vez), homofobia (2 vezes), homossexualidade (1 vez), sexualidade (6 vezes), que aparecem em Artes, Biologia e Sociologia, voltados respectivamente para: produções artísticas e culturais respeitando a diversidade de etnias, gênero, sexualidade etc; mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais, sexualidade e saúde na puberdade; perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero.

A 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular (2016), gênero aparece 334 vezes. Primeiramente estabelecendo como princípio ético da educação básica o respeito e acolhimento da diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação.

No ensino fundamental, gênero apareceu 249 vezes, na área de Linguagens apareceu 228 vezes como gênero textual, oral, literário, linguístico, jornalístico e etc. Em Arte apareceu 4 vezes, se referindo às experiências corporais pessoais e coletivas na dança e no teatro, problematizando as questões de gênero, corpo e sexualidade. Em Educação física apareceu 8 vezes, fazendo alusão às práticas corporais como constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião, e ao enfrentamento de preconceitos de gênero e injustiças nos esportes.

Na Biologia, apareceu apenas uma vez tratando sobre identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto sob a perspectiva da Biologia.

Dentro das Ciências Humanas, é mencionado questões de gênero no ensino religioso; em História temos 3 referências sobre a compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças; na construção de identidades a partir da alteridade - respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras. Em Geografia cita-se 4 vezes gênero, no que se refere à distribuição territorial e demográfica a partir de gênero, idade, racialidade, etnicidade, mestiçagem e movimentos migratórios.

No Ensino Médio (75 vezes) temos em Linguagens 64 citações sobre gêneros textuais, discursivos, literário e etc. Educação Física trás 3 referências sobre gênero, ao utilizar os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião para o reconhecimento e desenvolvimento de práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos; na busca por refletir, a partir das danças, sobre aspectos

filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, de gênero e da sexualidade; e no debate sobre esporte e gênero.

Nas Ciências Naturais/Biologia, gênero aparece 3 vezes, no que diz respeito à identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto sob a perspectiva biológica.

Nas Ciências Humanas gênero apareceu 5 vezes: no processo de desnaturalização da cultura e da sociedade, a sensibilização e o estranhamento com as desigualdades e identidades. Em Geografia debate-se sobre o mercado de trabalho e as relações entre renda, gênero, educação, saúde e territorialidade. Na Filosofia, explorando vários gêneros textuais e orais, de diversas temporalidades e procedências culturais, buscando identificar e compreender os elementos filosóficos neles presentes. Na Sociologia, busca-se compreender o gênero como construção social, e as intersecções entre classe, raça, gênero e sexualidade, as relações de poder, conflitos, violência e estigmatização, que levam à disputas e processos de mudanças sociais.

O termo “Mulher” apareceu 8 vezes nas diversas áreas do conhecimento. Em Língua Portuguesa, na análise de textos publicitários a construção de estereótipos sobre mulheres, etnias, classes sociais e gerações. Nas Ciências Humanas, temos o processo de conquistas de direitos das mulheres e demais minorias, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988; a relação entre sociedade e natureza, e a transformação dialética do espaço ocupado por homens e mulheres. Enquanto que os termos “sexualidade”, “orientação sexual” e “comportamento sexual”, aparecem no total de 19 vezes, ligados à compreensão e respeito às sexualidades nas diferentes disciplinas.

Esses dados coadunam com a perspectiva de Fúlvia Rosemberg, que mostra que “algumas iniciativas inovadoras foram assumidas pelo MEC nos últimos anos, reconhecendo e procurando enfrentar, de algum modo, as desigualdades raciais e a diversidade étnica na educação” (ROSEMBERG, 2009, p. 228). No entanto, a partir de 2017, temos uma virada conservadora no Governo Federal brasileiro, tendo consequências diretas nas ações do Ministério da Educação, como podemos observar na versão final da Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018, em que a menção ao termo gênero cai para apenas 50 vezes. Sendo que destas, 46 vezes relaciona-se a gêneros textuais, discursivo, literário, artístico, jornalístico e poético, duas vezes refere-se a novos gêneros e ferramentas de comunicação a partir das redes sociais. Nas Ciências Humanas, o termo é citado duas vezes: “ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade,

espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.)” (BRASIL, 2018a, p. 547) e na competência específica

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a, p. 560)

Enquanto que os termos mulher e sexualidade aparecem apenas uma vez ao longo do documento, e apenas no trecho que trata sobre os itinerários formativos, que são estratégias de flexibilização do currículo, que possibilita que os estudantes escolham temas que lhes interessem

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).” (BRASIL, 2018a, p. 472)

Como aponta Solange Aparecida Monteiro e Paulo Ribeiro, na versão final da BNCC, a questão de gênero e sexualidade é reduzida à “dimensão biológica, na qual se destacam apenas aspectos relacionados à anatomia e a fisiologia da reprodução humana” (MONTEIRO e RIBEIRO, 2020, p. 15), sendo um retrocesso nas discussões presentes nas versões anteriores da base.

O principal argumento utilizado para a exclusão dessa temática foi que o gênero na educação provoca muita controvérsia na opinião pública, no entanto, em uma pesquisa realizada em 2017, a partir de uma parceria entre o IBOPE Inteligência e a ONG Católicas pelo Direito de Decidir, buscou-se identificar a opinião dos brasileiros sobre a educação sexual, como podemos ver a seguir:

A pesquisa também testou o grau de concordância em relação aos debates sobre sexualidade e igualdade entre os sexos no ambiente escolar. Nota-se que as tentativas recentes de limitar os debates sobre gênero e sexualidade nas escolas não influenciou a concordância da opinião pública brasileira. Questionados sobre os(as) professores(as) discutirem com alunos(as) sobre a igualdade entre mulheres e homens, 84% concordam totalmente ou em parte, ante 13% que discordam totalmente ou em parte. A ideia de professoras(es) abordarem o direito das pessoas viverem livremente sua sexualidade, sejam elas heterossexuais ou homossexuais, registra a concordância total ou parcial de 72% dos entrevistados, contra 23% que discordam total ou parcialmente. (IBOPE, 2017, p. 13)

Desse modo, podemos considerar que a atual BNCC é resultado das investidas conservadoras e autoritárias de representações religiosas no Congresso Nacional e no Governo, e da articulação de grupos como o Escola sem Partido, que promoveram ainda mais a marginalização dessas discussões no ambiente escolar. Isso tudo traz como consequência para a formação estudantil a não compreensão das desigualdades e violências geradas pela estrutura patriarcal, sexista e heteronormativa que está na base da nossa sociedade. Inclusive à medida que a educação se omite, ela está, na verdade, reforçando essas relações assimétricas entre os gêneros.

Ainda em 2018, aconteceu a 3ª Conferência Nacional de Educação, um espaço organizado pelo Estado, em articulação com a sociedade em escala municipal, estadual e federal, para discutir o desenvolvimento da educação, tido como um espaço aberto e democrático. Diferentemente das CONAE anteriores em que assuntos relacionados a gênero eram debatidos amplamente, na terceira edição do evento o termo é citado unicamente no trecho:

Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948, a Constituição Brasileira promulgada em 1988 e as Constituições anteriores na sociedade moderna têm abarcado o princípio da igualdade. Estes dispositivos legais marcam o reconhecimento à dignidade humana, indiferente de sexo e de identidade de gênero, pois aplicam-se a todos os membros da “Família Humana”, que, por sua vez, no decorrer histórico, tem sofrido transformações. (MACHADO e MOCELIN, 2018, p. 96).

Esse conservadorismo expresso pelo “medo” das questões relativas a gênero e sexualidade, também foi expresso na realidade local, no conturbado processo de construção do Plano Municipal de Educação de Imperatriz-MA (PME), em vigência durante o período de 2015 a 2023.

O texto aprovado e promulgado em 2015, apresenta o termo gênero 14 vezes, abordando os seguintes pontos: entre os objetivos deste PME estava o desenvolvimento de uma educação inclusiva voltada para a diversidade social, “educação em direitos humanos, educação para as relações étnicoraciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola” (IMPERATRIZ, 2015, p. 13-14), em articulação com as diversas organizações da sociedade civil, buscando “alcançar uma educação laica, não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica, não heterofóbica” (IMPERATRIZ, 2015, p. 89).

Apresenta a pluralidade da realidade social imperatrizense, ressaltando a necessidade de um trabalho interseccional e interdisciplinar nas escolas municipais, a partir dos “elementos formadores do tecido social das comunidades que compõem o município – e cujos elementos culturais (raça/etnia, gênero, identidade sexual, deficiência, credo religioso, entre outros) sejam discutidos sem que os sujeitos sofram situações de perda de suas identidades.” (IMPERATRIZ, 2015, p. 53)

Dentre as estratégias traçadas pelo PME relacionadas ao gênero e diversidade sociocultural está a construção de espaços lúdicos como bibliotecas, brinquedotecas e parques infantis; realização, acompanhamento, avaliação e monitoramento das atividades educacionais levando em consideração a diversidade étnico-racial, de gênero e sociocultural; produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos específicos sobre essas temáticas, bem como formação continuada de professores; ampliação do Programa de Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos/as, articulando a perspectiva de gênero, com a economia solidária e popular, buscando desenvolver o empreendedorismo e a sustentabilidade local.

Além disso, o PME traz o termo “mulher” 17 vezes, citando os problemas relacionados à violência contra a mulher, à criança e à pessoa idosa, entre outras formas de violência; as lutas de homens e mulheres do campo pelo acesso à terra, direitos sociais e uma educação que atenda às demandas da população camponesa considerando as identidades e cultura dessas comunidades; trata sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva de mulheres, crianças, pessoa idosa, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência, povos ciganos, etc. Estabelece como uma das estratégias as parcerias com outras secretarias como a da mulher, da cultura, da saúde, e de esporte e lazer, entre outras.

O plano aprovado ainda apresentava outros termos relacionados às questões de gênero e sexualidade tais como: “sexualidade” (que aparece 1 vez), “homofobia” (2 vezes), “LGBT” (5 vezes), “diversidade sexual” (4 vezes), “identidade sexual” (2 vezes), “violência sexual” (1 vez), no sentido do reconhecimento da diversidade sexual e dos movimentos sociais que resistem contra essas opressões. Por isso, fala sobre o desenvolvimento de atividades de formação para os docentes, coordenação escolar, famílias e estudantes com o objetivo de combater as violências contra crianças e adolescentes, abordando temáticas sobre relações de gênero, sexualidade, educação sexual e outros, articulando todas as atividades de inclusão social no Projeto Político Pedagógico das escolas municipais.

O PME foi sancionado em meio a muitos debates e audiências públicas, envolvendo diversos setores da sociedade civil, e as principais polêmicas diziam respeito às questões de gênero e sexualidade, como mostra a pesquisa de Ysadora Cantanhede:

Logo, no final de 2014, o município de Imperatriz passou por diversas audiências públicas, ao menos sete, para a discussão das propostas e metas do Plano Municipal de Educação (PME). [...] no dia 28 de agosto de 2014 ocorreu a primeira audiência pública para apreciação do PME na versão preliminar. O fato foi deveras conturbado, houve um forte embate acerca da temática gênero presente no plano. [...] diversas pessoas como líderes religiosos, pais e políticos a favor da retirada de termos como gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, dentre outros, do Plano Municipal de Educação. (CANTANHEDE, 2019, p. 30)

Apesar de todas as discussões, foi mantido no texto do plano todos os itens referentes ao gênero e à sexualidade, conforme descrito acima. No entanto, em abril de 2016, a câmara de vereadores aprovou a lei nº 1.627/2016, de autoria do vereador João Francisco Silva (PRB) que alterou o Plano Municipal de Educação, retirando os seguintes termos: “relações de gênero”, “identidade de gênero”, “diversidade sexual”, “LGBTT”, “não sexista”, “não homofóbica”; “não lesbofóbica”, “não transfóbica”, “não heterofóbica”, “pessoas do segmento LGBTT”, “homofobia”, “sexualidade”, “saúde sexual”. Desse modo, vemos um retrocesso, pois a primeira versão do PME foi amplamente discutida com a sociedade civil, enquanto que essas alterações foram feitas sem discussão com a população, conforme expressa Conceição Amorim, coordenadora do Fórum das Mulheres de Imperatriz:

Nós estávamos num processo democrático, pedimos que nos ouvissem em audiência pública. Estava certo de que haveria a audiência e de repente numa sessão, sem a presença dos movimentos sociais eles aprovam a lei. Porém, nós vamos questionar a aprovação, se tinha ou não coro, e vamos procurar as medidas para rever essa aprovação. (CÂMARA, 2016)

Vemos, portanto, um retrocesso nas discussões de gênero e sexualidade, no movimento de tornar a educação mais conservadora. O espaço feminino e para as discussões de gênero que sempre foi tão restrito, no curto período que foi colocado em pauta, e estimulado, foi logo retirado dos documentos oficiais. Nos últimos anos, temos acompanhado o crescimento de ideias e posturas autoritárias que provocam e fazem parte de um perigoso retrocesso na democracia brasileira. Um dos setores que mais vem sendo atacado são os espaços de produção de conhecimentos, como escolas e universidades. Entre as iniciativas que andam na contramão da democracia estão o projeto Escola sem Partido e a chamada “ideologia de gênero”.

O Escola sem Partido (EsP) é um movimento que propaga a ideia de que professores, escolas e universidades utilizam seu ofício para doutrinar os alunos, fazendo-os seguir

cegamente determinadas correntes políticas e ideológicas, incompatíveis com os valores sociais, morais e religiosos ensinados pelos pais ou responsáveis, atacando, desta maneira, a instituição social familiar, bem como as bases da sociedade brasileira.

Andrea Dip investigou o tema, e suas pesquisas apontam para uma vinculação do Escola Sem Partido à chamada “doutrinação de gênero”. De acordo com Dip (2016), “o debate sobre a inclusão dos temas de gênero e sexualidade nos planos de educação foi um dos principais fatores de ascensão do Escola Sem Partido”, e acabou criando um alarme sobre o que está sendo ensinado nas escolas, principalmente sobre as questões de gênero e sexualidade

a bancada evangélica, senadores, deputados estaduais e vereadores evangélicos, católicos e conservadores conseguiram, após campanha fervorosa, vetar o termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) e, então, dos planos estaduais e municipais de educação de todo o país. [...]. A CNBB, na época, também divulgou nota afirmando que a ideologia de gênero “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”. (DIP, 2016)

Toda contestação foi feita principalmente na arena religiosa, com campanhas e disseminação de informações que buscavam alertar as famílias sobre o “perigo silencioso” da ideologia de gênero. No entanto, é necessário questionar onde está de fato o “perigo silencioso”? Na suposta “doutrinação” nas escolas? Ou na exposta doutrinação religiosa que tenta demonizar os avanços nos debates e direitos relacionados ao gênero e sexualidade, em busca da manutenção de uma sociedade conservadora e patriarcal, onde os sujeitos que são historicamente oprimidos (mulheres, LGBTTQI+ e negros) não podem nem sequer compreender e combater a opressão que sofrem?

Andréa Dip revela que a origem do termo “ideologia de gênero”, não tem nenhuma base acadêmica e científica, mas nasce no interior de instituições religiosas, muito mais como uma conspiração que visa barrar os avanços que, a passos miúdos, a sociedade está conquistando para esses grupos. Desse modo, ideologia de gênero

Trata-se de uma narrativa criada no interior de uma parte conservadora da Igreja Católica e no movimento pró-vida e pró-família que, no Brasil, parece estar centralizado num site chamado Observatório Interamericano de Biopolítica. [...] o termo é usado em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances”. [...] A chamada “ideologia de gênero”, que nos últimos dois anos vem sendo divulgados e exaustivamente repetidos em vídeos, textos, cartilhas, documentos da CNBB, palestras etc. Uma retórica que afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feminista e LGBT para “destruir a família”, mas que, em última análise, objetiva, sim,



propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT. (DIP, 2018, p. 104)

Ao contrário do que a ideologia de gênero prega, os estudos de gênero vem contribuir para a mudança de perspectivas sobre as relações entre as pessoas, discutindo as desigualdades e violências que as mulheres sempre foram submetidas, permitindo discutir o papel de mulheres e homens nas sociedades ao longo da história, os desafios que a sociedade contemporânea ainda enfrenta, as novas configurações familiares, além de esclarecer muitas confusões e preconceitos contra toda a diversidade de pessoas que não se identificam como heterossexuais. Isso tudo abala as estruturas conservadoras de poder que se constituem, historicamente, a partir de bases machistas, patriarcais, que relega à figura feminina um status de inferioridade em relação ao masculino.

Dessa maneira, tanto a “ideologia de gênero”, quanto o Escola sem Partido são instrumentos ideológicos de conservação de formas de ser no mundo que no que refere à mulher visa mantê-la em situação de subordinação. Esses movimentos desejam não somente retirar toda a discussão escolar sobre as desigualdades sociais, como também se configuram como um retrocesso no processo democrático de construção de uma sociedade que respeita a pluralidade de pessoas. Ataca professores e escolas, criando um estado de suspeita, insegurança e controle social, e criminaliza iniciativas dentro e fora do ambiente escolar que digam respeito à temática de gênero e diversidade sexual, e de todo pensamento progressista e humanitário.

O Escola sem partido tornou-se projeto de lei em 2014, provocando discussões acaloradas pelos diversos setores da sociedade, tanto numa perspectiva favorável quanto contrária às suas ideias. Em 2020, o projeto de lei foi considerado inconstitucional por ferir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante “a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções, a contextualização histórico, político e social do conhecimento, a gestão democrática da escola, a valorização da diversidade humana e a inclusão escolar” (BRASIL, 1996).

É interessante observar em que contexto social esse projeto se desenvolve: vivemos uma época em que grupos contra-hegemônicos têm denunciado, cada vez mais, as opressões que sofrem historicamente; o feminismo tem conseguido espaço, denunciando os diversos tipos de violência de gênero, a comunidade LGTBTTQI+ vem “saindo do armário”, e reivindicando respeito, visibilidade e cidadania, a negritude luta cada vez mais por reparação histórica e fim da discriminação e preconceitos, indígenas têm conquistado maior visibilidade na luta por território, preservação cultural e auto-determinação, entre outras questões tão importantes na

luta por direitos humanos, e que contribuem para abalar as estruturas dominantes. Diante de todas essas forças que emergem principalmente, a partir das resistências dos movimentos populares que lutam por direitos e dos avanços em perspectivas científicas progressistas e libertadoras, a escola é um campo estratégico de disputas, pois é uma das principais instituições responsável pela formação das novas gerações, tendo a possibilidade de torna-se um espaço mais aberto ao diálogo sobre essas realidades que, durante muito tempo, foram suprimidas e silenciadas.

Em tempos de constantes mudanças, a ideologia dominante precisa contra-atacar para não perder seu espaço e privilégios, e como pudemos observar no processo de construção da BNCC, desde as primeiras diretrizes do final da década de 1990, até sua versão final em 2018, o curto período de avanço nos debates de gênero na educação foram rapidamente podados e excluídos do currículo oficial da educação básica.

Esse processo de invisibilização e retirada das discussões de gênero no currículo reforça a estrutura patriarcal vigente, que utiliza o discurso de uma ciência neutra e universal, mas que reproduz uma ciência normáscula, ou seja, feita por homens, para homens, refletindo sobre as questões masculinas. Desse modo, ao se colocar como explicações gerais da sociedade, acabam invisibilizando as especificidades como gênero, etnia, raça, sexualidade, e etc., nesse sentido, Sandra Harding provoca:

Feministas se perguntaram como os próprios padrões de objetividade, racionalidade, bom método e boa ciência refletiram desproporcionalmente as preocupações das instituições que usaram a C&T como recurso para elaborar políticas constitucionais, de saúde, educacionais, militares e econômicas? Como seriam esses padrões se fossem concebidos para responder também aos interesses, medos e desejos das mulheres? Como seria a C&T se as mulheres, do Sul e do Norte, fossem também seus sujeitos mais do que apenas seus freqüentemente objetos mal-compreendidos?" (HARDING, 2007, p. 164)

Por isso, partimos da compreensão de que para construir um currículo que atenda às necessidades sociais educacionais das novas gerações é imprescindível discutir gênero na educação, e a compreensão de gênero que temos aqui vai além da dicotomia masculino e feminino. É preciso entender que não existe um único tipo de feminismo, não existe uma só discussão de gênero, é necessário a adoção de diferentes recortes e perspectivas, rompendo com o feminismo tradicional e eurocêntrico, que não expressa as realidades de mulheres latino-americanas, negras, indígenas, mulheres lésbicas, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis, entre outras. Como defende Heloisa Buarque de Hollanda:

A marca mais forte deste momento é a potencialização política e estratégica das vozes dos diversos segmentos feministas interseccionais e das múltiplas configurações identitárias e da demanda por seus lugares de fala. Nesse quadro, o feminismo eurocentrado e civilizacional começa a ser visto como um modo de opressão alinhado ao que rejeita, uma branquitude patriarcal, e informado na autoridade e na colonialidade de poderes e saberes. (HOLLANDA, 2020, p. 12)

Portanto, levamos em consideração todos esses fatores como fundamentais para repensar a educação e o gênero, ainda mais considerando que no contexto que falo - como professora de Sociologia da educação básica, do estado do Maranhão-Brasil - temos a predominância da população negra, indígena e campesina, nesse cenário falar de gênero sem apontar todas essas intersecções é reproduzir a lógica da modernidade/colonialidade, não permitindo que as novas gerações compreendam a própria realidade, as especificidades que as atravessam. É neste sentido que refletimos sobre o lugar das mulheres na educação e na Ciência, investigando quais saberes são reconhecidos e legitimados, buscando efetivar o giro decolonial de gênero, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.

## **2.2. Gênero na Sociologia do ensino médio**

Neste tópico, vamos analisar a Sociologia na educação brasileira, primeiramente apresentando o histórico de sua implementação no país e posteriormente compreendendo como ela se apresenta atualmente no ensino médio.

A Sociologia surge no Brasil no final do século XIX, como uma disciplina do curso superior de Direito, substituindo o “Direito Natural” pela Sociologia. De 1890 a 1897, a Reforma Benjamin Constant<sup>6</sup> tentou incluí-la como disciplina obrigatória nos cursos preparatórios, mas essa reforma não chegou a ser concretizada. De acordo com Cinthia Lopes da Silva e Rogério Silva, a institucionalização da Sociologia para o Brasil “esteve vinculada a um projeto de formação de novas elites, que dariam conta de assumir a construção política, econômica e social da nação moderna” (SILVA e SILVA, 2012, p. 105), assim importou-se

---

<sup>6</sup> “A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. [...] Segundo o decreto, quando os estados tivessem organizado estabelecimentos de ensino secundário segundo o plano do Ginásio Nacional, seus exames de madureza dariam o mesmo direito à matrícula nos cursos superiores. A reforma é lembrada também por ter estabelecido o processo educativo sob o modelo seriado e por ter ampliado o currículo das escolas brasileiras, incentivando o enciclopedismo.” (BOMENY, [s.d.]

instrumentos sociológicos desenvolvidos no contexto europeu, com o objetivo de explicar e construir nossa sociedade.

José Segatto e Edison Bariani (2010) mostram que a Sociologia no país dá seus primeiros passos a partir da segunda metade do século XIX, inicialmente como uma ciência social não específica, feita por intelectuais, literatos, advogados e médicos que pretendiam desenvolver explicações histórico-sociais sobre o país, nesta fase as teorias evolucionistas tiveram forte influência sobre as concepções étnico-raciais no país. Com as mudanças sociais, políticas e econômicas da década de 1930, a modernização e a nacionalização passaram a ser a base do desenvolvimento do país. Nesse período, a Sociologia ganha força, pois representava a possibilidade de formar uma nova elite capaz de liderar o processo de industrialização e modernização do país.

Pouco antes, em 1925, a partir da “Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925), a Sociologia torna-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios” (MORAES, 2010), e na década de 1930, temos os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1934), com a importação de professores, teorias e técnicas de pesquisa estrangeiras, em especial sendo advindos da Europa e Estados Unidos, sendo o marco inicial da produção científica especializada, o que possibilitou a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e a formação da comunidade de sociólogos, com associações e federações de representação da categoria.

De 1925 a 1942 a sociologia tem sua fase “áurea”, pois consegue ser difundida em setores mais amplos da classe média e alguns conceitos e autores clássicos chegam a se popularizar neste extrato da população e por extensão chegam via movimento político as camadas trabalhadoras mais engajadas, seja através da luta sindical ou da luta partidária, talvez a intelligentsia ligada ao governo de Vargas tenha visto nessa forma de difusão de conhecimento reflexivo e crítico uma ameaça a ordem estabelecida, e como forma de se prevenir tenha na Reforma Capanema excluído filosofia e sociologia dos currículos do ensino médio em todo o país como disciplinas obrigatórias. (SILVA et. al., 2009, p. 05)

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) recoloca a Sociologia nos cursos secundários, como componente optativo. No entanto, a partir de 1964, com o Golpe Militar, a Sociologia passa a ser evitada, pois é vista como um conhecimento perigoso, subversivo e sinônimo de socialismo. Durante grande parte do período militar, no ensino secundário é priorizada a educação profissionalizante e tecnicista. A partir de 1982, há

uma flexibilização da grade curricular e há uma abertura maior para as ciências humanas, nesse momento a Sociologia retorna ao ensino secundário como disciplina optativa.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a atuação de diversos movimentos sociais, volta a ser questionada a presença da Sociologia e Filosofia no currículo da educação básica, no entanto, nesse período ainda não temos a inserção definitiva dessas disciplinas na educação básica brasileira. Em 1996, a nova LDB (Lei 9394/96) estabelece que “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Entretanto, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelece que os conhecimentos de filosofia e sociologia deva ser trabalhados de maneira interdisciplinar e contextualizada, não sendo necessário uma disciplina específica para isso. Somente em 2008, através da Lei 11.684/2008, essas disciplinas são finalmente incluídas no currículo obrigatório do ensino médio.

Em 2017 é aprovada a Reforma do Ensino Médio, que altera substancialmente a estrutura desta modalidade de ensino e flexibiliza a grade curricular, pois apesar de manter a oferta de todas as atuais disciplinas, estabelece como obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que as demais compõem os chamados “itinerários formativos” por área de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional. Desse modo, a partir dos itinerários disponibilizados pelas escolas, os estudantes poderão escolher quais áreas ou disciplinas desejam se aprofundar. Essas alterações estão em processo de implementação, sendo que, até março de 2022, todos os estados precisam se adequar ao novo sistema (BRASIL, 2021).

Dessa forma, o histórico da Sociologia no Brasil revela uma descontínua presença na educação básica, mostrando uma verdadeira confusão imposta à disciplina, ora aparecendo como obrigatória, ora optativa, ora incluída, ora excluída do currículo da educação básica, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

**Quadro 1 - Histórico da Sociologia na educação brasileira**

<b>Período</b>	<b>Presença da Sociologia na educação</b>	<b>Ausência da Sociologia na educação</b>
----------------	---	---

<b>Primeira República</b>	No final do século XIX, aparece como disciplina do curso superior de Direito, expressando forte influência das teorias evolucionistas.	Reforma Benjamin Constant (1890 a 1897) tenta incluir a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos preparatórios, mas não chega a ser aprovada.
<b>Era Vargas</b>	Em 1925, a Reforma Rocha Vaz torna a Sociologia obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Além disso, são criados os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1934).	Em 1942, a Reforma Capanema exclui a Sociologia e a Filosofia dos currículos do ensino médio em todo o país.
<b>República populista</b>	Em 1961, a Sociologia é incluída nos cursos secundários, como componente optativo.	
<b>Ditadura Militar</b>		Em 1964, com o Golpe Militar, a Sociologia é excluída do currículo.
<b>Redemocratização</b>	Em 1982, com o enfraquecimento do regime militar, a Sociologia retorna ao ensino secundário como disciplina optativa.	
<b>Nova República</b>	Em 2008, Sociologia e Filosofia são incluídas no currículo obrigatório do ensino médio. Em 2017 é aprovada a Reforma do Ensino Médio, que mantém todas as disciplinas, mas estabelece “itinerários formativos” por áreas de interesse do estudante, para que o estudante possa escolher quais disciplinas quer focar.	A nova LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998) reconhecem a importância dos conhecimentos sociológicos e filosóficos, mas os colocam como conteúdos interdisciplinares, inseridos nas outras disciplinas escolares.

Organizados pela autora (2021)

As Ciências Sociais, grande área na qual a Sociologia está inserida, juntamente com a Antropologia e a Ciência Política, têm como objetivo estudar as múltiplas dimensões da sociedade, utilizando recursos teóricos e metodológicos para a compreensão das diferentes realidades sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais. A partir desses objetivos, a

disciplina vai sendo formatada em diferentes modelos curriculares, de acordo com a instituição educacional e o nível de ensino.

Analisando as orientações curriculares para o ensino de Sociologia, da rede estadual do Maranhão, contexto em que essa pesquisa se insere, recomenda-se que no primeiro ano do ensino médio, os discentes desenvolvam conhecimentos e habilidades que permitam-os conhecer a sociedade e se reconhecer dentro desse contexto. Entender o surgimento e desenvolvimento da Sociologia, e identificar suas contribuições para a compreensão da sociedade; perceber a relação indivíduo e o meio social, dando destaque para o processo de socialização e a importância da cultura para a construção do ser humano, permitindo que, através dos estudos sociológicos, os jovens identifiquem sua própria vida, seu cotidiano e as relações sociais que participa, refletindo sobre a complexidade da vida social, a diversidade cultural, e a capacidade de agência do indivíduo diante da estrutura social.

No segundo ano do ensino médio, busca-se compreender a sociedade em seus aspectos macrossociais, remetendo-se aos interesses coletivos e a capacidade dos grupos intervirem na vida pública. A partir disso, estudam-se as relações de poder, formas de organização política, Estado, formação política brasileira, democracia, cidadania, direitos humanos, os movimentos sociais, estratificação social, divisão social do trabalho e modos de produção.

No terceiro ano do ensino médio, busca-se analisar e compreender a sociedade atual, com temas como globalização, neoliberalismo, política internacional, desenvolvimento das nações, espaço urbano e rural, questões ambientais e sustentabilidade, além do entendimento socioantropológico sobre gênero e sexualidade, os tipos de violência, racismo, preconceito, discriminação, intolerância e segregação (MARANHÃO, 2017). Dessa forma,

espera-se que, no ensino médio, o aluno tenha condições de compreender e analisar os fenômenos sociais, apreender a relação homem-natureza, as relações indivíduo e sociedade e suas instituições, assim como a estrutura social, a produção e reprodução das desigualdades, as dinâmicas do Estado, da cultura e da ideologia, num processo de desnaturalização desses fenômenos. (BRIDI et al., 2009, p. 12)

Assim, a sociologia no ensino médio se propõe a construir um currículo que estimule os estudantes à compreensão de si, enquanto indivíduo, e do mundo enquanto sujeito social, cultural e político, a percepção da sociedade em suas dimensões mais amplas, e a relação dialética entre indivíduo e sociedade, pois, a partir daí tem-se a intenção de oferecer os instrumentos necessários para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e autônomos capazes de produzir sua própria vida e contribuir na construção da sociedade.

Entre os desafios colocados para a Sociologia está a formação para a cidadania, ou seja, proporcionar aos discentes a reflexão sobre as condições da sociedade em suas várias dimensões - cultural, política, econômica ideológica e religiosa - discutindo os direitos e deveres de cada um enquanto membro da sociedade, a participação e a co-responsabilidade dos sujeitos na construção desse meio. Nesse sentido, a disciplina se insere no ambiente escolar com o objetivo de trabalhar com os jovens a formação cidadã e a capacidade de agência sobre sua comunidade. Não obstante, é importante ressaltar uma contradição intrínseca, pois apesar dos objetivos acima mencionados, a Sociologia no Brasil reproduz perspectivas, categorias e conceitos eurocentrados, desconsiderando saberes dos outros povos, além de que, como disciplina escolar, se insere em uma das principais instituições estatal de reprodução e legitimação do status quo, o que cria limites para a efetivação de uma formação crítica e emancipadora.

Por isso, é importante problematizar que Sociologia é esta? E a quais interesses ela está voltada? Em “Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos”, Edgardo Lander (2005) discute o processo de constituição dessa ciência moderna que se coloca como neutra, objetiva e universal, mas que é apenas uma representação do mundo Europeu, impondo sobre nossa formação cognitiva, intelectual e ideológica uma característica das ciências modernas: separação antagônica entre corpo e mente, razão e mundo, objetividade e subjetividade. Assim,

ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história européia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente. (LANDER, 2005, p. 09)

Apesar da pretensão crítica emancipadora da Sociologia na educação básica, na prática a disciplina reproduz a lógica da colonialidade ao utilizar principalmente as categorias e conceitos criados pelas ciências modernas que promovem a compartimentação dos conhecimentos e dos seres, criando padrões evolucionistas e hierárquicos para impor noções de desenvolvimento que anteriormente não existiam nesses espaços, assim, a partir da "régua" moderna, que estabelece quem são os atrasados e os avançados, os primitivo e o modernos, os pobres e os ricos.

Outro aspecto que destacamos na produção sociológica, é a hegemonia masculina, identificada tanto nos autores estudados nas escolas e universidades, que são majoritariamente homens, quanto na limitada produção e disseminação de estudos sociológicos de gênero. Nesse sentido, falar sobre gênero e sobre as cientistas sociais, revela as formas como a sociedade pode ser interpretada sob o ponto de vista feminino, mas a ausência das mulheres, revela ainda mais sobre a estrutura da sociedade patriarcal e da ciência normáscula, por isso no tópico a seguir,



vamos analisar os livros didáticos de Sociologia buscando perceber como as questões de gênero aparecem, e a inclusão (ou não) das mulheres nas obras.

### **2.3. O gênero nos livros didáticos de Sociologia do ensino médio**

No processo de construção deste trabalho, utilizamos como uma das fontes de pesquisa, a análise dos livros didáticos de Sociologia, tendo como objetivo compreender como as questões de gênero aparecem na disciplina, se são colocadas de forma explícita ou subentendida, buscando identificar as influências femininas, a quantidade de autoras e autores presentes nos livros, e o espaço que ocupam nas obras.

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no triênio de 2018, 2019 e 2020, temos disponíveis nas escolas de ensino médio cinco modelos de livros, os quais foram construídos atendendo os seguintes critérios:

1. Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.
  2. Respeitar o rigor teórico e conceitual
  3. Realizar a mediação didática
  4. Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante
  5. Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor.
- (BRASIL, 2017, p. 08)

Desse modo, os livros didáticos são construídos de modo a levar para a educação básica as principais discussões, teorias, autores e perspectivas das Ciências Sociais, adequando a linguagem, metodologias e didáticas para o público alvo do ensino médio. Analisamos os cinco livros aprovados pelo Ministério da Educação e inseridos no PNLD, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 2 - Livros didáticos de Sociologia**

<b>Livro</b>	<b>Autores</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
<b>Sociologia</b>	Benilde Lenzi Motim, Maria Aparecida Bridi e Silvia Maria de Araújo	Scipione	2016
<b>Sociologia em Movimento</b>	Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves, Vinicius Mayo Pires;	Moderna	2016
<b>Sociologia Hoje</b>	Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim e Igor José de Renó Machado	Ática	2016
<b>Sociologia para Jovens do Século XXI</b>	Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa.	Imperial Novo Milênio	2016
<b>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</b>	Bianca Freire-Medeiros, Helena Bomeny, Julia O'Donnell, Raquel Balmant Emerique	Editora do Brasil	2016

Organizados pela autora (2020)

O processo de análise deu-se a partir da exploração minuciosa de cada livro, onde busquei identificar e registrar os nomes e nacionalidades dos autores e autoras citados, tais informações possibilitaram a sistematização de tabelas detalhadas apresentando esses/as cientistas sociais, demarcando o gênero e país de origem, conforme pode ser observado no Apêndice 2, em seguida elaborei um quadro resumido com as informações gerais das cinco obras, conforme pode ser visto na tabela abaixo (Quadro 3).

**Quadro 3 - Quantitativo de autores e autoras por continente de origem**

<b>Livro</b>	<b>Autores e continente de origem</b>	<b>Autoras e continente de origem</b>
<b>Sociologia</b>	170 homens, correspondendo a 79,8% dos autores. Destes, 32% são latino-americanos, 8,8% norte-americanos e 58% europeus.	43 mulheres, correspondendo a 20,1% das autoras. Sendo, 74,4% são latino-americanas, 9,3% norte-americanas e 16,2% européias.
<b>Sociologia em Movimento</b>	122 homens, correspondendo a 84,7% dos autores. Destes, 31,9% são latino-americanos, 14,7% norte-americanos, 1,6% africanos, 4% asiáticos e 47,5% europeus.	22 mulheres, correspondendo a 15,2% das autoras. Sendo, 54,4% são latino-americanas, 18,1% norte-americanas, 4,5% asiáticas e 22,7% européias.
<b>Sociologia Hoje</b>	130 homens, correspondendo a 83,8% dos autores. Sendo, 34,3% são da América Latina e Caribe, 18,3% norte-americanos, 1,5% africanos, 1,5% asiáticos e 43,5% europeus.	25 mulheres, correspondendo a 16,1% das autoras. Sendo, 52% são latino-americanas, 36% norte-americanas e 12% européias.
<b>Sociologia para Jovens do Século XXI</b>	164 homens, correspondendo a 84,7% dos autores. Destes, 53,6% são da América Latina e Caribe, 10,9% norte-americanos, 0,6% africanos, 0,6% asiáticos e 34,1% europeus.	81 mulheres, correspondendo a 33% das autoras. Sendo, 80% são latino-americanas, 9,8% norte-americanas, 2,4% africanas, 1,2% da Oceania e 6,1% européias.
<b>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</b>	82 homens, correspondendo a 77,3% dos autores. Destes, 40% são latino-americanos, 9,7% norte-americanos, 1,2% africanos, 1,2% da Oceania e 47,5% europeus.	24 mulheres, correspondendo a 22,6% das autoras. Sendo, 79,1% são latino-americanas, 8,3% norte-americanas e 12,5% européias.

Organizados pela autora (2020)

Com esse quadro, podemos quantificar a participação feminina e masculina dentro dos livros didáticos de Sociologia do ensino médio, verificando a desproporção de gênero dentro da disciplina, pois contabilizando as cinco obras, temos um total de 668 homens citados, representando um percentual de 78,52%, e apenas 195 mulheres citadas, totalizando 21,38% de citação feminina.

Levando em consideração apenas o continente de origem, sem o marcador de gênero temos os seguintes dados: 46,4% são da América Latina<sup>7</sup> (predominantemente brasileiros/as), 38,6% da Europa, 12,7% da América do Norte (predominantemente dos Estados Unidos), 1%

<sup>7</sup> Compreende-se como América Latina os países do continente americano que possuem como línguas oficiais o espanhol, o português e o francês (línguas derivadas do latim), e que tiveram seus territórios e povos colonizados pelos impérios europeus, principalmente da Espanha e Portugal.

da Ásia, 0,9% da África e 0,1% da Oceania. No entanto, se considerarmos o gênero, os dados tornam-se mais complexos, conforme podemos ver na tabela abaixo:

**Quadro 4 - Origem geográfica por gênero**

Livros Didáticos	América Latina		Europa		América do Norte		África		Ásia		Oceania	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
<b>Sociologia</b>	55	32	100	7	15	4	0	0	0	0	0	0
<b>Sociologia em Movimento</b>	39	12	58	5	18	4	2	0	5	1	0	0
<b>Sociologia Hoje</b>	54	13	57	3	24	9	2	0	2	0	0	0
<b>Sociologia para Jovens do Século XXI</b>	88	65	56	5	18	8	1	2	1	0	0	1
<b>Tempos Modernos, Tempos de Sociologia</b>	33	19	39	3	8	2	1	0	0	0	1	0
<b>Total</b>	<b>260</b>	<b>141</b>	<b>311</b>	<b>23</b>	<b>83</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Percentual por Gênero</b>	<b>38%</b>	<b>72%</b>	<b>46,5%</b>	<b>11,7%</b>	<b>12%</b>	<b>13%</b>	<b>0,8%</b>	<b>1%</b>	<b>1,1%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,1%</b>	<b>0,5%</b>
<b>Percentual Total</b>	<b>46,4%</b>		<b>38,6%</b>		<b>12,7%</b>		<b>0,9%</b>		<b>1%</b>		<b>0,1%</b>	
M - Masculino      F - Feminino												

Organizados pela autora (2021)

Quando olhamos apenas para o total de autoras citadas, temos uma ampla maioria de mulheres da América Latina (total de 141), principalmente do Brasil, representando 72% da participação feminina. Enquanto que, ao analisar o conjunto masculino, constata-se que a maioria (46,5%) são de origem europeia (total de 311 homens). Para analisar esses dados, precisamos ter em conta o histórico das Ciências Sociais nesses territórios. A Sociologia, e as Ciências Sociais como um todo, são relativamente recentes no Brasil, passando a se consolidar

a partir da segunda metade do século XX, contexto em que, mesmo diante de todas as limitações sociais, as mulheres já conseguem adentrar a academia e lutar por espaço, enquanto que no continente europeu, a Sociologia nasce em meados do século XIX, num contexto em que a academia era um espaço extremamente restrito para as mulheres, como pode ser expresso pela ínfima participação das europeias nos cinco livros, apenas 23 autoras (11,7%). Nesse sentido, verificamos inclusive que as autoras e os autores latino-americanas são contemporâneas, enquanto que os autores europeus são, em grande parte, mais antigos, reforçando a ideia de que a Sociologia estuda, predominantemente, “homens europeus” e “velhos que já morreram”<sup>8</sup>.

Outro fator observado durante a análise dos livros, refere-se à presença de conteúdos e discussões que levem em consideração o gênero, essas informações possibilitam-nos compreender como cada obra aborda a temática aqui investigada. Abaixo apresento as circunstâncias em que o gênero aparece em cada obra:

## 1. “SOCIOLOGIA”

Não há um capítulo destinado às questões de gênero, no entanto, a sessão do livro que mais apresenta estas discussões é o terceiro capítulo, que tem por título “A família no mundo de hoje”. Nele é tratado sobre os papéis socialmente estabelecidos para homens e mulheres na instituição familiar, e os desequilíbrios que essa relação provoca. Discorre sobre como, na história do Brasil, sempre houve uma relação muito próxima entre o patriarcado, a concentração de terras, a posse dos meios de produção, a escravidão e exploração da mão de obra, produzindo uma sociedade desigual sob os aspectos de gênero, raça, classe, e etc.

Discute sobre as transformações que a instituição familiar passa, e a diversidade de formatos familiares, dando um destaque para pontos como o divórcio, as mães solteiras, e as famílias chefiadas por mulheres. Trata também sobre os trabalhos relacionados ao cuidado que são geralmente destinados às mulheres, em funções como empregadas domésticas, babás, cuidadoras, etc. Além disso, traz um tópico específico sobre o movimento de mulheres.

Nos outros capítulos encontramos fragmentos sobre o gênero, como nos casos a seguir: capítulo 2, que tem como título “Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais”, fala das desigualdades sociais, e sobre discriminação e preconceitos contra mulheres e negros. O capítulo 4 “Os sentidos do trabalho”, discute sobre as desigualdades de gênero e étnico-raciais no mercado de trabalho. No quinto capítulo “Tecnologia, trabalho e mudanças

---

<sup>8</sup> Confirmando a hipótese levantada por meus alunos na dinâmica descrita na página 41, deste trabalho.

sociais”, encontramos, logo no início, uma linha cronológica com os avanços científicos e tecnológicos, e que cita contribuições de mulheres como a física Marie Curie, a pioneira na aviação Amelia Earhart, e a cosmonauta Valentina Tereshkova. Mas não há aprofundamentos sobre as contribuições femininas na ciência e nas tecnologias, nem sobre as desigualdades de gênero na produção e legitimação do conhecimento. O oitavo capítulo “Cidadania, política e Estado”, cita brevemente e sem detalhamentos a conquista do voto feminino no Brasil, com a constituição de 1934. No capítulo 9 “Movimentos sociais”, cita de modo superficial o movimento feminista. O décimo capítulo “Educação, escola e transformação social”, apresenta dados sobre as taxas de alfabetização de homens e mulheres, no período de 1992 a 2008, mas sem aprofundar sobre as questões de gênero. O capítulo 11 “Juventude: uma invenção da sociedade”, fala sobre os ritos de passagem da infância para a fase adulta que meninas e meninos passam em diferentes sociedades. No capítulo 12 “O ambiente como questão global”, relaciona brevemente a dominação da sociedade ocidental sobre a natureza, as desigualdades entre homens e mulheres, e a exploração entre os diferentes povos, alegando que em todos esses casos é um mesmo padrão de opressão, isto é, há sempre uma relação em que há o explorador e os explorados.

## 2. “SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO”

Nesta obra, o capítulo 14 é destinado especificamente para tratar das questões de gênero e sexualidade, sendo apresentada as distinções entre gênero e sexo, discutindo a noção de construção e desconstrução do gênero. Reflete sobre os efeitos do patriarcado sobre as vidas de mulheres e homens, discorre sobre a divisão sexual do trabalho, no espaço privado e no espaço público. Apresenta o percurso e as transformações históricas do movimento feminista, e debate sobre a interseccionalidade de gênero, raça e classe. Trata sobre as sexualidades em constante transformação, a instabilidade da categoria gênero a partir da perspectiva de Judith Butler, apresentando brevemente a “teoria Queer”.

Para além deste capítulo específico, pouco é mencionado sobre o gênero, ficando restrito às seguintes passagens: capítulo 6 “Poder, política e Estado”, a única referência que faz à questão de gênero é apresentando em um “box” o conceito de patriarcalismo, explicando que na história brasileira, o patriarcado está relacionado com o racismo e concentração das terras. No capítulo 7 “Democracia, cidadania e direitos humanos”, não apresenta claramente uma discussão relacionada ao gênero, mas discute sobre cidadania, direitos humanos e a opressão contra as chamadas “minorias sociais”, isto é, todos aqueles que não estão no padrão homem,

branco/europeu, heterossexual e jovem, nesta perspectiva verificamos que a maioria da população mundial é oprimida pela minoria que detém o poder e os privilégios sociais, o texto ressalta que a violência contra a mulher é um exemplo de violação dos direitos humanos e negação da cidadania. O capítulo 10 “Estratificação e desigualdades sociais”, trata sobre os marcadores das desigualdades sociais, discutindo as desigualdades de gênero e raça, trazendo aspectos relacionados ao mundo do trabalho, acesso à moradia, violência doméstica e renda mensal. A única autora citada é a arquiteta e urbanista Raquel Rolnik, e sua discussão sobre a relação entre o direito das mulheres à moradia e a violência doméstica.

### 3. “SOCIOLOGIA HOJE”

O livro é subdividido de modo a contemplar as três grandes áreas das Ciências Sociais, isto é, Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas. O mais interessante nesta obra é que na parte que trata dos conteúdos antropológicos, as questões de gênero são apresentadas constantemente, de forma clara, direta e relacionada aos conceitos antropológicos, provocando reflexões críticas e aprofundamentos, permitindo ao leitor pensar sobre questões que passam despercebidas, mas que são fundamentais para compreender nossa sociedade. No entanto, quando vamos para a parte da Sociologia e Ciências Políticas, a questão de gênero é substancialmente abandonada, como se não houvesse relação entre os conhecimentos dessas ciências com as experiências de gênero. Detalharei abaixo esta situação:

No início da obra, intitulada “Introdução: o que é a sociedade?” propõe a desnaturalização da vida social, problematizando questões que, no senso comum, parecem sem sentido, como "porque em geral só as mulheres usam saia?", mas que revela os padrões sociais impostos sobre mulheres e homens. Logo em seguida, aprofunda a reflexão sobre "de que maneira o fato de o trabalho doméstico ter sido destinado predominantemente às mulheres resultou em mais tempo livre para os homens? Porque esse entendimento exemplifica uma questão de poder e de favorecimento de um grupo sobre o outro?". Desse modo, o livro já inicia buscando apresentar um conceito importante para as Ciências Sociais - o de desnaturalização - a partir do recorte de gênero.

Discute também sobre os conceitos produzidos pelas ciências, e como eles podem mudar de acordo com o contexto histórico e social. Para exemplificar tal reflexão, propõe pensar sobre a palavra "mulher" e os muitos significados que ela carrega, desde a definição dos seres humanos do gênero feminino, os papéis atribuídos, valores, (pre)conceitos, visões de mundo, etc., propondo a reflexão sobre o “poder” das palavras, e como a linguagem possui história e

carrega inúmeros significados. Explica sobre ideologias e "ideologias alternativas" (ou contra-ideologias), trazendo o exemplo de como o machismo é uma ideologia dominante, e a partir das críticas contra esse sistema, as ideologias feministas se desenvolveram, buscando novos valores e ideias sobre as relações de gênero.

No capítulo 1 "Evolucionismo e diferença", instiga a reflexão sobre "como é possível lucrar com o conhecimento sobre populações nativas?", alertando que a colonização levou à submissão e extermínio de milhares de indígenas e africanos, sob o discurso que esses povos eram "bárbaros", "selvagens" ou "atrasados", e como as teorias evolucionistas contribuíram para legitimar esse tipo de exploração e desumanização desses povos. Além disso, apresenta os modos de organização social e os sistemas de parentesco, trazendo como exemplo as sociedades matrilineares, em que a descendência é determinada pela linha materna.

O segundo capítulo "Padrões, normas e cultura", aborda como determinados costumes são usados como instrumentos de opressão e violência, trazendo dois exemplos: o primeiro é sobre a prática de mutilação genital feminina, que é uma tradição em alguns povos africanos e do Oriente Médio. A prática é alvo de diversos debates que envolvem, de um lado, uma tradição milenar e, por outro lado, uma violação de direitos humanos. O segundo exemplo é o caso de um protesto contra a transfobia e homofobia, realizado em 2015 por uma artista transexual, em que a mesma desfilou simulando uma crucificação, visando questionar os altos índices de violência e assassinato de pessoas LGBTQIA+, o caso gerou polêmica na comunidade religiosa cristã, sendo acusada de crime hediondo e "cristofobia", por outro lado, a metáfora da crucificação também foi utilizada, em 2012, por uma revista de futebol que trazia em sua capa a manchete "A crucificação de Neymar" e uma montagem do jogador em uma cruz, neste caso, o episódio não gerou a mesma comoção social. Nesse sentido, os dois casos abrem discussões que envolvem o conceito de Relativismo Cultural, isto é, a partir de quais pressupostos uma mesma prática pode ser recriminada ou socialmente aceita.

O capítulo traz ainda os estudos antropológicos de Ruth Benedict e Margareth Mead que trouxeram profundos questionamentos sobre a "natureza feminina", mostrando que os papéis da mulher na sociedade ocidental não eram naturais, mas antes eram consequências dos costumes e padrões sociais.

O quarto capítulo "Antropologia brasileira", cita como as questões de gênero e a opressão sobre as mulheres passou a ser tema de estudos da antropologia, assim como outras diferenças sociais como etnia, raça, sexualidade e geração, temas relacionados ao conceito de identidade. Mostra como a antropologia, que classicamente estuda a cultura do "outro", mais contemporaneamente passa a estudar também questões próximas à realidade do pesquisador,



como nos estudos da antropologia urbana, as antropologias feministas, nos estudos sobre a questão racial realizados por antropólogos negros, os/as pesquisadores/as homossexuais investigando as relações de gênero e sexualidade, entre outros. Isso trouxe para a antropologia uma transição do “olhar sobre o exótico” para o “estranhamento do cotidiano do eu”. Finaliza o capítulo trazendo o aspecto político proporcionado pelos estudos sobre identidades sexuais, feminilidades, masculinidades, heteronormatividade, homoafetividades, entre outros.

O capítulo 5 “Temas contemporâneos da Antropologia” traz um tópico sobre gênero e parentesco, em que discute sobre as opressões contra as mulheres. Explica o conceito de gênero como uma questão cultural, e não natural, que produz hierarquias e desigualdades que, geralmente, privilegia os homens, em detrimento das mulheres. Nesse contexto, o texto ainda traz a discussão sobre a divisão sexual do trabalho, em que as mulheres ficam limitadas ao ambiente doméstico, e as atividades ligadas ao lar e à maternidade, enquanto que o homem é levado ao mundo público, do trabalho, da produção, da transformação do mundo e do reconhecimento social. Trata também sobre o parentesco homoafetivo e da “desbiologização” do parentesco.

A partir do capítulo 6, o livro nos leva para os conteúdos da Sociologia e, como dito anteriormente, as questões de gênero ficam superficiais. O sétimo capítulo “Mundos do trabalho”, trata brevemente sobre a divisão sexual do trabalho, apresentando a tese da socióloga francesa Danièle Kergoat que explica que as desigualdades de gênero no mundo do trabalho seriam estruturadas, primeiramente, com a separação entre as atividades ditas como masculinas e femininas, e posteriormente com a hierarquização entre esses trabalhos, atribuindo diferentes graus de prestígio e rendimento a partir do gênero do/da trabalhador/a.

O capítulo 13 “A sociedade diante do Estado”, que já faz parte da seção das Ciências Políticas, discorre sobre os movimentos sociais LGBTQIA+, feminista, movimento negro e indígena, que lutam por reconhecimento, fim da discriminação e preconceitos, combate aos tipos de opressões que cada grupo sofre diante da estrutura racista, machista, patriarcal e heteronormativa. O capítulo 14 “A política no Brasil”, cita apenas a conquista do voto feminino no Brasil, em 1934, sem discutir como isso aconteceu. E no capítulo 15 “Temas contemporâneos da Ciência Política”, é apresentado, a partir do filósofo Michel Foucault, as relações de poder e como isso molda aquilo que somos, o que pensamos e como nos comportamos, trazendo o exemplo da sexualidade que, apesar de nas últimas décadas ter passado por mudanças progressistas, ainda é bastante controlada pela sociedade, além disso, cita brevemente a discussão acerca do corpo que é fortemente moldado pelos padrões de beleza. Além disso, também traz o argumento do cientista político Ronald Inglehart, para o qual a

estabilidade econômica abriria espaço para os “valores pós-materialistas”, isto é, as discussões de gênero, sexualidade, étnico-raciais, ambientais, entre outros, que estão ligadas às pautas identitárias e de qualidade de vida.

#### 4. “SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI”

Traz a maior quantidade de autoras (81 mulheres), apesar de que, muitas delas são jornalistas e não cientistas sociais. As questões de gênero aparecem espalhadas ao longo de todo o livro, mas também há um capítulo específico para gênero, e outro para sexualidade. Portanto, vamos à descrição sobre como o gênero aparece na obra:

No capítulo 2 “‘Quem sabe faz a hora e não espera acontecer’: a socialização dos indivíduos”, explica que o processo de socialização dos indivíduos é iniciado desde o nascimento e perdura por toda a vida. Desse modo, é apresentada a reflexão sobre como, de acordo com o sexo biológico da criança, ela vai passar por diferentes experiências em sua formação, que vão desde as roupas que será vestida, as cores, os comportamentos estimulados e reprimidos, os valores recebidos, entre outros aspectos, isso tudo contribui para sua formação social, de acordo com aquilo que a sociedade espera de homens e mulheres.

O quinto capítulo “‘Sejam realistas: exijam o impossível!’ Identidades sociais e culturais”, destaca as transformações políticas provocadas pelas lutas sociais nas últimas décadas, o enfrentamento às diversas formas de opressão, como o machismo. A partir dessas lutas, tivemos um movimento de ampliação das perspectivas sobre os papéis femininos, que passou a ocupar cada vez mais espaço no mercado de trabalho, e na luta pela superação das desigualdades sociais.

O sexto capítulo “‘Ser diferente é normal’: as diferenças sociais e culturais”, é argumentado que comportamentos como preconceitos, discriminação, machismo, racismo, homofobia, etc, são construídos, legitimados e reproduzidos a partir das diferenças sociais e culturais. O capítulo 21 “‘Onde você esconde seu racismo?’ desnaturalizando as desigualdades raciais”, traz um tópico em que discute a mestiçagem no Brasil, mostrando que, em grande parte, foi construída através do estupro de mulheres negras e indígenas, assim, a mistura racial brasileira é reflexo de um histórico de profunda violência e exploração.

O capítulo 22 “‘Lugar de mulher é onde ela quiser?’ Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje”, é destinado aos diferentes aspectos das questões de gênero. Inicia discutindo sobre “ser menina” e “ser menino”, explicando as diferenças conceituais entre gênero (que é uma construção social) e sexo biológico, e como essas relações se constituem

como um dos mais fortes instrumentos de poder e dominação. Discute também sobre a transgeneridade, e os questionamentos sobre a visão binária. Problematiza os estereótipos colocados sobre as mulheres, através dos arquétipos das personagens bíblicas de Eva - a traidora que levou a humanidade à perdição - e Maria - a mãe santa que deu seu filho para salvação de todos. Expõe a história do movimento de mulheres, a partir da divisão das ondas feministas, trazendo desde a figura histórica de Olympe de Gouges, proletária feminista e revolucionária, que lutou, no contexto da revolução francesa, pelos direitos de cidadania da mulher, para que houvesse igualdade de gênero, mas que acabou guilhotinada, acusada de ser contra-revolucionária e de ser uma mulher “desnaturada”. Apresenta a luta das mulheres no Brasil, no começo do século XX, pelo direito ao voto, que foi conquistado em 1934. As contribuições de Simone de Beauvoir sobre a construção social da mulher, de Lélia Gonzalez, sobre o feminismo negro, e Judith Butler que dá destaque para as questões de sexualidade e problematização do paradigma da binariedade, que desembocará na teoria Queer. Trata sobre alguns tipos de violência que as mulheres são submetidas, como a exploração sexual, a condição das mulheres em situação de encarceramento no Brasil, entre outros. Discute as violências domésticas, que podem ser moral, psicológica, financeira, física, etc., e a criação da lei Maria da Penha, que busca combater esses crimes. Por fim, reflete sobre a importância de estudar e pesquisar sobre as mulheres, para dar visibilidade para as diversas questões que envolvem o universo feminino, combater as opressões dessa sociedade machista, patriarcal e misógina, e construir perspectivas outras, para além da vigente, que é hegemonicamente centrada no masculino.

O capítulo 23 “‘Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é’ debatendo a diversidade sexual e de gênero”, inicia explicando conceitos importantes como sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, heteronormatividade, homofobia e transfobia. Evidencia os altos índices de violência que a população LGBTQIA+ é exposta, no Brasil e no mundo. Traz o histórico de como a identidade de gênero e orientação sexual foi encarada através do tempo e das culturas. E fala sobre os movimentos sociais que lutam pelos direitos à visibilidade, saúde e segurança, direito a expressar livremente afeto e a sexualidade, ao reconhecimento legal do nome social, direito ao acesso à educação, ao casamento, à adoção de filhos e filhas, entre outros.

## 5. TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA

O livro é organizado em três partes, sendo a primeira destinada à apresentação da Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas; na segunda parte, cada capítulo traz um

sociólogo clássico ou contemporâneo, apresentando suas principais perspectivas, teorias e contribuições para o pensamento social; a terceira parte é destinada à compreensão de diversos aspectos da sociedade brasileira. O livro não possui um capítulo específico para tratar sobre o gênero, sendo que este aspecto aparece fragmentado em algumas partes do livro.

No capítulo 4 “Saber as manhas e as astúcias da política”, apresenta a pesquisa da antropóloga Beatriz Heredia sobre a relação entre política, família e relações de gênero, onde a pesquisadora investigou como, muitas vezes, o voto feminino é determinado pelos interesses dos homens da família, configurando uma das formas de desigualdades de gênero e limitação da participação política.

O capítulo 12, “Sonhos de consumo”, fala especificamente sobre o sociólogo alemão Walter Benjamin, e a construção capitalista da sociedade consumista. No texto, discorre sobre o status das mulheres a partir das relações de consumo, o texto nos leva até a Paris do século XIX, com suas galerias e passagens de consumo (precedente do shopping center), que eram um dos poucos lugares públicos em que as mulheres da classe média podiam frequentar sem receber um julgamento social, naquele contexto somente as prostitutas podiam circular pelas ruas, pois eram mercadorias disponíveis para o “consumo” masculino.

O capítulo 14 “Brasil, mostra a tua cara!”, possui um tópico sobre as famílias brasileiras, discutindo sobre a diversidade de formatos familiares, e as alterações do comportamento das mulheres, provocadas pelo acesso ao mercado de trabalho, o direito ao divórcio, o aumento da escolaridade, diminuição das taxas de fecundidade, entre outros aspectos.

No capítulo 15 “Quem faz e como se faz o Brasil?”, discute-se sobre as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, como a desvalorização das atividades tidas como femininas, as diferenças salariais entre homens e mulheres, que ficam ainda maiores quando se trata de mulheres negras.

O capítulo 18 “Desigualdades de várias ordens” problematiza as desigualdades de gênero no que diz respeito à vida familiar e doméstica, ao mercado de trabalho e à participação política. Discute também a construção do termo gênero, que inicialmente estava atrelada ao sexo biológico, mas que depois passa a ser compreendido como uma construção social, onde se espera determinados comportamentos que corresponderiam ao masculino e feminino.

O capítulo 19, “Participação política, direitos e democracia”, é apenas citado que em 1934, as mulheres conquistam o direito ao voto no Brasil. No final do capítulo 20 “Violência, crime e justiça no Brasil”, vemos um box onde é discutido o problema da violência doméstica, o feminicídio e a lei Maria da Penha, aprovada em 2006, para combater esse tipo de crime. O capítulo 21 “O que os brasileiros consomem?”, discute sobre a cultura brasileira que

supervaloriza a juventude, e tem preconceito com o envelhecimento, principalmente das mulheres, assim, para “fugir” das marcas da idade, as mulheres são empurradas para o consumo de inúmeros produtos visando mantê-las jovens e atraentes.

Portanto, a partir da análise destes livros didáticos podemos perceber que o gênero é apresentado considerando os seguintes pontos: processo de socialização, família e parentesco, divisão sexual do trabalho. Movimento feminista, LGBTQIA+, movimento negro e indígena. Desigualdades de gênero na vida social e, principalmente no trabalho. Voto feminino. Relação entre o explorador e o explorado: na dominação da sociedade ocidental sobre a natureza, as desigualdades entre homens e mulheres, e a exploração entre os diferentes povos. Diferença entre gênero e sexo. Algumas obras citam a teoria Queer, mas sem aprofundamentos. Direitos humanos e opressão contra as minorias sociais. Violência contra a mulher. O gênero está mais presente nas discussões sociológicas sobre as desigualdades. Quando é falado sobre a cultura brasileira e a miscigenação, é apresentando as discussões e críticas em torno do evolucionismo e do eurocentrismo, mas poucas obras relacionam esse processo de formação do país com os abusos, estupro e exploração sexual que as mulheres racializadas foram submetidas.

O capítulo a seguir busca compreender o cotidiano escolar e as discussões de gênero nesses espaços, a partir da perspectiva de professoras e professores de Sociologia do ensino médio, refletindo sobre os limites e desafios para a efetivação de uma educação que se debruce sobre o gênero.

### **CAPÍTULO 3: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO NÍVEL MÉDIO**

Este capítulo dedica-se à análise das informações obtidas a partir do questionário respondido por professoras e professores que ministram Sociologia no ensino médio em escolas públicas da cidade de Imperatriz, cruzando informações com os capítulos anteriores, busca-se apresentar o lugar que as questões de gênero e as mulheres cientistas sociais ocupam na disciplina. Relacionamos os dados com o pensamento de Sandra Harding (1993 e 2007) e Joan Scott (1989 e 2012), sobre a construção social do gênero, sua utilização como perspectiva científica e as possibilidades de construção de uma teoria feminista que questione as explicações universalistas e generalistas da ciência moderna, que impõe, hegemonicamente, categorias analíticas que partem do masculino, de modo a não conseguir atender a perspectiva e as realidades femininas.

As entrevistas aplicadas com as/os docentes de Sociologia teve como objetivo: a) perceber o modo como as questões de gênero chegam à educação básica; b) entender os diferentes pontos de vista adotados pelas/os professoras/es, no que refere às discussões de gênero e c) entender como essas discussões se materializam na realidade escolar. Para isso, primeiramente realizamos um levantamento sobre o quadro docente na Unidade Regional de Educação de Imperatriz, onde recebemos a informação que no município há 37 professoras e professores que ministram a disciplina de Sociologia nas escolas estaduais da cidade, distribuídos em 20 centros de ensino. A próxima etapa foi entrar em contato via e-mail com esses docentes, solicitando que participassem da pesquisa, respondendo a um questionário pela plataforma Google Formulários. No fim dessa etapa, recebemos um total de 13 questionários de professoras e professores de 11 diferentes instituições públicas de ensino, incluindo o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Já tínhamos previsto que receberíamos poucas respostas devido a dificuldade de contato, visto que, no atual contexto da pandemia de coronavírus, não foi possível visitar as escolas e conversar diretamente com esses profissionais.

O questionário, apresentado na íntegra no Apêndice I, primeiramente buscou identificar características individuais, tais como nome<sup>9</sup>, gênero, formação acadêmica, escola(s) que trabalha, tempo de atuação na sala de aula no ensino de Sociologia, e se tiveram, no processo de formação acadêmica, algum contato com perspectivas e teorias elaboradas por autoras

---

<sup>9</sup> Buscando preservar a imagem das/dos entrevistadas/os, utilizarei nomes fictícios.

mulheres. Posteriormente, perguntamos como acontecem as discussões de gênero no ambiente escolar, e como elas/eles enxergam os estudos de gênero nesse contexto. Em seguida, tratamos sobre o gênero na disciplina de Sociologia, indagando se o livro didático utilizado apresenta as discussões de gênero, procuramos também entender quais as estratégias que as professoras e professores utilizam, para trabalhar essa temática na escola. Além disso, foi pedido para avaliarem o interesse e interação dos estudantes em sala de aula, no contexto em que o gênero era o assunto discutido.

A partir dos questionários respondidos, tivemos os seguintes resultados: 54% do gênero feminino (mulheres cisgênero) e 46% masculino (homens cisgênero). De acordo com os aspectos étnico-raciais 46% se definem como pardo, 38% negro e 15% branco. Os entrevistados possuem entre 2 e 10 anos de experiência no ensino de Sociologia na educação básica, mas observando a formação acadêmica temos um cenário em que a maioria não são formados nas Ciências Sociais - quatro docentes possuem graduação em Geografia, uma em Pedagogia, um em Filosofia, quatro em História, sendo que uma das historiadoras é mestra em Ciências Sociais, temos ainda uma graduada em Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, um graduado e mestre em Ciências Sociais, sendo atualmente doutorando na área, e outro com graduação e mestrado em Ciências Políticas. Esse perfil acadêmico está em consonância com as estatísticas governamentais que mostram que a grande maioria dos docentes que ministram a Sociologia no ensino médio não é formada na área, mas completam carga horária, como aponta Cristiano Bodart e Roniel Sampaio-Silva: “apenas 11,45% possui formação em Ciências Sociais/Sociologia no grau de licenciatura. A média nacional dos professores de todas as disciplinas do Ensino Médio é de 54,9%” (MEC/INEP, 2017 apud BODART e SAMPAIO-SILVA, 2019, p. 38). A tabela abaixo apresenta as/os entrevistadas/os, com a respectiva formação acadêmica, as disciplinas que ministram e o tempo de atuação no ensino de Sociologia no nível médio:

**Quadro 5 - Docentes entrevistadas/os, formação acadêmica e atuação profissional**

<b>Nome Fictício</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Disciplinas que ministra</b>	<b>Anos de atuação na Sociologia</b>
<b>Alexandra</b>	História		Sociologia, Arte, Filosofia e História	4 anos
<b>Antônio Carlos</b>	Filosofia	Especialista em História e Geografia	Sociologia e Filosofia	10 anos

		Econômica do Brasil		
<b>Bernardo</b>	Geografia		Geografia, história e Sociologia	2 anos
<b>Cristina</b>	Pedagogia		Sociologia	9 anos
<b>Fabiana</b>	Geografia		Geografia e Sociologia	2 anos
<b>Gustavo</b>	Ciências Sociais	Mestre e Doutorando em Ciências Sociais	Sociologia	7 anos
<b>Helena</b>	Geografia		Geografia e sociologia	5 anos
<b>José Pedro</b>	História	Mestre em Ensino de História	Sociologia e História	10 anos
<b>João Vitor</b>	Ciências Sociais/ Ciência Política	Mestre em Ciência Política	Sociologia	4 anos
<b>Mariana</b>	História	Mestra em Ciências Sociais	Sociologia e História	8 anos
<b>Maria Augusta</b>	Geografia		Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia	1 ano
<b>Maria Carolina</b>	Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia		Sociologia e Filosofia	5 anos
<b>Roberto</b>	História		História e Sociologia	3 anos

Organizados pela autora (2021)

Quanto aos livros didáticos utilizados<sup>10</sup>, 15% afirmou que usa o livro “Sociologia”, 30% “Sociologia em Movimento”, 30% “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, e 25% utiliza a obra “Sociologia para Jovens do Século XXI”.

Uma das indagações do questionário era sobre como as professoras e professores percebem as relações entre homens e mulheres na sociedade contemporânea, as respostas demarcam a desigualdade como a principal característica. O professor Gustavo afirma que “há um evidente desnivelamento de oportunidades, direitos e privilégios oriundos de uma história

<sup>10</sup> Livros analisados no capítulo anterior.



social marcada por violências de gênero tão características em uma sociedade patriarcal e colonial, como a nossa” (GUSTAVO, 2020).

Enquanto que Alexandra, que é professora do ensino médio regular e do Ensino de Jovens e Adultos, compara os dois públicos de estudantes e considera que as novas gerações têm um posicionamento mais crítico sobre as relações de gênero: “vejo uma grande mudança com relação à geração dos jovens, lógico que ainda precisa melhorar, mas acredito que seja um processo. Nas gerações de idades mais avançadas o machismo ainda é muito marcante” (ALEXANDRA, 2020). Enquanto que José Pedro argumenta:

Ao meu ver, ainda persistem no Brasil do tempo presente, relações desiguais baseadas no gênero dos indivíduos: o feminino ainda se encontra em uma situação de inferioridade, e isso se manifesta em diversas esferas da sociedade, desde as relações privadas, passando pelo mundo do trabalho até a representatividade política. Tal fato possui raízes históricas, essa é uma herança da colonização portuguesa, e mesmo com as conquistas individuais e dos movimentos sociais, ainda há um longo caminho a percorrer para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, para minimizar tal situação é necessário questionar os padrões estabelecidos e refletir sobre práticas há muito tempo arraigadas em nosso cotidiano (JOSÉ PEDRO, 2020).

O professor João Vitor, traz para a reflexão o quanto que os posicionamentos em torno das questões de gênero variam de acordo com o contexto e com as pessoas que conduzem a discussão:

Percebo que há uma maior manifestação de opiniões abertas às mudanças em certos padrões de interação entre pessoas de diferentes gêneros. Contudo, vejo que a adesão às mudanças de discursos quanto aos papéis de gênero ainda é muito ocasional de acordo com o contexto (varia muito conforme o ambiente profissional, escolar, religioso, de entretenimento). Quanto à adesão às mudanças de práticas, mais discrepante ainda. Penso em relatos e conversas que surgem sobre o tema entre colegas e amigos onde vejo certo desconforto e incompreensão ao lidar com negociação, adoção ou repressão de pequenas atitudes influenciadoras nas relações entre homens e mulheres, como por exemplo, cantadas e insinuações. Quando se considera pessoas LGBTQ+ a dissonância entre discurso e prática, principalmente quanto à intolerância, também se manifesta com bastante força apesar dos silêncios (JOÃO VITOR, 2020).

Quando perguntados se, durante a formação acadêmica, tiveram contato com perspectivas e teorias elaboradas por autoras mulheres, alguns professores afirmam que o contato com os estudos de gênero se deu principalmente dentro do cenário escolar, a partir de

conteúdos presentes na grade curricular da Sociologia, em rodas de conversa com os estudantes, em encontros formativos de docentes.

Entrei em contato com tais discussões no CE Graça Aranha, através de grupos de discussão com professores/as da área de Humanas. No Mestrado Profissional em Ensino de História cursei a disciplina optativa: “O ensino de História e a História das Relações de Gênero” que foi ministrada através de uma plataforma online, pelos/as professores/as da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a disciplina discutiu diversas questões dentro dessa temática e contribuiu qualitativamente para as nossas discussões em sala de aula. Devo ressaltar ainda que a minha dissertação de mestrado que tem como título “O ensino de História: as relações de gênero e poder na família brasileira através das imagens dos livros didáticos” versou sobre essa temática (JOSÉ PEDRO, 2020).

Portanto, a formação de professores, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, nas oficinas e encontros formativos oferecidos pela rede pública de educação, entre outros espaços, são fundamentais para proporcionar aos docentes a possibilidade de compreender as questões de gênero, e desenvolver estratégias didáticas para instrumentalizar essa temática na realidade escolar. Esses são fatores fundamentais para a construção de uma educação que combata as desigualdades e preconceitos, e promova a equidade. Nesse sentido, podemos observar que a formação sob a perspectiva de gênero se reflete na profundidade com que os docentes respondem aos questionamentos. Observamos que, a partir de experiências que tiveram com tema, de certo modo, o gênero passa a fazer parte da biografia profissional e dos interesses pessoais desses sujeitos, conforme vemos nos relatos a seguir:

Estudo sobre gênero há quase duas décadas. Quando comecei era no início do século XXI, ano de 2001. Quase zero discussão, mesmo nos movimentos sociais. Eu trabalhava na Cáritas, e lá tinha uma linha de gênero. De lá pra cá discuto na sala de aula. É um tabu e muita falta de informação sobre o assunto, que leva a discriminações e preconceitos (MARIANA, 2020).

Nos primeiros dois anos da graduação na UFPA (2008-2010) ao fazer parte de um projeto de pesquisa em educação do extinto Programa Fortalecer (Governo do Estado do Pará, à época). Concluí um plano de trabalho com coleta de dados e estudos sobre gravidez na adolescência coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Cardoso. Foi a professora que apresentou a mim e mais cerca de 12 bolsistas leituras clássicas e contemporâneas sobre gênero, sexualidade e adolescência. Por motivos financeiros acabei optando por outra bolsa de estudo que surgiu na época sobre judiciário na ciência política, mas desde então tenho gostado de interpretar mais textos e realidades observados pela ótica das relações de gênero. Foi uma experiência renovadora na minha formação (JOÃO VITOR, 2020).

Essa proximidade com as discussões de gênero não é regra entre os docentes de Sociologia, visto que pouco mais da metade responderam que possuem pouca leitura sobre o assunto, tendo contato superficial na sala de aula, conforme exemplificado nos relatos abaixo:

Superficialmente, por meio do capítulo 14 do livro didático adotado pela escola (FABIANA, 2020).

Só um pouco. Estou me atualizando sobre o assunto (CRISTINA, 2020).

Muito pouca leitura na área de gênero, oriundas das disciplinas formativas do mestrado e doutorado, mas não me considero um conhecedor da temática (GUSTAVO, 2020).

Temos aqui duas formas de abordar o gênero: uma que considera-o como um conteúdo específico do currículo escolar e que por isso deve ser trabalhado, tal perspectiva enxerga o gênero apenas como um assunto a ser debatido em algumas aulas. A outra abordagem compreende o gênero como um prisma através da qual se enxerga a realidade social, nesse sentido, o gênero não é simplesmente um tema de estudo e pesquisa, mas antes é a perspectiva de que a sociedade é sexuada, seja quando o gênero está explícito, isto é, quando estuda aspectos sobre o feminino e a diversidade sexual e de gênero, e até mesmo quando o gênero está oculto, ou seja, quando as ciências e os conhecimentos escolares se apresentam como neutro, objetivo e universal, pois apesar de não estar demarcado, o gênero masculino dominante está lá, estabelecendo as normas de cientificidade, as abordagens e metodologias. Desse modo,

gênero é a lente de percepção através da qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma “análise de gênero” constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos (SCOTT, 2012, p. 332).

A partir dos relatos das professoras e professores, propomos três formas a partir das quais as questões de gênero se materializam nas escolas:

1. Na maioria das escolas a discussão acontece somente na sala de aula, e de maneira bem restrita.
2. O tema é mais frequente nas mostras científicas que, por orientação da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, as escolas estaduais precisam promover uma vez por ano. Nesse contexto, as questões de gênero são geralmente trabalhadas em projetos de pesquisa dos estudantes que possuem afinidade com o assunto, ou por intervenção de alguma professora/or.

3. Há ainda escolas que promovem projetos ou eventos periódicos buscando uma educação escolar que trate da igualdade de gênero. Tais eventos geralmente são realizados por iniciativa de alguma professora, professor ou um grupo de docentes, que buscam construir espaços de estudo e reflexão sobre o tema, conforme explica o professor José Pedro:

Em uma das escolas que trabalho, sim. Nesse espaço, as discussões de gênero são bem intensas, graças ao grupo de professores/as que viabilizam reflexões diárias, rodas de conversa, eventos pontuais como a Semana de Ativismo da Mulher, entre outras atividades. No entanto, na outra escola, que fica na região periférica da cidade, há uma enorme resistência por parte dos/as professores/as e dos/as estudantes, mesmo assim, venho inserindo as discussões sobre gênero nas minhas aulas (JOSÉ PEDRO, 2020).

A partir dessas perspectivas apresentadas, percebemos o quanto as discussões de gênero são raras no ambiente escolar, e mesmo no melhor dos cenários, ainda é colocada como atividade pontual e extraordinária, descolada do cotidiano escolar.

Quando perguntados se o livro didático de Sociologia que utilizam, apresenta algum conteúdo ou discussão relativo a gênero, a maioria das professoras e professores afirmaram que o livro que utilizam traz, de alguma maneira, discussões relevantes sobre gênero, inclusive com capítulos destinados ao tema.

Sim. Temos dois capítulos que tratam sobre o tema (ANTÔNIO CARLOS, 2020).

O Sociologia em Movimento tem uma quantidade que considero boa (para nível introdutório de Ciências Sociais) na abordagem das questões de gênero, apesar de dificilmente conseguir abordar todo o capítulo com a carga horária da disciplina (JOÃO VITOR, 2020).

No entanto, a realidade mais destoante foi apresentada pelos docentes que utilizam o livro “Tempos Modernos, tempos de Sociologia”, que coadunam com a declaração abaixo:

Percebo que no livro de Sociologia adotado pela escola em que trabalho “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” ainda que seja escrito por mulheres (Bianca Freire-Medeiros, Helena Bomeny, Julia O’Donnell, Raquel Balmant Emerique), as discussões de gênero são bem tímidas. Recordo apenas que no capítulo 18 “Desigualdade de várias ordens” há a indicação de uma discussão com o título “Onde estão e como vão as mulheres no Brasil”, mas talvez haja outras que não esteja lembrando no momento. De modo contrário, o livro de História “História em Debate” do autor Renato Mocellin e da autora Rosiane de Camargo, adotado pela escola, abre muito mais possibilidades de discussão sobre as relações de gênero (JOSÉ PEDRO, 2020).

Nesse momento, poderíamos refletir sobre a relevância dos estudos de gênero para o ensino de Sociologia: uma importante consideração é que gênero não é só sobre o feminino, mas sobre homens e mulheres, suas relações, hierarquias e desigualdades sociais. Usar a lente do gênero nos diversos conteúdos das Ciências Sociais é negar o universalismo que parte do macho (branco), e enxergar que as questões sociais são diferentes para homens e mulheres, justamente porque na fundação desta sociedade está o patriarcado, o machismo e a misoginia, assim como o racismo, a homofobia e o classismo. Isso traz perspectivas mais amplas e críticas para a compreensão da sociedade e, por isso, precisa estar no ensino de Sociologia.

Sandra Harding vem desenvolvendo importantes reflexões em torno dos estudos sobre as mulheres versus a construção do conhecimento cientificamente validado, argumentando que "as categorias mais fundamentais do pensamento científico sofrem de um desvio machista" (HARDING, 1993, p. 15), pois apesar de ser norteadas por aspectos como a neutralidade, objetividade e universalidade, ignora que aspectos como a identidade social do/da pesquisador/a, suas experiências de vida e aspectos culturais, influenciam diretamente naquilo que se considera ou não tema de estudo e na definição de problemáticas a serem investigadas. Ao não questionar sua identidade de gênero, étnico-racial, entre outras, o pesquisador ignora os efeitos que esses aspectos podem ter na sua pesquisa e no seu resultado final.

A partir dessa compreensão sobre a importância de demarcar a identidade social da/do pesquisadora/or, e do quanto que suas experiências de vida, influenciam no trabalho, é que reconheço o quanto que minha construção social é fundamental no meu percurso acadêmico, e no processo de produção desta pesquisa, pois são os diversos marcadores sociais que me atravessam, e que vão formatando minhas linhas de interesse, tais como ser mulher, paraense, cientista social e professora de Sociologia no interior do estado do Maranhão. Desse modo, enquanto socióloga amazônica, percebo os limites impostos pela Ciência eurocêntrica e normáscula, e enquanto professora de Sociologia da educação básica, me instiga investigar como a disciplina se desenvolve em nossa realidade, a partir de seus diversos aspectos, que vão desde os conhecimentos e perspectivas adotadas no ensino de Sociologia, às relações de gênero e étnico-raciais na sociedade, e seus efeitos sobre a educação e produção de conhecimentos, metodologias de ensino e mediação didática, entre outros aspectos.

No questionário, perguntamos também se as/os professoras/es trabalham as questões de gênero na escola, a maioria respondeu positivamente, afirmando que desenvolvem esse tema através de leituras, filmes, debates, rodas de conversa e exposição de seminários.

Meu trabalho sempre utilizei os vários marcadores sociais (gênero, raça, etnia...) Mesmo quando não tinha leituras científicas sobre determinadas temáticas (MARIANA, 2020).

Trago o tema à tona com frequência bimestral principalmente nas turmas de primeiros anos em exemplos das aulas e em provas ou atividades, pois percebi que a atenção direcionada pra tarefa dá mais estímulo contínuo à curiosidade dos alunos e alunas pelo tema. Ao longo do ano letivo em Sociologia tenho proposto abordagem dos estudos de gênero ao discutir mais os temas de socialização, cultura, indústria cultural e direitos humanos (JOÃO VITOR, 2020).

Essas discussões passam por todas as reflexões, debates, seminários etc. No caso da minha disciplina procuro sempre trazer elementos da história das mulheres. Como exemplo, nas últimas aulas trabalhamos com o documentário “Memórias Femininas da Luta Contra a Ditadura Militar no Brasil”. Sempre que posso, a partir do meu lugar, falando de privilégios, e para questões específicas das mulheres, direciono as pesquisas para as próprias estudantes, apresento textos e possibilidades de debate. Partindo disso, elas mesmas falam das suas vivências (JOSÉ PEDRO, 2020).

De acordo com as professoras e professores há bastante interesse entre os estudantes sobre as questões de gênero, com destaque à participação das meninas e estudantes LGBTTTQIA+. Como podemos ver abaixo nas experiências e nas diferentes perspectivas apresentadas pelos/as entrevistados/as:

Para a professora Fabiana “os homens cisgênero apresentam pouco interesse em relação ao tema. As mulheres cisgênero e os alunos gays (não sei se esse termo mais apropriado) apresentam mais interesse nas aulas e debates” (FABIANA, 2020). Diante dessa resposta, podemos refletir sobre as confusões relacionadas ao uso de termos, categorias e discussões dos estudos de gênero e sexualidade, pois como a própria professora reconhece ao deixar um comentário entre parênteses - (Não sei se esse termo mais apropriado) - sendo, portanto, necessário um maior investimento na formação inicial e continuada de professores sobre as questões de gênero e sexualidade. Assim, para explicar a confusão dos termos é necessário compreender que cisgênero refere-se às pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi socialmente atribuído a partir de seus órgãos genitais, enquanto que as pessoas não-cisgêneros, isto é, transgêneros, transsexuais, travestis e não-binárias, não se reconhecem a partir do modelo tradicional de identidade de gênero que estabelece o feminino e o masculino apenas levando em consideração aspectos biológicos. Nesse sentido, o mais correto na frase da professora seria “os homens heterossexuais”, as “mulheres heterossexuais” e os “estudantes LGBTTTQIA+”,

pois até mesmo os “alunos gays” são cisgêneros. Nesse sentido, falta uma melhor compreensão entre o que é identidade de gênero e orientação sexual.

Para Bernardo “O interesse é relativamente grande tendo em vista que há em geral grande concordância em efetivar a igualdade de gênero das mulheres tanto entre homens como mulheres”. A Professora Cristina afirma que “Eles passam a ter interesse à medida que vão amadurecendo e mudando de série”. Mariana conta sobre os percalços de trabalhar o tema, em virtude do desinteresse dos estudantes e docentes: “Já tive alunos e alunas mais interessadas. Agora vejo uma total apatia, e isso se deve muito ao despreparo e preconceitos das/os próprias/os professoras/es” (MARIANA, 2020). Gustavo afirma que é “Bem forte e evidente o interesse das turmas nesse debate, que sempre movimentava bem a sala de aula”. A professora Alexandra explica as diferenças que sente de acordo com o público

Trabalho com adolescentes e adultos. Com os adolescentes é bem normal e natural, já com os adultos é bem diferente quando iniciamos uma discussão sempre tem as piadas e palavras disfarçadas de brincadeira e um nítido preconceito. Para os adolescentes é um tema interessante, como outros temas interessantes. Já para os adultos muitos acham que é um "encher linguiça", não se empolgam e demonstram não gostar desse tipo de discussão (ALEXANDRA, 2020).

Enquanto que Antônio Carlos relata: “Sinto que, na condução da aula... percebo um brilho diferente em seus olhos... certo interesse diferente de outras aulas como por exemplo, uma aula sobre a origem do Estado” (ANTÔNIO CARLOS, 2020). A professora Helena pontua que “De 0 a 10 acho que 9”, referindo-se ao alto interesse dos estudantes pelo assunto. José Pedro compara o interesse dos estudantes nas duas escolas que trabalha: “Em uma escola percebo uma maior aceitação. Os/as estudantes estão atentos a todas essas reflexões, participam muito e são mais protagonistas no processo de aprendizagem. No entanto, na outra escola, localizada na periferia da cidade, há certa rejeição a essas discussões” (JOSÉ PEDRO, 2020). Por fim, o professor João Vitor explica

Percebo que o interesse é bem de escutar o que "acho" e não só o que "sei" sobre o assunto. Há uma frequência de falas maior das meninas ao participar das aulas e já percebi até piadas e outros gracejos contra os considerados machistas nas turmas. As estudantes têm se destacado com boa autonomia e segurança em buscar informações e mais leituras sobre gênero, principalmente em mídias sociais. O interesse já foi mais generalizado nas primeiras turmas que ministrei, mas tenho visto como menos frequentes e mais pontuais. Soube esse ano que um grupo com ex-alunas do IFMA formou um coletivo de estudos em Porto Franco chamado Primavera Feminista. Então dá pra avaliar que o interesse tem se renovado de certa forma (JOÃO VITOR, 2020).

A sociologia na educação básica é vista como uma disciplina privilegiada para se discutir sobre o gênero, pois tem como assunto de estudo a sociedade, suas estruturas, as relações sociais e de poder, os processos de transformação social, entre outros aspectos relacionados à vida em sociedade. No entanto, no cenário apresentado pelos/as professores e professoras participantes desta pesquisa, constatamos que ainda há um grande caminho a ser percorrido para a efetivação de uma educação que estude e compreenda as relações de gênero, para que enfim possa contribuir na construção de uma sociedade com mais igualdade social.

Apesar de o termo gênero ser amplamente falado, ser pauta de inúmeras discussões que versam sobre sua relevância social, por outro lado, ainda é um termo visto como polêmico e que sofre muitos ataques, principalmente por falta de compreensão sobre seu significado e objetivos, como argumenta Joan Scott: “parece não haver um único lugar no qual o gênero possa confortavelmente ou finalmente repousar. E é justamente por isso que estes debates são políticos” (SCOTT, 2012, p. 332). Nesse sentido, o gênero precisa deixar de ser simplesmente um conteúdo específico da grade curricular, e passar a ser encarado como uma perspectiva, presente em todas as relações sociais, afinal, todas as interações entre os seres humanos estão acontecendo entre o masculino, o feminino e os sujeitos desviantes dessa norma binária. Além disso, o gênero não é só sobre aspectos individuais, mas como aspecto social mais amplo, está na base da estrutura da sociedade, na cultura, na política, na economia, na ciência, em contexto local e global.

Voltando-nos para as relações de gênero na produção de conhecimentos, Sandra Harding (1993), mostra como a teoria feminista escancara a não neutralidade e não universalidade do conhecimento científico justamente porque precisa levar em consideração o processo de socialização da mulher que a coloca em situações de inferioridade diante do homem, para então discutir como o modelo estabelecido não consegue atender às questões femininas, assim, o conhecimento hegemônico - que é normásculo - é construído a partir dos diálogos entre homens e sobre homens, se auto intitulando universal, mas somente refletindo o ponto de vista masculino e burguês. Por outro lado, ao questionar as explicações universalizantes, o pensamento das chamadas “minorias sociais” traz diversidade e inovação, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento científico mais plural e democrático.

Certamente, não foram propriamente as experiências das mulheres que fundamentaram qualquer das teorias a que recorreremos. Não foram essas experiências que geraram os problemas que as teorias procuram resolver, nem serviram elas



de base para testar a adequação dessas teorias (HARDING, 1993, p. 08).

Temos, portanto, a necessidade de construir categorias que partam das experiências femininas em sua multiplicidade, tomando cuidado para não reproduzir explicações universais através do gênero, isto é, explicando todas as fêmeas humanas, a partir do ponto de vista da mulher branca, burguesa e ocidental, portanto, essas categorias deve levar em conta a interseccionalidade de gênero, raça e classe, origem geográfica, faixa etária, entre outros aspectos.

Sandra Harding (1993) mostra que as teorias feministas estão em um movimento próximo daqueles desenvolvidos pelos grupos colonizados, fazendo crítica ao universalismo que é imposto pela ciência moderna. As teorias feministas criticam o dualismo entre o masculino e o feminino, e se esse dualismo não se aplica a uma mesma cultura, muito menos dentro de diversas culturas humanas.

Há indícios na literatura acerca de populações americanas, africanas e asiáticas de que aquilo que as feministas chamam de oposição feminino-masculino nas personalidades, ontologias, éticas, epistemologias e visões de mundo, talvez seja o mesmo que outros movimentos de libertação denominam de personalidades e visões de mundo não-ocidentais em oposição às ocidentais". Não seria o caso, então, de haver também ciências e epistemologias de povos americanos, africanos e asiáticos, baseadas na experiência social e histórica peculiar dessas populações? Será que essas epistemologias e ciências alternativas não fariam análises semelhantes às das teóricas da ciência feminista? Isso para não mencionar as complicações de fundo implícitas nesse raciocínio - o fato de que a metade desses povos é constituída de mulheres e que a maioria delas não é ocidental (HARDING, 1993, p. 22).

Desse modo, Sandra Harding (1993) aponta que as teorias feministas quebram o paradigma da neutralidade científica, abrindo espaço para novas perspectivas não-universais e não-neutras da ciência moderna, compreendendo a necessidade de “aprender a encarar as próprias instabilidades como recursos válidos” utilizando a “criatividade na invenção de um novo modo de construir teorias” (HARDING, 1993, p. 28).

Por isso, abrir espaço para uma educação que se debruce sobre as relações de gênero é tão importante, visto que contribui para repensar as estruturas sociais e as formas de poder estabelecidas, que fundamentam as desigualdades baseadas no gênero, sexo, raça, etnia, classe social, entre outros aspectos, visando a construção de uma educação que possibilite compreender a diversidade de seres humanos, suas características e especificidades. A partir daí, identificamos três aspectos que precisam ser superados:

1. Os limites que a estrutura social impõe à participação da mulher na ciência, tanto através do menor reconhecimento profissional das cientistas, quanto pelas imposições sociais sobre as mulheres, ligadas ao trabalho compulsório no ambiente familiar e doméstico, conforme aponta Angela Saini: “o trabalho doméstico e a maternidade não são os únicos fatores que afetam o equilíbrio de gênero. Existe também um sexismo escancarado” (SAINI, 2018, p. 21).
2. Os limites impostos pela restrição dos estudos de gênero aos aspectos ligados diretamente ao feminino, como se o gênero fosse uma caixa em que as mulheres estão dispostas, nesse sentido, falar de gênero é falar de mulheres, enquanto que, quando não se demarca o gênero, está se falando sobre o “homem universal”. Desse modo, é colocado de modo subentendido que as mulheres não participam diretamente e efetivamente dos acontecimentos sociais e históricos, ficando restritas a um bloco homogêneo do gênero que diz respeito apenas a um público específico - mulheres e pessoas LGTBTTQIA+.
3. O terceiro aspecto é ligado a como as questões de gênero chegam ao contexto educacional, tendo como fator limitante desde a falta de uma formação docente que possibilite uma visão ampla sobre o gênero, até a composição dos livros didático que pouco contemplam essa discussão, dificultando a construção de uma educação que respeite a diversidade sociocultural e busque mais igualdade social.

Em suma, podemos constatar que as questões de gênero chegam à educação básica a passos lentos, enfrentando diversos desafios, que vão desde a produção de conhecimentos científicos que é hegemonicamente normáscula, até a sua implementação na realidade escolar, além do próprio cenário das políticas públicas, em que o gênero na educação sofre uma série de ataques e retrocessos, como foi apresentado no capítulo anterior em que analisamos os documentos oficiais que regulamentam a educação básica brasileira, isso tudo evidencia que, apesar das conquistas femininas e dos avanços nas discussões de gênero nas últimas décadas, a estrutura social ainda é bastante estática e conservadora. Justamente por isso é necessário a luta pela construção de um processo educativo, que tenha como alvo a transformação destas relações, possibilitando a emancipação dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa partimos da inquietação sobre o lugar da mulher na produção científica, em especial o gênero nas Ciências Sociais e no ensino de Sociologia na educação básica, tendo como pressuposto que, a Ciência é hegemonicamente eurocentrada e masculina, e isso reproduz uma série de desigualdades entre homens e mulheres.

Como apontamos na introdução desta pesquisa, entre os/as estudantes do ensino superior no Brasil, a partir dos anos 2000, as mulheres passaram a ser maioria, principalmente, como estudantes nos cursos de licenciatura. No entanto, quando observamos os cargos de professor universitário, e nas bases de dados científicos, temos a predominância masculina, assim, quanto mais elevado o cargo e os postos de comando, maior a quantidade de homens e menor a de mulheres. Como argumenta Ângela Saini, “desde seus primeiros dias, a ciência trata as mulheres como intelectualmente inferiores aos homens” (SAINI, 2018, p. 23), assim, mesmo quando adentram espaços acadêmicos, as pesquisadoras não têm o devido reconhecimento por seus trabalhos, são diversas as razões para a marginalização feminina no mundo científico, entre as quais podemos destacar o processo sistêmico de exclusão da mulher da esfera pública, pois a ela (a nós) sempre foi reservado o espaço privado e doméstico, enquanto que os homens podiam se dedicar à vida pública.

Desse modo, temos aqui, em todas as estatísticas sobre trabalho doméstico, gravidez, cuidado com os filhos, preconceito de gênero e assédio, algumas explicações do motivo pelo qual há tão poucas mulheres nos cargos mais elevados do campo da ciência e da engenharia. Antes de cair na tentadora armadilha de Lawrence Summers e presumir que o mundo tem essa configuração porque essa é a ordem natural das coisas, dê um passo para trás. A razão do desequilíbrio entre os gêneros nas ciências é, ao menos em parte, as mulheres enfrentarem um conjunto de pressões ao longo de toda a sua vida que os homens não têm de enfrentar. (SAINI, 2018, p. 22)

No início do processo de construção desta dissertação, colocamos uma série de questões provocadoras, e que buscamos desenvolver ao longo desta pesquisa. A partir de todo esse percurso, e os aprendizados que ele proporcionou, vamos a possíveis respostas:

“Qual o lugar da mulher na Sociologia?”

Tem uma frase da militância feminista contemporânea que diz “o lugar da mulher, é onde ela quiser”. Muito mais do que uma constatação, essa frase pode expressar uma meta. Sim, queremos ter a liberdade de estar onde e como quisermos, no entanto, nem sempre conseguimos, pois temos uma série de limitações sociais sobre os lugares que podemos (ou

não) ocupar. A análise dos livros didático de Sociologia, por exemplo, nos mostra que as mulheres cientistas sociais estão predominantemente ligadas aos estudos de gênero, sexualidade e desigualdades, são citadas em pesquisas em torno da organização familiar, da vida doméstica e da divisão sexual do trabalho, estão também em estudos na área da educação e da formação dos indivíduos, no qual demarca-se as diferenças de gênero no processo de socialização, também são bastante citadas nos estudos sobre as formas de violência contra a mulher, sobre o movimento feminista e LGBTQIA+.

Isso tudo mostra que a mulher está voltada para questões que as atravessam e, dentro dos diferentes lócus de pesquisa, estão apontando a existência de diferenças sociais baseadas no gênero. Nesse sentido, os homens pesquisadores têm muito a aprender, pois eles também têm um gênero, o masculino, no entanto, esse gênero nunca é apontado, ignorando-se a influência da sua formação social masculina, no desenvolvimento dos seus trabalhos. Sim, a mulher fala de gênero com muito mais frequência do que os homens, provavelmente porque as questões de gênero se impõem com muito mais força sobre elas (nós) do que sobre eles.

Outra questão que me coloquei foi: “Porque as cientistas sociais não ocupam um espaço de evidência?”

Essa questão pode ser rebatida com o nome de diversas autoras importantes para a construção do pensamento social, tais como Judith Butler, Maria Nazareth Wanderley, Marilda Menezes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Ursula Huws, Raewyn Connell, Sasia Saskem, ou talvez Harriet Martineau, Flora Tristan, Marianne Weber, Margaret Mead, Ruth Benedict, Simone de Beauvoir, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzales, Ângela Davis, entre outras.

Essa arguição me lembrou Linda Nochlin, uma historiadora de arte norte americana, que diante da pergunta “Porque não houve grandes mulheres artistas?”, escreve um artigo que se tornou clássico nas reflexões artísticas sobre gênero. Nochlin diz:

A primeira reação das feministas é morder a isca, engolir o anzol e a linha e tentar responder a questão tal como ela é colocada, isto é, buscam encontrar exemplos de merecimento ou de artistas que ainda não foram suficientemente reconhecidas através da história; reabilitar carreiras modestas, interessantes e produtivas; redescobrir esquecidas pintoras de flores ou seguidoras de David e criar uma causa para elas; demonstrar que Berthe Morisot foi muito menos dependente de Manet do que fomos levadas a pensar. (NOCHLIN, 2016, p. 3-4)

Ao final do seu texto, ela conclui que não houve grandes mulheres artistas porque, no passado, a estrutura da sociedade, e as instituições artísticas não permitia que as mesmas participassem do cenário, e quando eram recebidas só podiam ocupar as funções de assistente ou modelos. Enquanto que no presente, apesar dos avanços sociais e das conquistas femininas,

as mulheres artistas ainda não tem a mesma abertura e oportunidades dadas aos homens, e para alcançar algum tipo de reconhecimento, precisam se dedicar muito mais.

A pergunta “Por que não houve grandes mulheres artistas?” nos leva à conclusão, até agora, de que a arte não é a atividade livre e autônoma de um indivíduo dotado de qualidades, influenciado por artistas anteriores e mais vagamente e superficial ainda por “forças sociais”, mas sim que a situação total do fazer arte, tanto no desenvolvimento do artista como na natureza e qualidade do trabalho como arte, acontece em um contexto social, são elementos integrais dessa estrutura social e são mediados e determinados por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas academias de arte, sistemas de mecenato, mitologias sobre o criador divino, artista como He-man ou como párias sociais. (NOCHLIN, 2016, p. 23-24)

Ainda que esta discussão seja especificamente sobre a Arte, ela diz respeito a todos os âmbitos da sociedade ocidental, pois via de regra, as mulheres estão em situação de desvantagem diante dos homens, seus temas são muitas vezes considerados “menores” ou menos importantes, frequentemente são menos reconhecidas nos trabalhos que desenvolvem, e geralmente, acumulam diversas funções que dizem respeito ao trabalho dentro e fora de casa. Só recentemente as mulheres conquistaram o direito de estar em espaços públicos, sendo reconhecidas pelo trabalho que desempenham, e nesse ponto não podemos nos esquecer de perguntar de que forma o trabalho se impõe sobre a diversidade de mulheres, pois se de um lado, as mulheres brancas eram impedidas de trabalhar, estando presas ao casamento e à família, por outro, as mulheres racializadas nunca foram poupadas do trabalho pesado, sendo exploradas, escravizadas e subalternizadas. Desse modo, os diversos perfis femininos passaram por processos de subordinação muito distintos, que demarcaram em suas subjetividades o não direito ao reconhecimento e autonomia sobre seus corpos, suas vidas, e destinos.

Apesar dos avanços sociais que tivemos nas últimas décadas, as desigualdades de gênero ainda é presente na estrutura social, nas instituições, na produção e validação do conhecimento, assim, “na história da ciência, temos de fazer uma caçada às mulheres — não porque elas não fossem capazes de fazer pesquisa, mas porque, por um tremendo espaço de tempo, elas não tiveram oportunidade de fazê-lo” (SAINI, 2018, p. 26). Portanto, a questão sobre o espaço de evidência das cientistas sociais, não pode ser simplesmente respondida através da citação de autoras de destaque, pois não se trata meramente do esforço individual dessas autoras em construir conhecimento relevante, trata-se muito mais de questionar as estruturas que invisibilizam o desenvolvimento dos trabalhos feitos por mulheres, soterrando potencialidades que trariam diferentes perspectivas para a análise social, assim “ainda vivemos o legado de um

establishment que apenas começa a recuperar-se de séculos de profunda exclusão e preconceito. (SAINI, 2018, p. 26)

Nesse sentido, vamos para a terceira pergunta norteadora: “Porque a graduação e a pós-graduação em Ciências Sociais é centrada, quase que exclusivamente, em teorias e perspectivas elaboradas por homens europeus?”.

Uma simples olhada na ementa de qualquer curso de Sociologia e áreas afins nos trás a mesma resposta: o perfil dos autores estudados são homens brancos e europeus. E isso não é um “privilégio” das Ciências Sociais. Na verdade é um padrão que faz parte da estrutura da nossa sociedade.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial, desvela as relações de dominação impostas pela colonialidade do saber, isto é, para entendermos como, no processo de dominação territorial e política, a Europa se coloca no centro do mundo, estabelecendo, a partir de seu modo de vida, os níveis de evolução das sociedades humanas, inferiorizando e racializando os diferentes povos, não reconhecendo suas culturas, conhecimentos, relações econômicas e de poder.

O conhecimento também é uma forma de poder, e quando temos conhecimentos validados apenas sob o ponto de vista de um povo, isso reforça-o e legitima-o como dominante, criando aquilo que Chimamanda Adichie chamou de “o perigo da história única”, isto é, a versão de apenas um lado, desconsiderando a perspectiva dos outros sujeitos envolvidos. Assim, a história que estudamos sobre nosso país é a partir da visão do europeu, legitimando sua dominação, e silenciando os grupos dominados. Chimamanda nos convida à reflexão sobre como a forma que as histórias são contadas, constroem a realidade:

Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2019, p. 13-14)

Assim, quais histórias que estamos contando? Quais histórias que estamos aprendendo na academia? Quais estamos reproduzindo na escola?

Atualmente a Sociologia no ensino médio se propõe a construir um currículo que estimule os estudantes à compreensão de si, enquanto indivíduo, e do mundo enquanto sujeito social, cultural e político, a percepção da sociedade em suas dimensões mais amplas, e a relação

dialética entre indivíduo e sociedade. Em síntese, o currículo desta disciplina estuda relação indivíduo e sociedade, processo de socialização, cultura, questões étnico-raciais, gênero, sexualidade, ideologia, relações de poder, organização política, Estado, democracia, cidadania, direitos humanos, os movimentos sociais, estratificação social, desigualdades sociais, violência, relações de trabalho, política internacional, espaço urbano e rural, questões ambientais. Nesse sentido é possível e é urgente desenvolver esses conteúdos a partir da perspectiva decolonial, trazendo a diversidade de conhecimentos para além da eurocêntrica e normáscula, mas que parta das epistemologias dos povos latino-americanos, indígenas e africanos.

Chegando ao fim desta dissertação, compreendo que a construção de uma alternativa curricular para o ensino de Sociologia sob a perspectiva decolonial, é uma questão a ser aprofundada, pois construir o pensamento decolonial diz respeito à compreender de qual local estamos falando, revelando que não é possível existir uma universalidade das explicações, justamente porque as pessoas partem de perspectivas e experiências diferentes. Falo de gênero e de educação, a partir das minhas vivências, não encarando-as como absolutas, mas levando em conta os saberes da “outra”, do “outro” e de “outré”, diferentes de mim, mas não inferiores, nem superiores.

No documentário “Guerras do Brasil”, Ailton Krenak fala que “quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como ‘mais um’ na diferença. E se os brancos tivessem educação, eles podiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência” (KRENAK, 2019). Portanto, nesse processo de rever as bases da nossa produção e disseminação de conhecimentos, precisamos finalmente entender que somos mais um na diferença, para quem sabe um dia, conseguir tirar as aspas do outro.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Vívian Matias dos Santos. **As origens do processo de marginalização das mulheres na ciência**: uma análise das influências culturais nas teorias que legitimaram uma educação desigual entre os sexos. *Revista Emancipação*, v. 6, n. 1, 2006, pag. 69-96.

ALMONACID. Luis Espinoza. **La colonialidad en el discurso pedagógico**. *Revista Hijuna - Pensamiento e cultura latinoamericana*, nº 2, Universidad de Playa Ancha [s.l.] [s.d.]

AMORIM, Henrique. BARROS. Celso Rocha de. MACHADO, Igor José de Renó. **Sociologia hoje**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

AS GUERRAS DA CONQUISTA. Produção de Luiz Bolognesi. Com Ailton Krenak, Carlos Fausto, João Pacheco de Oliveira, Pedro Luis Puntoni e Sônia Guajajara. In.: **Guerras do Brasil.doc**. Roteiro: Felipe Milanez e Luiz Bolognesi. Produtora Buriti Filmes, 2018 (26 min). Disponível em: <https://youtu.be/VeMISgnVDZ4?list=PL1udBzorgYdYFFEI22uQqJWWYUzdmnSxj>. Acesso em 28 abr. 2021.

BANDEIRA, Lourdes M.; ALMEIDA, Tânia Mara C. de. Prefácio à edição brasileira. In. CHABAUD-RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virginie; Anne-Marie Devreux e Eleni Varikas. **O gênero nas Ciências Sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014. p. XI-XVIII.

BARRETO, Andreia. **A mulher no ensino superior**: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, n. 6, jul./dez. 2014. Rio de Janeiro: FLACSO, 2014, 52 p.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA-SAMPAIO, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos. **O ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019

BOMENY, Helena. EMERIQUE, Raquel Balmant. FREIRE-MEDEIROS, Bianca. O'DONNELL, Julia. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**: Documento final. Brasília, 2010. Disponível em:



<[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **2ª Conferência Nacional de Educação**: Documento final. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014 -2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Série Legislação, 2014b. 86 p. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>, acesso em: 22 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 1ª versão. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª versão revista. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: Sociologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 55 p

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, 2018a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diálogos sobre a Educação - 3ª CONAE**. Brasília: FNE/CONAE, 2018b. 116 p. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/images/2018/pdf/livro-dialogos-sobre-a-educacao-3-CONAE.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, [s.d.]. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRIDI, Maria Aparecida. ARAÚJO, Silvia Maria de. MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender Sociologia**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.

BOMENY, Helena. Reformas educacionais. [s.d.]. Disponível em <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>, acesso em 22 abr. 2021

CÂMARA de Imperatriz volta atrás e retira os termos de ideologia de gênero do PME. **JM Notícia**, Imperatriz, 25 abr. de 2016. Disponível em: <<https://www.jmnoticia.com.br/2016/04/25/camara-de-imperatriz-volta-atras-e-retira-os-termos-de-ideologia-de-genero-do-pme/>>. Acesso em: 20 ago. de 2020

CANTANHEDE, Ysadora Barreto. **Gênero no Plano Municipal de Educação de Imperatriz**: um debate sobre a ausência do termo gênero nos documentos oficiais de educação. 2019. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Ciências Humanas/Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, 2019.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Série Documental. Relatos de Pesquisa. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981). Acesso em: 29 jul. 2020

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CHABAUD-RYCHTER, Danielle. DESCOUTURES, Virginie. DEVREUX, Anne-Marie. VARIKAS, Eleni. **O gênero nas Ciências Sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Feminista Negro**: o poder da autodefinição. In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b, p. 349 a 401.

DESAFINADOS #3 - **Mamãe, coragem**. Entrevistadores: Márcia Fráguas, Ivan Silva e Nancy Silva. São Paulo, 19 mai. 2020. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/1VPWdU7KrnHwqa8nuVTkO1>> Acesso em: 30 mai. 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução Coletivo Sydorax, São Paulo: Elefante, 2017, 464 p.

HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. Revista Estudos Feministas, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, 1993, p.07-32.

\_\_\_\_\_. **Ciência y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gênero, democracia e filosofia da Ciência.** Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, jan./jul. 2007, p. 163-168.

HOFSTRA, Bas. [et. al.]. **O paradoxo da diversidade-inovação na ciência.** PNAS - Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 28 abr 2020. Disponível em: <<https://www.pnas.org/content/117/17/9284>>. Acesso em 13 jul 2020.

IBOPE. **Percepção sobre aborto e educação sexual.** IBOPE Inteligência + Católicas pelo Direito de Decidir, 2021. Disponível em: <[https://catolicas.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-de-Opinia%CC%83o-Pu%CC%81blica-2017-CDD-e-IBOPE-Percep%CC%A7o%CC%83es-sobre-aborto-e-educac%CC%A7a%CC%83o-sexual\\_3-MB.pdf](https://catolicas.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-de-Opinia%CC%83o-Pu%CC%81blica-2017-CDD-e-IBOPE-Percep%CC%A7o%CC%83es-sobre-aborto-e-educac%CC%A7a%CC%83o-sexual_3-MB.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2021.

IMPERATRIZ. **Lei Ordinária Nº 1.582/2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de Imperatriz para o decênio 2014-2023 que especifica, e dá outras providências. Imperatriz-MA, 2015. Disponível em: <[https://d2uzqu0gkpnx87.cloudfront.net/site/download/legislacao/LEI\\_PME\\_IMPERATRIZ.pdf](https://d2uzqu0gkpnx87.cloudfront.net/site/download/legislacao/LEI_PME_IMPERATRIZ.pdf)>. Acesso em 20 ago. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária Nº 1.627/2016.** Suprime dispositivos no anexo único da Lei nº 1.582/2015, que "Aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de Imperatriz para o decênio 2014-2023 que especifica, e dá outras providências". Imperatriz-MA, 2016. Disponível em: <<http://www.camaraimperatriz.ma.gov.br/images/leis/db8c0f78dc89f1aaf42ec42804e2472a.pdf>>. Acesso em: ago. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2017:** notas estatísticas. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL\\_f/view](https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view)>. Acesso em: jul. 2020

\_\_\_\_\_. **Relatório Síntese:** Ciências Sociais. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Brasília: MEC, 2011. Disponível em:<[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2011/2011\\_rel\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_rel_ciencias_sociais.pdf)>. Acesso em: fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatório Síntese de Área:** Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Ciencias\\_Sociais.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Ciencias_Sociais.pdf)>. Acesso em: fev. 2021.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de [et. al.]. **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

KOROL, Claudia, Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. In: CECEÑA, Ana Esther. **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado:** subjetizando el objeto de estudio, o de la supervisión epistemológica como emancipación. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2006, p. 199-221.

\_\_\_\_\_. **Hacia una pedagogía feminista:** Géneros y educación popular. Editora El Colectivo, América Libre, Buenos Aires, Argentina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Feminismos populares:** las brujas necesarias en los tiempos de cólera. Revista Nueva Sociedad, nº 265, Buenos Aires, 2016, p. 142-152

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais:** saberes coloniais e eurocêtricos. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 07-24.

LEDA, Manuela Corrêa. **Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a Sociologia da modernidade.** Temáticas, Campinas, 23, (45/46): 101-126, fev./dez. 2015.

LUGONES, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter et. al. **Género y descolonialidad.** Coleção El desprendimiento. 2. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014a. p. 13-42

\_\_\_\_\_. **Rumo a um feminismo descolonial.** Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014b.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARANHÃO. Governo do Estado. Escola Digna: **caderno de orientações pedagógicas - Sociologia como componente curricular.** Secretaria de Estado de Educação - São Luís, 2017.

MARQUES, Fabrício. **A desigualdade escondida no equilíbrio.** Revista Pesquisa FAPESP, Edição 289, mar. 2020, pag. 26-31. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/avancos-em-direcao-ao-equilibrio/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARUANI, Margaret. **Trabalho, logo existo.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Insurgência Política e Desobediência Epistêmica:** movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013, 247 p.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Coleção El desprendimiento. 2. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e Gênero na atual BNCC:** possibilidades e limites. Revista Pesquisa e Ensino, vol. 1, UFOB, Barreiras-BA, 2020, p. 1-24,

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia:** periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. CEDES vol.31 no.85 Campinas-SP. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300004)>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MOSCHKOVICH, Marília. ALMEIDA, Ana Maria. **Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil**. Dados: revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro-RJ, 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582015000300749&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300749&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 12 jul. 2020

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CVR, 2016, 384 p.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** 2ª ed. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. DINIZ, Debora. **Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica**: sobre o marco heteronormativo. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e interculturalidade no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

\_\_\_\_\_. COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In. PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 85 a 101

PIZARRO, Paula Rossana Ojeda. DUCASSE, Jorge Fabian Cabaluz. **Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento**: reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. Revista eletrônica Diálogos Educativos, nº 19, año 10, Buenos Aires, 2010.

PORTA, Luis. YEDAIDE, María Marta. **Pedagogías vitales**: cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLO, Heraclio. **Los conquistados**. Perú Indígena. Bogotá: Tecer mundo ediciones; FLACSO, 1992, p. 11-20

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005

RENARD, Amélie Le. Trabalho e gênero: abordagens interseccionais e pós-coloniais. In. MARUANI, Margaret. **Trabalho, logo existo**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 205-214

RISTOFF, Dilvo. GIOLO, Jaime. **Trajetória da Mulher na Educação Superior Brasileira - 1991 a 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 77 p. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489289](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489289)>. Acesso em: 12 jul 2020

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). MOEHLECK, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto Pós-Durban. São Carlos, SP: EduFSCAR, 2009, p. 213-261

SAINI, Angela. **Inferior é o caralho**: eles sempre estiveram errados sobre nós. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018. 320 p.

SCHWARCZ. Lilia M.. Introdução: a história não é uma bula de remédio. In. SCHWARCZ. Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019, p. 11-26

SEGATTO, José. BARIANI, Edison. **As Ciências Sociais no Brasil**: trajetória, história e institucionalização. Revista em Pauta, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. 07, nº 25, jul 2010. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2922/2086>, acesso em 12 de dezembro de 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-educação**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Afrânio [et. al.]. **Sociologia em Movimento**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Cinthia Lopes da. SILVA, Rogério de Souza. **A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil**: percalços e conquistas. Revista Impulso. Piracicaba-SP, ago. 2012, p. 97-106.

SILVA, Tânia E. M. da. SANTOS, Manoel M. R. SILVA, Adriana E. M. da. **Sociólogo/professor: novos desafios para a formação profissional**. Anais XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009. Disponível em [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3105&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3105&Itemid=171), acesso em 24 de agosto de 2015.

SOMBRA, Laurenio Leite. **Diferença colonial e antagonismo**: investigando a alteridade da América Latina. Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos. Belém: UFPA, 2016. p. 132-143

SORJ, Bila. No Brasil, novas perspectivas. In. MARUANI, Margaret. **Trabalho, logo existo**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 103-113

UFMA. **Abertura do PIBID e do Programa Residência Pedagógica ocorrerá nessa sexta, 28, às 15h**. São Luís - MA, 27 set. 2018. Disponível em <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=52868>, acesso em 12 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Impactos dos cortes orçamentários do MEC nos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UFMA**. São Luís - MA, 14 mai. 2019. Disponível em <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=54145>, acesso em 12 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Programa de Residência Pedagógica oferta 312 vagas para estudantes de oito câmpus.** São Luís - MA, 22 set. 2020. Disponível em <<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=57110>>, acesso em 12 de fevereiro de 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial.** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), v. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

**APÊNDICE 1**  
**QUESTIONÁRIO ONLINE PARA DOCENTES DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero:

Mulher cisgênero       Homem cisgênero       Não-binário

Mulher Transgênero       Homem transgênero

Mulher Transexual       Homem Transexual

Não sei responder       Prefiro não responder       Outros

Aspectos étnico-raciais:

Amarelo/a       Branco/a       Indígena       Negro/a       Pardo/a

Formação: \_\_\_\_\_

Escola(s) que trabalha: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que ministra: \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo trabalha como professor/professora de Sociologia?
2. Qual livro didático de Sociologia você utiliza em suas aulas?  
 Sociologia       Sociologia Hoje  
 Sociologia em Movimento       Sociologia para Jovens do Século XXI  
 Tempos Modernos, Tempos de Sociologia  
 Outro \_\_\_\_\_
3. Como você percebe as relações entre homens e mulheres na sociedade contemporânea?
4. Você já teve contato com estudos de gênero? Se sim, comente sua experiência.
5. Há algum tipo de discussão sobre gênero na(s) escola(s) que você trabalha? Se sim, de que forma?
6. O livro didático de Sociologia que você utiliza, apresenta algum conteúdo ou discussão relativo a gênero?
7. É possível encontrar referências sobre mulheres cientistas no seu livro didático? Se sim, quais?
8. Você, enquanto professor/professora de Sociologia, trabalha as questões de gênero na escola? Se sim, de que forma?
9. Como você avalia o interesse e participação dos estudantes quando estudam sobre gênero?

**APÊNDICE 2**



**TABELA DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO  
MÉDIO**

<b>SOCIOLOGIA</b> <b>Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim</b> <b>2018, 2019 e 2020</b>		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>AUTORES CITADOS</b> <b>170 homens - 79,8%</b>	<b>AUTORAS CITADAS</b> <b>43 mulheres - 20,1%</b>
<b>1. As Ciências Sociais nasceram com a modernidade</b>	<b>40 homens - 3 norte americanos e 37 europeus</b> 1. Karl Marx (Alemanha), 2. Charles Montesquieu (França), 3. David Hume (Inglaterra), 4. Jean-Jacques Rousseau (Suíça), 5. Claude de Saint-Simon (França), 6. René Descartes (França), 7. Auguste Comte (França), 8. Immanuel Wallerstein (EUA), 9. Louis de Bonald (França), 10. Joseph de Maistre (França), 11. Alfred Espinas (França), 12. Émile Durkheim (França), 13. Max Weber (Alemanha), 14. Friedrich Engels (Alemanha), 15. Alexis de Tocqueville (França), 16. Georg Simmel (Alemanha), 17. Ferdinand Tonnies (Alemanha), 18. Vilfredo Pareto (França), 19. Marcel Mauss (França), 20. Franz Boas (EUA), 21. Bronisław Malinowski (Polônia), 22. Claude Lévis-Straus (Bélgica), 23. Platão (Grécia), 24. Aristóteles (Grécia), 25. Nicolau Maquiavel (Itália), 26. Thomas Hobbes (Inglaterra), 27. John Locke (Inglaterra), 28. Jean Bodin (França), 29. Peter Berger (Áustria), 30. Thomas Luckmann (Eslovênia), 31. Boaventura de Sousa Santos (Portugal), 32. Talcott Parsons (EUA), 33. Pierre Bourdieu (França), 34. Theodor Adorno (Alemanha), 35. Max Horkheimer (Alemanha), 36. Walter Benjamin (Alemanha), 37. Herbert Marcuse (Alemanha), 38. Jurgen Habermas (Alemanha), 39. Erich Fromm (Alemanha), 40. István Mészáros (Hungria)	<b>0 mulheres</b>
<b>2. Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais</b>	<b>34 homens - 14 brasileiros, 4 norte americanos e 16 europeus</b> 1. Edgar Morin (França), 2. Norbert Elias (Polônia), 3. Georg Simmel (Alemanha), 4. Octávio Ianni (BR), 5. Friedrich Engels (Alemanha), 6. Gilberto Dupas (BR), 7. Karl Marx (Alemanha), 8. Max Weber (Alemanha), 9. Erik Olin Wright (EUA), 10. Pierre Bourdieu (EUA), 11. Pedro Demo (BR), 12. Vilfredo Pareto (França), 13. Gaetano Mosca (Itália), 14. Aristóteles (Grécia), 15. Florestan Fernandes (BR), 16. Silvio Romero (BR), 17. Euclides da Cunha (BR), 18. Oliveira Vianna (BR), 19. Roger Bastide (França), 20. Jacques Lambert (França), 21. Donald Pierson (EUA), 22. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 23. Caio Prado Júnior (BR), 24. Gilberto Freyre (BR), 25. Sérgio Buarque de Holanda (BR), 26. Hélio Jaguaribe (BR), 27. Celso Furtado (BR), 28. Juarez Brandão Lopes (BR), 29. José de Souza Martins (BR), 30. Atilio Boron (Argentina), 31. Boaventura de Sousa Santos (Portugal), 32. Norberto Bobbio (Itália), 33. Charles Wright Mills (EUA), 34. Antonio Gramsci (Itália), 35. Stanislaw Ossowski (Rússia)	<b>1 mulher - europeia</b> 1. Saskia Sassen (Holanda)
<b>3. A família no mundo</b>	<b>13 homens - 1 brasileiro, 2 norte americanos e 10</b>	<b>4 mulheres - 2 brasileiras</b>

<p><b>de hoje</b></p>	<p><b>européus</b>  1. Anthony Giddens (Inglaterra), 2. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 3. Max Weber (Alemanha), 4. Pierre Bourdieu (França), 5. Émile Durkheim (França), 6. Talcott Parsons (EUA), 7. Gilberto Freyre (BR), 8. Thomas Bottomore (Inglaterra), 9. Theodor Adorno (Alemanha), 10. Max Horkheimer (Alemanha), 11. Manuel Castells (Espanha), 12. Richard Sennet (EUA), 13. Jean-Claudes Forquin (França)</p>	<p><b>e 2 européias</b>  1. Cyntia Sarti (BR), 2. Marilyn Strathern (Inglaterra), 3. Janet Carsten (Inglaterra), 4. Maria Alice Nogueira (BR)</p>
<p><b>4. O sentido do trabalho</b></p>	<p><b>14 homens - 3 latino-americanos, sendo 2 brasileiros, 1 norte-americano e 10 europeus</b>  1. Karl Marx (Alemanha), 2. Max Weber (Alemanha), 3. Paul Lafargue (Cuba), 4. Pierre Clastres (França), 5. André Gorz (Áustria), 6. Jurgen Habermas (Alemanha), 7. Ricardo Antunes (BR), 8. Antonio Negri (Itália), 9. Maurizio Lazzarato (Itália), 10. Michel Hardt (EUA), 11. George Orwell (Inglaterra), 12. Robert Castel (França), 13. Jean-Louis Laville (França), 14. Marcio Pochmann (BR)</p>	<p><b>1 mulher - brasileira</b>  Claudia Mazzei Nogueira (BR)</p>
<p><b>5. Tecnologia, trabalho e mudanças sociais</b></p>	<p><b>10 homens - 5 brasileiros, 1 norte-americano e 5 europeus</b>  1. Jurgen Habermas (Alemanha), 2. David Harvey (Inglaterra), 3. Karl Marx (Alemanha), 4. José Dari Krein (BR), 5. Giovanni Alves (BR), 6. Sandro Rudit Garcia (BR), 7. André Gorz (Áustria), 8. Marcio Pochmann (BR), 9. Luc Boltanski (França), 10. Thomaz Wood Junior (BR)</p>	<p><b>4. mulheres - 2 brasileiras e 2 européias</b>  1. Maíra Baumgarten (BR), 2. Lorena Holzmann (BR), 3. Maria R. Sahuquillo (Rússia), 4. Ève Chiapello (França)</p>
<p><b>6. A Cultura e suas raízes</b></p>	<p><b>40 homens - 9 latino-americanos, sendo 8 brasileiros, 6 norte-americano e 25 europeus</b>  1. Bronislaw Malinowski (Polônia), 2. Radcliffe-Brown (Inglaterra), 3. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 4. Talcott Parsons (EUA), 5. Robert Merton (EUA), 6. Alfred Kroeber (EUA), 7. Edward Thompson (Inglaterra), 8. Anthony Giddens (Inglaterra), 9. Eric Hobsbawm (Inglaterra), 10. Carlos Brandão (BR), 11. Joseph Kipling (Inglaterra), 12. Roque Laraia (BR), 13. John Beattie (Inglaterra), 14. Ralph Linton (EUA), 15. Joseph Gobineau (França), 16. Charles Darwin (Inglaterra), 17. Herbet Spencer (Inglaterra), 18. Francis Galton (Inglaterra), 19. Destutt de Tracy (França), 20. Karl Marx (Alemanha), 21. Friedrich Engels (Alemanha), 22. Clifford Geertz (EUA), 23. Darcy Ribeiro (BR), 24. Florestan Fernandes (BR), 25. Octavio Ianni (BR), 26. Carlos Alfredo Hasenbalg (Argentina), 27. Felipe Milanez (BR), 28. Araquém Alcântara (BR), 29. Ferdinand Tonnies (Alemanha), 30. Antonio Gramsci (Itália), 31. Pierre Bourdieu (França), 32. Max Horkheimer (Alemanha), 33. Theodor Adorno (Alemanha), 34. Walter Benjamin (Alemanha), 35. Alfredo Bosi (BR), 36. Ulrich Beck (Polônia), 37. Zygmunt Bauman (Polônia), 38. Tim May (EUA), 39. Émile Durkheim (França), 40. Edgar Morin (França)</p>	<p><b>2 mulheres - brasileiras</b>  1. Marilena Chauí (BR), 2. Ecléa Bossi (BR)</p>
<p><b>7. Sociedade e religião</b></p>	<p><b>21 homens - 4 brasileiros, 1 norte-americano e 16 europeus</b>  1. Émile Durkheim (França), 2. Clifford Geertz (EUA), 3. Max Weber (Alemanha), 4. Jean Baechler (França), 5.</p>	<p><b>2 mulheres - brasileiras</b>  1. Maria Isaura Pereira de Queiroz (BR), 2. Alba Zaluar Guimarães (BR)</p>

	Peter Berger (Áustria), 6. Thomas Luckmann (Eslovênia), 7. Alain de Botton (Suíça), 8. Auguste Comte (França), 9. Karl Marx (Alemanha), 10. Renato Ortiz (BR), 11. Zygmunt Bauman (Polônia), 12. Antônio Flávio Pierucci (BR), 13. Pierre Bourdieu (França), 14. Anthony Giddens (Inglaterra), 15. Eric Hobsbawm (Inglaterra), 16. Carl Clausewitz (Alemanha), 17. Herbet Spencer (Inglaterra), 18. Lewis Coser (Alemanha), 19. Ralf Dahrendorf (Alemanha), 20. Roger Bastide (BR), 21. Euclides da Cunha (BR)	
<b>8. Cidadania, política e Estado</b>	<b>26 homens - 5 brasileiros e 21 europeus</b> 1. Herbet de Souza (BR), 2. Immanuel Kant (Prússia), 3. Thomas Humphrey Marshall (Inglaterra), 4. Marco Aurélio Santana (BR), 5. Robert Castel (França), 6. Roberto Véras Oliveira (BR), 7. Wanderley Guilherme dos Santos (BR), 8. Aristóteles (Grécia), 9. Charles de Montesquieu (França), 10. Max Weber (Alemanha), 11. Michel Foucault (França), 12. Zygmunt Bauman (Polônia), 13. Alexis de Tocqueville (França), 14. Nicolau Maquiavel (Itália), 15. Thomas Hobbes (Inglaterra), 16. John Locke (Inglaterra), 17. Luciano Gruppi (Itália), 18. Jean-Jacques Rousseau (Suíça), 19. Friedrich Engels (Alemanha), 20. Nicos Poulantzas (Grécia), 21. Louis Althusser (Argélia), 22. Antonio Gramsci (Itália), 23. Octavio Ianni (BR), 24. Goran Therborn (Suécia), 25. Eric Hobsbawm (Inglaterra), 26. Jurgen Habermas (Alemanha)	<b>4 mulheres - 3 brasileiras e 1 européia</b> 1. Elisa Reis (BR), 2. Teresa Sales (BR), 3. Maria Auxiliadora Guzzo de Decca (BR), 4. Hannah Arendt (Alemanha)
<b>9. Movimentos sociais</b>	<b>13 homens - 4 latino-americanos, sendo 3 brasileiros, 09 europeus</b> 1. Alain Touraine (França), 2. Karl Marx (Alemanha), 3. Edward Thompson (Inglaterra), 4. Herbet de Souza (BR), 5. Pierre-Joseph Proudhon (França), 6. Mikhail Bakunin (Rússia), 7. Claus Offe (Alemanha), 8. Boaventura de Sousa Santos (Portugal), 9. Héctor Palomino (Argentina), 10. Robert Castel (França), 11. Émile Durkheim (França), 12. Emir Sader (BR), 13. Cândido Grzybowski (BR)	<b>3 mulheres - 2 brasileiras e 1 norte-americana</b> 1. Ruth Cardoso (BR), 2. Maria da Glória Gohn (BR), 3. Hilary Silver (EUA)
<b>10. Educação, escola e transformação social</b>	<b>22 homens - 10 brasileiros, 2 norte-americano e 10 europeus</b> 1. Émile Durkheim (França), 2. Edgar Morin (França), 3. Demerval Saviani (BR), 4. Talcott Parsons (EUA), 5. Karl Mannheim (Hungria), 6. Mário Sérgio Cortella (BR), 7. Zygmunt Bauman (Polônia), 8. Sérgio Ribeiro (BR), 9. Jurgen Habermas (Alemanha), 10. Carl Rogers (EUA), 11. Pierre Bourdieu (França), 12. Ivan Illich (Áustria), 13. Bernard Lahire (França), 14. Miguel Arroyo (BR), 15. Anísio Teixeira (BR), 16. Paulo Freire (BR), 17. Florestan Fernandes (BR), 18. Rubem Alves (BR), 19. Michel Foucault (França), 20. Gilles Deleuze (França), 21. Paulo Roberto Corbucci (BR), 22. José Valente Chaves (BR)	<b>3 mulheres - brasileiras</b> 1. Mariana Kawal Leal Ferreira (BR), 2. Maria Marta Cassiolato (BR), 3. Ana Luiza Codes (BR)
<b>11. Juventude: uma invenção da sociedade</b>	<b>15 homens - 5 brasileiros e 10 europeus</b> 1. Jean-Louis Flandrin (França), 2. Arnold Van Gennep (Alemanha), 3. Pierre Clastres (França), 4. George Balandier (França), 5. Karl Mannheim (Hungria), 6. José Machado Pais (Portugal), 7. Micael Herschmann (BR), 8. Zygmunt Bauman (Polônia), 9. Anthony Giddens	<b>14 mulheres - 13 latino-americanas, sendo 12 brasileiras, 2 norte-americanas</b> 1. Maria Teresa Castelo Branco (BR), 2. Margaret

	(Inglaterra), 10. José Rivair Macedo (BR), 11. José Arce (Argentina), 12. Julio Jacobo Waiselfisz (BR), 13. Max Weber (Alemanha), 14. José Miguel Aba (BR), 15. Paulo Carrano (BR).	Mead (EUA), 3. Helena Abramo (BR), 4. Olgária C. Matos (Chile), 5. Marialice Foracchi (BR), 6. Rosana Pinheiro-Machado (BR), 7. Lucia Muri Salco (BR), 8. Mariley W. Oliveira (BR), 9. Regina Novaes (BR), 10. Maria Fernanda Peres (BR), 11. Nancy Cardia (BR), 12. Patrícia dos Santos (BR), 13. Maria Teresa Kerbauy (BR), 14. Marília Sposito (BR)
<b>12. O ambiente como questão global</b>	<b>16 homens - 2 brasileiros, 1 norte-americano e 13 europeus</b> 1. Anthony Giddens (Inglaterra), 2. Boaventura de Sousa Santos (Portugal), 3. Max Horkheimer (Alemanha), 4. Theodor Adorno (Alemanha), 5. Miguel Rodrigues (BR), 6. Ulrich Beck (Polônia), 7. Junger Habermas (Alemanha), 8. Yurij Castelfranchi (Itália), 9. Bruno Latour (França), 10. Eduardo Viveiros de Castro (BR), 11. David Harvey (Inglaterra), 12. Pat Mooney (Canadá), 13. Elmar Altvater (Alemanha), 14. Joan Martinez Alier (Espanha), 15. Pierre-Félix Guattari (França), 16. Edgar Morin (França)	<b>5 mulheres - 2 brasileiras, 2 norte-americanas e 1 européia</b> 1. Marilyn Strathern (Inglaterra), 2. Sherry Ortner (EUA), 3. Elinor Ostrom (EUA), 4. Márcia Pinheiro (BR), 5. Phydya de Athayde (BR)

<b>SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO</b> <b>Afrânio Silva [et. al.]</b> <b>2018, 2019 e 2020</b>		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>AUTORES CITADOS/PAÍS DE ORIGEM</b> <b>122 homens - 84,7%</b>	<b>AUTORAS CITADAS/PAÍS DE ORIGEM</b> <b>22 mulheres - 15,2%</b>
<b>1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas</b>	<b>11 homens - 4 brasileiros e 7 europeus</b> 1. Boaventura de Sousa Santos (Portugal), 2. Pedro Demo (BR), 3. Augusto Comte (França), 4. Paulo Freire (BR), 5. Émile Durkheim (França), 6. Max Weber (Alemanha), 7. Karl Marx (Alemanha), 8. Manuel Castells (Espanha), 9. Zygmunt Bauman (Polônia), 10. Octavio Ianni (BR), 11. Luiz Antônio Machado da Silva (BR)	<b>0 mulheres</b>
<b>2. A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade</b>	<b>8 homens - 1 brasileiro, 5 europeus e 2 norte-americanos</b> 1. Émile Durkheim (França), 2. Max Weber (Alemanha), 3. Karl Marx (Alemanha), 4. Norbert Elias (Alemanha), 5. Anthony Giddens (Reino Unido), 6. Richard Sennett (EUA), 7. José Maurício Domingues (BR), 8. Charles Wright Mills (EUA)	<b>0 mulheres</b>
<b>3. Cultura e ideologia</b>	<b>17 homens - 1 brasileiro, 14 europeus e 3 norte-americanos</b> 1. Michel de Montaigne (França), 2. Edward Burnett Taylor (Inglaterra), 3. Franz Boas (EUA), 4. Bronislaw Malinowski (Polônia), 5. Claude Levi-Strauss (Bélgica), 6. Clifford Geertz (EUA), 7. Max Weber (Alemanha), 8.	<b>0 mulheres</b>

	Karl Marx (Alemanha), 9. Friedrich Engels (Alemanha), 10. Antonio Gramsci (Itália), 11. Paulo Freire (BR), 12. Theodor Adorno (Alemanha), 13. Walter Benjamin (Alemanha), 14. Max Horkheimer (Alemanha), 15. Manuel Castells (Espanha), 16. Pierre Lévy (Francês), 17. Michel Maffesoli (França),..	
<b>4. Socialização e controle social</b>	<b>11 homens - 1 brasileiro, 1 norte-americano e 9 europeus</b> 1. Philippe Ariès (França), 2. Peter Berger (Áustria), 3. Georg Simmel (Alemanha), 4. Erving Goffman (Canadá), 5. Max Weber (Alemanha), 6. Karl Marx (Alemanha), 7. Louis Althusser (Argélia), 8. Carlos Nelson Coutinho (BR), 9. Michel Foucault (França), 10. Jean-Claude Passeron (França), 11. Pierre Bourdieu (França)	<b>0 mulheres</b>
<b>5. Raça, etnia e multiculturalismo</b>	<b>8 homens - 5 brasileiros, 1 africano, 2 europeus</b> 1. Kabengele Munanga (Congo), 2. Arthur de Gobineau (França) 3. Cesare Lombroso (Itália), 4. Nina Rodrigues (BR), 5. Oliveira Viana (BR), 6. Gilberto Freyre (BR), 7. Florestan Fernandes (BR), 8. Ahyas Siss (BR)	<b>1 mulher - 1 brasileira</b> 1. Maria Vera Candau (BR)
<b>6. Poder, política e Estado</b>	<b>23 homens - 08 brasileiros, 1 norte-americano, 14 europeus</b> 1. Max Weber (Alemanha), 2. Norberto Bobbio (Itália), 3. Nicolau Maquiavel (Itália), 4. Thomas Hobbes (Inglaterra), 5. John Locke (Inglaterra), 6. Montesquieu (França), 7. Adam Smith (Escócia), 8. Karl Marx (Alemanha), 9. Friedrich Engels (Alemanha), 10. Vladimir Lenin (Rússia), 11. Carl Schmitt (Alemanha), 12. John Keynes (Inglaterra), 13. Friedrich Hayek (Áustria), 14. Milton Friedman (EUA), 15. Pierre Clastres (França), 16. Oliveira Vianna (BR), 17. Sérgio Buarque de Holanda (BR), 18. Gilberto Freyre (BR), 19. Caio Prado Júnior (BR), 20. Jessé Souza (BR), 21. Raymundo Faoro (BR), 22. Fernando Henrique Cardoso (BR), 23. Victor Nunes Leal (BR).	<b>0 mulheres</b>
<b>7. Democracia, cidadania e direitos humanos</b>	<b>20 homens - 2 brasileiros, 2 norte-americanos, 16 europeus</b> 1. Boaventura de Sousa Santos (Portugal), 2. Thomas Hobbes (Inglaterra), 3. John Locke (Inglaterra), 4. Jean-Jacques Rousseau (Suíça), 5. Montesquieu (França), 6. Karl Marx (Alemanha), 7. Friedrich Engels (Alemanha), 8. Benjamin Constant (Suíça), 9. Alexis de Tocqueville (França), 10. John Stuart Mill (Inglaterra), 11. Antonio Gramsci (Itália), 12. Robert Dahl (EUA), 13. Joseph Schumpeter (Áustria), 14. Crawford Macpherson (Canadá), 15. Vilfredo Pareto (França), 16. Gaetano Mosca (Itália), 17. Robert Michels (Alemanha), 18. Thomas Marshall (Inglaterra), 19. José Murilo de Carvalho (BR), 20. Wanderley Guilherme dos Santos (BR)	<b>2 mulheres - 1 brasileira e 1 européia</b> 1. Rosa Luxemburgo (Alemanha), 2. Maria Victória Benevides (BR)
<b>8. Movimentos sociais</b>	<b>4 homens - 4 europeus</b> 1. Talcott Parsons (EUA), 2. Karl Marx (Alemanha), 3. Friedrich Engels (Alemanha), 4. Vladimir Lenin (Rússia).	<b>1 mulheres</b> 1. Maria da Glória Gohn (BR)
<b>9. Trabalho e</b>	<b>8 homens - 3 brasileiros, 5 europeus</b>	<b>0 mulheres</b>

<b>sociedade</b>	1. Max Weber (Alemanha), 2. Karl Marx (Alemanha), 3. Émile Durkheim (França), 4. Guy Standing (Inglaterra), 5. Rui Braga (BR), 6. Giovanni Alves (BR), 7. Isaac Asimov (Rússia), 8. Ricardo Antunes (BR)	
<b>10. Estratificação e desigualdades sociais</b>	<b>12 homens - 10 brasileiros, 2 europeus</b> 1. Raymundo Faoro (BR), 2. Karl Marx (Alemanha), 3. Max Weber (Alemanha), 4. Renato Ortiz (BR), 5. Sílvia Romero (BR), 6. Nina Rodrigues (BR), 7. Euclides da Cunha (BR), 8. Octavio Ianni (BR), 9. Júlio Waiselfisz (BR), 10. Jessé de Souza (BR) 11. Marcio Pochmann (BR), 12. Marcelo Neri (BR)	<b>1 mulheres</b> 1. Raquel Rolnik (BR)
<b>11. Sociologia do desenvolvimento</b>	<b>15 homens - 5 latino-americanos, sendo 2 brasileiros, 1 norte-americano, 6 europeus, 3 asiáticos</b> 1. Karl Polany (Áustria), 2. John Keynes (Inglaterra), 3. Walt Whitman Rostow (EUA), 4. Raul Prebisch (Argentina), 5. Celso Furtado (BR), 6. Adam Smith (Escócia), 7. David Ricardo (Inglaterra), 8. Fernando Henrique Cardoso (BR), 9. Enzo Faletto (Chile), 10. Theotonio dos Santos (BR), 11. Amartya Sen (Índia), 12. Mahbub Ul Haq (Paquistão), 13. Manuel Castells (Espanha), 14. Ha-Joon Chang (Coreia do Sul), 15. Jim O'Neill (Inglaterra)	<b>0 mulheres</b>
<b>12. Globalização e integração regional</b>	<b>9 homens - 2 latino-americanos, sendo 1 brasileiro, 2 norte-americano, 3 europeus, 2 asiáticos</b> 1. Herbert Marshall McLuhan (Canadá), 2. Milton Santos (BR), 3. Samuel Huntington (EUA), 4. José María Gómez (Argentina), 5. Zygmunt Bauman (Polônia), 6. David Help (Inglaterra), 7. Anthony MacGrew (Inglaterra), 8. Amin Maalouf (Libano), 9. Parag Khanna (Índia).	<b>0 mulheres</b>
<b>13. Sociedade e espaço urbano</b>	<b>7 homens - 4 norte-americanos, 3 europeus</b> 1. Georg Simmel (Alemanha), 2. Robert Park (EUA), 3. Ernest Burgess (EUA), 4. Donald Pierson (EUA), 5. Manuel Castells (Espanha), 6. Erving Goffman (Canadá), 7. Loïc Wacquant (França)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Alba Zaluar (BR), 2. Cintia Cardoso (BR)
<b>14. Gêneros, sexualidade e identidades</b>	<b>5 homens - 2 brasileiros, 3 europeus</b> 1. Sigmund Freud (Áustria), 2. Pierre Bourdieu (França), 3. Gilberto Freyre (BR), 4. Joaquim Nabuco (BR), 5. Michel Foucault (França)	<b>15 mulheres - 6 brasileiras, 5 norte-americanas, 4 européias</b> 1. Simone de Beauvoir (França), 2. Margaret Mead (EUA), 3. Neuma Aguiar (BR), 4. Raewyn Connell (Austrália - mulher transexual), 5. Helena Hirata (BR), 6. bell hooks (EUA), 7. Angela Davis (EUA), 8. Lélia Gonzalez (BR), 9. Judith Butler (EUA), 10. Marlene LeGates (Canadá), 11. Olympe de Gouges (França), 12. Céli Regina Pinto (BR), 13. Bertha Lutz (BR), 14. Clara Zetkin (Alemanha), 15. Heleieth Saffioti (BR).

<b>15. Sociedade e meio ambiente</b>	<b>8 homens - 4 brasileiros, 3 norte-americanos, 1 europeus</b> 1. Josué de Castro (BR), 2. Ricardo Abramovay (BR), 3. Antonio Candido (BR), 4. Robert Bullard (EUA), 5. Henri Acselrad (BR), 6. Raymond Murphy (EUA), 7. Allan Schnaiberg (EUA), 8. Luc Boltanski (França)	<b>1 mulher - indiana</b> 1. Vandana Shiva (Índia)
--------------------------------------	--	---

<b>SOCIOLOGIA HOJE</b> <b>Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros</b> <b>2018, 2019 e 2020</b>		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>AUTORES CITADOS/PAÍS DE ORIGEM</b> <b>131 homens - 83,9%</b>	<b>AUTORAS CITADAS/PAÍS DE ORIGEM</b> <b>25 mulheres - 16%</b>
<b>Introdução: o que é a sociedade?</b>	<b>0 homens</b>	<b>0 mulheres</b>
<b>1. Evolucionismo e diferença</b>	<b>8 homens - 1 brasileiro, 2 norte-americanos, 6 europeus</b> 1. Lewis Henry Morgan (EUA), 2. Edward Taylor (Inglaterra), 3. James George Frazer (Escócia), 4. Herbert Spencer (Inglaterra), 5. Georges Cuvier (França), 6. Henry Summer Maine (Inglaterra), 7. Mércio Pereira Gomes (BR), 8. Marshall Sahlins (EUA), 9. Claude Lévi-Strauss (Bélgica)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Manuela Carneiro da Cunha (BR), 2. Nádia Farage (BR)
<b>2. Padrões, normas e cultura</b>	<b>6 homens - 1 brasileiro, 4 norte-americanos, 1 europeu</b> 1. Franz Boas (Alemanha), 2. Gilberto Freyre (BR), 3. Marvin Harris (EUA), 4. Julian Steward (EUA), 5. David Schneider (EUA), 6. Clifford Geertz (EUA)	<b>3 mulheres - norte americanas</b> 1. Margaret Mead (EUA), 2. Ruth Benedict (EUA), 3. Angela Davis (EUA)
<b>3. Outras formas de pensar a diferença</b>	<b>10 homens - 1 caribenho, 1 norte-americano, 7 europeus, 1 africano</b> 1. Franz Boas (Alemanha), 2. Émile Durkheim (França), 3. Bronislaw Malinowski (Polônia), 4. Radcliffe-Brown (Inglaterra), 5. Edward E. Evans-Pritchard (Inglaterra), 6. Marcel Mauss (França), 7. Lewis Henry Morgan (EUA), 8. Max Gluckman (África do Sul), 9. Fredrik Barth (Noruega), 10. Stuart Hall (Jamaica)	<b>0 mulheres</b>
<b>4. Antropologia brasileira</b>	<b>25 homens - 17 brasileiros, 2 norte-americanos, 6 europeus</b> 1. Julio Cezar Melatti (BR), 2. Silvio Romero (BR), 3. Euclides da Cunha (BR), 4. Nina Rodrigues (BR), 5. Oliveira Vianna (BR), 6. Gonçalves Dias (BR), 7. Karl von de Steinen (BR), 8. Adolf Bastian (BR), 9. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 10. Roger Bastide (França), 11. Emílio Willems (Alemanha), 12. Herbert Baldus (Alemanha), 13. Donald Pierson (EUA), 14. Gilberto Freyre (BR), 15. Arthur Ramos (BR), 16. Charles Wagley (EUA), 17. Egon Schaden (BR), 18. Florestan Fernandes (BR), 19. Octavio Ianni (BR), 20. Bronislaw Malinowski (Polônia), 21. Radcliffe-Brown (Inglaterra), 22. Roberto DaMatta (BR), 23. Darcy Ribeiro (BR), 24. Gilberto Velho (BR), 25. Roberto Cardoso de Oliveira (BR)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Eunice Durham (BR), 2. Ruth Cardoso (BR),

<p><b>5. Temas contemporâneos da Antropologia</b></p>	<p><b>11 homens - 1 brasileiro, 6 norte-americanos, 4 europeus</b>  1. Clifford Geertz (EUA), 2. David Schneider (EUA), 3. Marshall Sahlins (EUA), 4. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 5. Franz Boas (Alemanha), 6. Clifford Geertz (EUA), 7. Marshall Sahlins (EUA), 8. Roy Wagner (EUA), 9. Bruno Latour (França), 10. Eduardo Viveiros de Castro (BR), 11. Philippe Descola (França)</p>	<p><b>4 mulheres - 3 norte-americanas, 1 europeu</b>  1. Margareth Mead (EUA), 2. Gayle Rubin (EUA), 3. Sherry Ortner (EUA), 4. Marilyn Strathern (Inglaterra)</p>
<p><b>6. Pensando a sociedade</b></p>	<p><b>4 homens - 1 brasileiro, 4 europeus</b>  1. Émile Durkheim (França), 2. Max Weber (Alemanha), 3. Karl Marx (Alemanha), 4. Auguste Comte (França), 5. Gabriel Cohn (BR)</p>	<p><b>0 mulheres</b></p>
<p><b>7. Mundos do trabalho</b></p>	<p><b>4 homens - 4 europeus</b>  1. Émile Durkheim (França), 2. Max Weber (Alemanha), 3. Karl Marx (Alemanha), 4. Antonio Gramsci (Itália)</p>	<p><b>2 mulheres - 1 brasileira, 1 europeia</b>  1. Danièle Kergoat (França), 2. Helena Hirata (BR)</p>
<p><b>8. Classe e estratificação social</b></p>	<p><b>5 homens - 1 norte-americano, 4 europeus</b>  1. Émile Durkheim (França), 2. Max Weber (Alemanha), 3. Karl Marx (Alemanha), 4. Charles Wright Mills (EUA), 5. Nicos Poulantzas (Grécia)</p>	<p><b>0 mulheres</b></p>
<p><b>9. Sociologia brasileira</b></p>	<p><b>19 homens - 17 brasileiros, 1 europeu, 1 africano</b>  1. Oliveira Vianna (BR), 2. Gilberto Freyre (BR), 3. Antonio Candido (BR), 4. Caio Prado Júnior (BR), 5. Sérgio Buarque de Holanda (BR), 6. Manoel Bomfim (BR), 7. Alberto Torres (BR), 8. Franz Boas (Alemanha), 9. Fernando Novais (BR), 10. Octávio Ianni (BR), 11. Fernando Henrique Cardoso (BR), 12. Sidney Chalhoub (BR), 13. Antônio Sérgio Guimarães (BR), 14. Sérgio Costa (BR), 15. Kabengele Munanga (Congo), 16. Florestan Fernandes (BR), 17. Celso Furtado (BR), 18. Ruy Mauro Marini (BR), 19. Theotonio dos Santos (BR)</p>	<p><b>5 mulheres - brasileiras</b>  1. Emília Viotti da Costa (BR), 2. Sílvia Hunold Lara (BR), 3. Célia Maria Marinho de Azevedo (BR), 4. Vânia Bambirra (BR), 5. Maria da Graça Druck (BR)</p>
<p><b>10. Temas contemporâneos da Sociologia</b></p>	<p><b>14 homens - 14 europeus</b>  1. Theodor Adorno (Alemanha), 2. Max Horkheimer (Alemanha), 3. Walter Benjamin (Alemanha), 4. Herbert Marcuse (Alemanha), 5. Erich Fromm (Alemanha), 6. Jürgen Habermas (Alemanha), 7. Karl Marx (Alemanha), 8. Jean Lojkine (França), 9. François Chesnais (França), 10. Anthony Giddens (Inglaterra), 11. David Harvey (Inglaterra), 12. Pierre Bourdieu (França), 13. Max Weber (Alemanha), 14. Friedrich Engels (Alemanha)</p>	<p><b>1 mulher - brasileira</b>  1. Maria de Lourdes Mollo (BR)</p>
<p><b>11. Política, poder e Estado</b></p>	<p><b>15 homens - 4 norte-americanos, 11 europeus</b>  1. Max Weber (Alemanha), 2. Charles Tilly (EUA), 3. Antonio Gramsci (Itália), 4. Nicolau Maquiavel (Itália), 5. Thomas Hobbes (Inglaterra), 6. John Locke (Inglaterra), 7. Jean-Jacques Rousseau (Suíça), 8. Norberto Bobbio (Itália), 9. Nicola Matteucci (Itália), 10. Gianfranco Pasquino (Itália), 11. Mike Alvarez (Noruega), 12. José Antonio Cheibub (EUA), 13. Fernando Limongi (BR), 14. Adam Przeworski (Polónia), 15. Maurice Duverger (França)</p>	<p><b>0 mulheres</b></p>
<p><b>12. Globalização e</b></p>	<p><b>13 homens - 3 brasileiros, 3 norte americanos, 6</b></p>	<p><b>1 mulher - norte</b></p>



<b>política</b>	<b> europeus, 1 asiático</b> 1. Anthony Giddens (Inglaterra), 2. Thomas Hobbes (Inglaterra), 3. David Held (Inglaterra), 4. Joseph Nye Jr. (EUA), 5. Zygmunt Bauman (Polônia), 6. Dani Rodrik (Turquia), 7. Karl Marx (Alemanha), 8. Friedrich Engels (Alemanha), 9. Anthony McGrew (EUA), 10. Octávio Ianni (BR), 11. Renato Ortiz (BR), 12. Milton Santos (BR), 13. Geoffrey Garrett (EUA)	<b>americana</b> 1. Jessica T. Mathews (EUA)
<b>13. A sociedade diante do Estado</b>	<b>7 homens - 2 norte americanos, 5 europeus</b> 1. Thomas Humphrey Marshall (Inglaterra), 2. Mancur Olson (EUA), 3. Robert Putnam (EUA), 4. Alexis de Tocqueville (França), 5. Antonio Gramsci (Itália), 6. Jürgen Habermas (Alemanha), 7. Andrew Arato (Hungria)	<b>3 mulheres - 2 norte americanas, 1 europeia</b> 1. Hannah Arendt (Alemanha), 2. Nancy Fraser (EUA), 3. Jean Cohen (EUA)
<b>14. A política no Brasil</b>	<b>11 homens - 9 brasileiros, 1 norte americano, 1 europeu</b> 1. José Murilo de Carvalho (BR), 2. Max Weber (Alemanha), 3. Simon Schwartzman (BR), 4. Raymundo Faoro (BR), 5. Jairo Nicolau (BR), 6. Fernando Limongi (BR), 7. Sérgio Abranches (BR), 8. Fabiano Santos (BR), 9. Leonardo Avritzer (EUA), 10. Fernando Filgueiras (BR), 11. Sérgio Praça (BR)	<b>2 mulheres - brasileira</b> 1. Maria D’Alva Kinzo (BR), 2. Argelina Figueiredo (BR)
<b>15. Temas contemporâneos da Ciência Política</b>	<b>16 homens - 6 norte americanos, 7 europeus, 1 asiático</b> 1. Michel Foucault (França), 2. Gilles Deleuze (França), 3. Anthony Heath (Inglaterra), 4. Geoffrey Evans (Inglaterra), 5. Robert Andersen (Canadá), 6. Giedo Jansen (Holanda), 7. Nan Dirk De Graaf (Holanda), 8. Ronald Inglehart (EUA), 9. John Rawls (EUA), 10. Robert Nozick (EUA), 11. John Locke (Inglaterra), 12. Douglas North (EUA), 13. Daron Acemoglu (Turquia), 14. James Robinson (EUA)	<b>1 mulher - norte americana</b> 1. Elinor Ostrom (EUA)

<b>SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI</b> <b>Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa</b> <b>2018, 2019 e 2020</b>		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>AUTORES CITADOS/PAÍS DE ORIGEM</b> <b>164 homens - 66,9%</b>	<b>AUTORAS CITADAS/PAÍS DE ORIGEM</b> <b>81 mulheres - 33%</b>
<b>1. Sociologia: dialogando com você</b>	<b>4 homens - 1 brasileiro, 1 norte americano, 2 europeus</b> 1. Émile Durkheim (França), 2. Charles Wright Mills (EUA), 3. Contardo Calligaris (Itália), 4. Adriano Carneiro Giglio (BR)	<b>0 mulheres</b>
<b>2. “Quem sabe faz a hora e não espera acontecer” A socialização dos indivíduos</b>	<b>3 homens - europeus</b> 1. Karl Marx (Alemanha), 2. Émile Durkheim (França), 3. Max Weber (Alemanha).	<b>0 mulheres</b>
<b>3. “O que se vê mais, o jogo ou o jogador?” Indivíduos e</b>	<b>5 homens - europeus</b> 1. Peter Berger (Áustria), 2. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 3. Max Weber (Alemanha), 4. Ernst Troeltsch	<b>0 mulheres</b>

<b>Instituições Sociais</b>	(Alemanha), 5. Montesquieu (França).	
<b>4. “Torre de Babel”: culturas e sociedades</b>	<b>6 homens - 4 brasileiro, 2 europeus</b> 1. Júlio Assis Simões (BR), 2. Emerson Giumbelli (BR), 3. Denys Cuhe (França), 4. Norbert Elias (Alemanha), 5. Roberto DaMatta (BR), 6. Everardo Guimarães Rocha (BR)	<b>0 mulheres</b>
<b>5. “Sejam realistas: exijam o impossível!” Identidades sociais e culturais</b>	<b>9 homens - 3 brasileiros, 1 caribenho, 2 norte- americanos, 3 europeus</b> 1. Daniel Cohn-Bendit (França), 2. Paulo Sérgio do Carmo (BR), 3. George Hebert Mead (EUA), 4. Erving Goffman (Canadá), 5. Stuart Hall (Jamaica), 6. Karl Marx (Alemanha), 7. Friedrich Engels (Alemanha), 8. Juarez Dayrell (BR), 9. Gilberto Freyre (BR).	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Juliana Reis (Brasil)
<b>6. “Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais.</b>	<b>3 homens - 2 brasileiros, 1 norte-americano</b> 1. Antônio Flávio Pierucci (BR), 2. William Graham (EUA), 3. Boaventura de Sousa Santos (BR).	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Catherine Walsh (EUA)
<b>7. “A matrix está em toda parte...”: ideologia e visões de mundo</b>	<b>8 homens - europeus</b> 1. Destutt de Tracy (França), 2. Karl Marx (Alemanha), 3. Friedrich Engels (Alemanha), 4. Vladimir Lenin (Rússia), 5. Antonio Gramsci (Itália), 6. Karl Mannheim (Hungria), 7. Pierre Bourdieu (França), 8. Jean-Claude Passeron (França)	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Marilena Chauí (Brasil),
<b>8. “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior.” O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades</b>	<b>11 homens - 1 brasileiro, 1 norte-americano, 8 europeus, 1 asiático</b> 1 Vilfredo Pareto (Itália), 2. Gaetano Mosca (Itália), 3. José Albertino Rodrigues (BR), 4. Robert Michels (Inglaterra), 5. Karl Marx (Alemanha), 6. Max Weber (Alemanha), 7. Friederich Engels (Alemanha), 8. Pierre Clastres (França), 9. Marshall Sahlins (EUA), 10. Louis Dumont (França), 11. Bhimrao Ramji Ambedkar (Índia)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Fátima Fernandes (BR), 2. Claudia Rolli (BR), 3. Celi Scalon (BR)
<b>9. “Tudo que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie</b>	<b>11 homens - 3 brasileiros, 2 norte-americanos, 6 europeus</b> 1. Leo Huberman (EUA), 2. Karl Marx (Alemanha), 3. Thomas Bottomore (Reino Unido), 4. Friedrich Engels (Alemanha), 5. Adam Smith (Inglaterra), 6. David Ricardo (Inglaterra), 7. Vladimir Lênin (Rússia), 8. Carlos Eduardo Novaes (BR), 9. Vilmar Rodrigues (BR), 10. Milton Santos (BR), 11. Noam Chomsky (EUA)	<b>0 mulheres</b>
<b>10. “Todo mundo come no Mc Donald’s e compartilha no Facebook?” Globalização e neoliberalismo</b>	<b>13 homens - 4 brasileiros, 2 norte-americanos, 7 europeus</b> 1. Karl Marx (Alemanha), 2. Friedrich Engels (Alemanha), 3. Ignacio Fariza (Espanha), 4. Joseph E. Stiglitz (EUA), 5. Paul Singer (Áustria), 6. Michel Chossudovsky (Canadá), 7. John Williamson (Inglaterra), 8. Carlos Nelson Reis (BR), 9. Márcio Pochmann (BR), 10. Ricardo Amorim (BR), 11. Marildo Menegat (BR), 12. Eric Hobsbawm (Inglaterra), 13. François Chesnais (França)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Virgínia Fonte (BR), 2. Mariangela Belfiore Wanderley (BR)
<b>11. “Um novo fast food para você”: o mundo do trabalho e a educação.</b>	<b>11 homens - 3 brasileiros, 3 norte-americanos, 5 europeus</b> 1. Leo Huberman (EUA), 2. Friederick Von Heyek (Áustria), 3. Milton Friedman (EUA), 4. Bernardo Joffily	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Laura Tavares (BR)

	(BR), 5. Noam Chomsky (EUA), 6. Caio Zinet (BR), 7. Eric Hobsbawm (Inglaterra), 8. Gaudêncio Frigotto (BR), 9. István Mészáros (Hungria), 10. Pierre Bourdieu (França), 11. Zygmunt Bauman (Polônia)	
<b>12. “O mercado exclui como o gás carbônico polui”: capital, desenvolvimento econômico e à questão ambiental</b>	<b>8 homens - 4 brasileiros, 4 europeus</b> 1. Renato Grandelle (BR), 2. Gustavo Lima (BR), 3. Friedrich Engels (Alemanha), 4. Enzo Menezes (BR), 5. Caetano Manenti (BR), 6. Karl Marx (Alemanha), 7. István Mészáros (Hungria), 8. David Harvey (Inglaterra)	<b>5 mulheres - brasileiras</b> 1. Fátima Portilho (BR), 2. Selene Herculano (BR), 3. Eleonora Lucena (BR), 4. Ariadne Bognar (BR), 5. Dandara Tinoco (BR), 5. Ana Freitas (BR)
<b>13. “É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo</b>	<b>15 homens - 5 brasileiros, 1 norte-americanos, 9 europeus</b> 1. John Locke (Inglaterra), 2. Jean-Jacques Rousseau (Suíça), 3. Montesquieu (França), 4. Alexis de Tocqueville (França), 5. Thomas Humphrey Marshall (Inglaterra), 6. Paulo Bonavides (BR), 7. Friedrich Engels (Alemanha), 8. Karl Marx (Alemanha), 9. Friedrich Hayek (Áustria), 10. Milton Friedman (EUA), 11. Wanderley Guilherme dos Santos (BR), 12. Eric Hobsbawm (Inglaterra), 13. Fernando Henrique Cardoso (BR), 14. José Paulo Netto (BR), 15. Marcos Antonio Silveira (BR)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Eliane Rossetti Behring (BR), 2. Ivanete Boschetti (BR)
<b>14. “O Estado sou eu.” Estado e Democracia</b>	<b>13 homens - europeus</b> 1. Max Weber (Alemanha), 2. Julien Freund (França), 3. Friedrich Engels (Alemanha), 4. Karl Marx (Alemanha), 5. Jean-Jacques Rousseau (Suíça), 6. John Locke (Inglaterra), 7. Montesquieu (França), 8. Adam Smith (Inglaterra), 9. David Ricardo (Inglaterra), 10. Thomas Malthus (Inglaterra), 11. Jean-Baptiste Say (França), 12. Boaventura de Sousa Santos (Portugal), 13. Robert Michels (Inglaterra)	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Letícia Bicalho Canêdo (BR)
<b>15. “Não é só pelos R\$ 0,20 centavos?” Movimentos sociais ontem e hoje</b>	<b>6 homens - 3 latino-americanos, sendo 2 brasileiros, 3 europeus</b> 1. Vladimir Lenin (Rússia), 2. Leon Trotsky (Rússia), 3. Antonio Gramsci (Itália), 4. Ernesto Che Guevara (Argentina/Cuba), 5. Azis Simão (BR), 6. Eder Sader (BR)	<b>6 mulheres - 5 brasileiras, 1 europeia</b> 1. Ermínia Maricato (BR), 2. Claudia Moraes Souza (BR), 3. Ana Claudia Machado (BR), 4. Ana Maria Doimo (BR), 5. Evelina Dagnino (BR), 6. Rosa Luxemburgo (Alemanha)
<b>16. “Na telinha da sua casa, você é cidadão?” O papel da mídia no capitalismo globalizado</b>	<b>9 homens - 2 brasileiros, 1 norte-americano, 6 europeus</b> 1. Pierre Bourdieu (França), 2. Marshall McLuhan (Canadá), 3. Jurgen Habermas (Alemanha), 4. Walter Benjamin (Alemanha), 5. Jean Baudrillard (França), 6. Muniz Sodré (BR), 7. George Orwell (Inglaterra), 8. Ignácio Ramonet (Espanha), 9. Israel Bayma (BR)	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Marilena Chauí (Brasil)
<b>17. “Espaços de dor e de esperança.” A questão urbana</b>	<b>16 homens - 12 latino-americanos, sendo 11 brasileiros, 2 norte-americanos, 2 europeus</b> 1. Vere Gordon Childe (Austrália), 2. Jaime Pinsky (BR), 3. Lewis Mumford (EUA), 4. Alberto Costa e Silva (BR), 5. Ivan Van Sertima (Guiana), 6. Chico Mendes	<b>3 mulheres - 2 brasileiras, 1 africana</b> 1. Raquel Rolnik (BR), 2. Elisa Larkin Nascimento (BR), 3. Anna Tibaijuka

	(BR), 7. Chico Veríssimo (BR), 8. William Bittar (BR), 9. Luiz Antonio Machado da Silva (BR), 10. Andreilino Campos (BR), 11. Jaílson de Souza e Silva (BR), 12. Jorge Luiz Barbosa (BR), 13. Zuenir Ventura (BR), 14. Mike Davis (EUA), 15. Carlos Bernardo Vainer (BR), 16. David Harvey (Inglaterra)	(Tanzânia)
<b>18. “Ocupar, resistir, produzir.” A questão da terra no Brasil.</b>	<b>5 homens - brasileiros</b> 1. Júlio José Chiavenato (BR), 2. Paulo Martinez (BR), 3. José de Souza Martins (BR), 4. Antônio Canuto (BR), 5. Flávio Lazzarin (BR)	<b>3 mulheres - brasileiras</b> 1. Cássia Regina da Silva Luz (BR), 2. Eva Maria Lakatos (BR), 3. Marina de Andrade Marconi (BR)
<b>19. “Chegou o caveirão!” E agora? Violência e desigualdades sociais</b>	<b>25 homens - 17 brasileiros, 3 norte-americanos, 5 europeus</b> 1. Luiz Kleber Rodrigues (BR), 2. Etienne G. Krug (Bélgica), 3. Pierre Clastres (França), 4. Paulo Sérgio Pinheiro (BR), 5. Guilherme Assis Almeida (BR), 6. André Monteiro (BR), 7. Reynaldo Turollo Júnior (BR), 8. César Benjamin (BR), 9. Octaviano Helene (BR), 10. Marcelo Pelegrini (BR), 11. Assis Moreira (BR), 12. Rodrigo Vieira Ávila (BR), 13. Pierre Bourdieu (França), 14. Milton Santos (BR), 15. Loïc Wacquant (França), 16. Thiago Reis (BR), 17. Manuel Castells (Espanha), 18. Carlos Drummond (BR), 19. Paulo Lins (BR), 20. José Carlos Peliano (BR), 21. William W. Bratton (EUA), 22. Peter Knobler (EUA), 23. David A. Love (EUA), 24. Luiz Eduardo Soares (BR), 25. Luís Guilherme Barrucho (BR)	<b>13 mulheres - brasileiras</b> 1. Viviane Rocha (BR), 2. Andrea Dip (BR), 3. Giulia Afiune (BR), 4. Ana Beatriz Barbosa Silva (BR), 5. Jaqueline Pimentel (BR), 6. Maria Lucia Fattorelli (BR), 7. Clara Velasco (BR), 8. Rosanne D’Agostino (BR), 9. Tatiana Whately Moura (BR), 10. Natália Caruso Ribeiro (BR), 11. Fernanda Ezabella (BR), 12. Marina Amaral (BR), 13. Conceição Paganele (BR)
<b>20. “A gente não quer só comida...” Religiosidade e juventude no século XXI</b>	<b>8 homens - 2 brasileiros, 6 europeus</b> 1. André Malsaux (França), 2. Max Weber (Alemanha), 3. Émile Durkheim (França), 4. Karl Marx (Alemanha), 5. Friedrich Engels (Alemanha), 6. Antonio Gramsci (Itália), 7. Muniz Sodré (BR), 8. Michel Löwy (BR)	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Regina Novaes (BR)
<b>21. “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais</b>	<b>7 homens - 5 brasileiros, 1 norte-americano, 1 africano</b> 1. Muniz Sodré (BR), 2. Thomas Skidmore (EUA), 3. Kabengele Munanga (Congo), 4. Gilberto Freyre (BR), 5. Florestan Fernandes (BR), 6. Clóvis de Moura (BR), 7. Hélio Santos (BR)	<b>0 mulheres</b>
<b>22. “Lugar de mulher é onde ela quiser?” Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje</b>	<b>3 homens - 1 brasileiro, 2 europeus</b> 1. Pierre Bourdieu (França), 2. Jose-Louis Bocquet (França), 3. Luís Maklouf Carvalho (BR)	<b>28 mulheres - 15 brasileiras, 7 norte-americanas, 3 européias, 1 oceania, 2 africanas</b> 1. Deborah Blum (EUA), 2. Judith Butler (EUA), 3. Joan Scott (EUA), 4. Joessane de Freitas Schmidt (BR), 5. Olympe de Gouges (França), 6. Catel Muller (França), 7. Céli Regina Jardim Pinto (BR), 8. Bertha Lutz (BR), 9. Simone de Beauvoir (França), 10. Betty Friednan (EUA), 11. Kate Millet (EUA), 12.

		Shulamith Firestone (Canadá), 13. bell hooks (EUA), 14. Juliet Mitchell (Nova Zelândia), 15. Maria do Carmo Brito (BR), 16. Sônia Lafoz (Argélia), 17. Vera Sílvia Magalhães (BR), 18. Lúcia Murat (BR), 19. Renata Guerra de Andrade (BR), 20. Dulce Maia (BR), 21. Heleieth Saffioti (BR), 22. Marília Pinto de Carvalho (BR), 23. Lélia Gonzalez (BR), 24. Cláudia Pons Cardoso (BR), 25. Djamila Ribeiro (BR), 26. Grazielle Oliveira (BR), 27. Júlia Korte (BR), 28. Chimamanda Ngozi Adichie (Nigéria)
23. “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”: debatendo a diversidade sexual e de gênero	<b>8 homens - 7 brasileiros, 1 norte-americano</b> 1. Gustavo Venturi (BR), 2. Alexandre Bortolini (BR), 3. Luiz Roberto de Barros Mott (BR), 4. Richard Green (EUA), 5. Luiz Mello (BR), 6. Rodrigo Salgado (BR), 7. Denilson Pimenta Junior (BR), 8. João Silvério Trevisan (BR)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Regina Facchini (BR), 2. Flávia Biroli (BR)
24. “Tudo se chama nuvem, Tudo se chama rio”: nossos ancestrais, primeiros habitantes do Brasil	<b>10 homens - 8 brasileiros, 1 norte-americano, 1 europeus</b> 1. Pedro Paulo Funari (BR), 2. Francisco S. Noelli (BR), 3. Eduardo Viveiros de Castro (BR), 4. Curt Nimuendaju (Alemanha), 5. Claudio Figueiredo (BR), 6. Marshall Sahlins (EUA), 7. Muniz Sodré (BR), 8. Gerssem dos Santos Luciano Baniwa (BR), 9. Pedro Niemeyer Cesarino (BR), 10. José Ribamar Bessa Freire (BR)	<b>7 mulheres - brasileiras</b> 1. Manuela Carneiro da Cunha (BR), 2. Célia Collet (BR), 3. Mariana Paladino (BR), 4. Kelly Russo (BR), 5. Rosângela Morello (BR), 6. Bruna Franchetto (BR), 7. Raquel F. A. Teixeira (BR)

<b>TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA</b> Helena Bomeny, Bianca Freire, Raquel Balmant Emerique e Julia O’Donnell 2018, 2019 e 2020		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>AUTORES CITADOS/PAÍS DE ORIGEM</b> 82 homens - 77,3%	<b>AUTORAS CITADAS/PAÍS DE ORIGEM</b> 24 mulheres - 22,6%
1. A chegada dos “tempos modernos”	<b>11 homens - 1 norte-americanos e 10 europeus</b> 1. Eric Hobsbawm (Inglaterra), 2. Dieter Hassenpflug (Rússia), 3. Edward Thompson (Inglaterra), 4. Nicolau Copérnico (Polônia), 5. Johannes Kepler (Alemanha), 6. Galileu Galilei (Itália), 7. Gutenberg (Alemanha), 8. Michel de Montaigne (França), 9. Tzvetan Todorov (Bulgária), 10. Emmanuel Kant (Prússia), 11. Robert Nisbet (EUA)	<b>0 mulheres</b>
2. Saber o que está perto	<b>4 homens - 1 norte-americano, 3 europeus</b> 1. Adam Smith (Escócia), 2. Karl Polanyi (Hungria), 3. Peter Berger (Áustria), 4. Charles Wright Mills (EUA)	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Elisa P. Reis (BR)

<b>3. Saber o que está distante</b>	<b>6 homens - 2 brasileiros, 2 norte-americanos, 2 europeus</b> 1. Roque de Barros Laraia (BR), 2. João Batista Lacerda (BR), 3. Franz Boas (EUA), 4. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 5. Bronislaw Malinowski (Polônia), 6. Clifford Geertz (EUA),	<b>1 mulher - norte americana</b> 1. Ruth Benedict (EUA)
<b>4. Saber as manhas e à astúcias da política</b>	<b>10 homens - 1 brasileiro, 3 norte-americanos, 5 europeus, 1 africano</b> 1. Max Weber (Alemanha), 2. Nicolau Maquiavel (Itália), 3. Thomas Hobbes (Inglaterra), 4. John Locke (Inglaterra), 5. Jean-Jacques Rousseau (Suíça), 6. Robert Dahl (EUA), 7. Victor Nunes Leal (BR), 8. Kabenguele Munanga (Congo), 9. Clifford Geertz (EUA), 10. Charles Wright Mills (EUA)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Yvone Maggie (BR), 2. Beatriz Heredia (BR)
<b>5. O apito da fábrica</b>	<b>2 homens - 1 brasileiro, 1 europeu</b> 1. Émile Durkheim (França), 2. Manoel Lima Filho (BR)	<b>0 mulheres</b>
<b>6. Tempo é dinheiro!</b>	<b>3 homens - 1 norte-americano, 2 europeus</b> 1. Max Weber (Alemanha), 2. Benjamin Franklin (EUA), 3. Edward Thompson (Reino Unido)	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Margarida de Souza Neves (BR)
<b>7. A metrópole acelerada</b>	<b>3 homens - europeus</b> 1. George Simmel (Alemanha), 2. Sigmund Freud (República Checa), 3. Émile Durkheim (França)	<b>1 mulheres - brasileira</b> 1. Ana Maria Nicolaci-da-Costa (BR)
<b>8. Trabalhadores, unívos!</b>	<b>7 homens - europeus</b> 1. Karl Marx (Alemanha), George Simmel (Alemanha) , 3. Max Weber (Alemanha), 4. Émile Durkheim (França), 5. Friedrich Engels (Alemanha), 6. Thomas More (Inglaterra), 7. Jean-Jacques Rousseau (Suíça)	<b>0 mulheres</b>
<b>9. Liberdade ou segurança?</b>	<b>5 homens - 2 norte-americanos, 3 europeus</b> 1. Alexis de Tocqueville (França), 2. Karl Marx (Alemanha), 3. Max Weber (Alemanha), 4. Robert Dahl (EUA), 5. Samuel Huntington (EUA)	<b>0 mulheres</b>
<b>10. As muitas faces do poder</b>	<b>2 homens - 1 brasileiro, 1 europeu</b> 1. Michel Foucault (França), 2. Márcio Ferrari (BR)	<b>0 mulheres</b>
<b>11. Sonhos de civilização</b>	<b>3 homens - 1 brasileiro, 2 europeus</b> 1. Norbert Elias (Alemanha), 2. Erasmo de Rotterdam (Suíça), 3. Everardo Rocha (BR)	<b>0 mulheres</b>
<b>12. Sonhos de consumo</b>	<b>3 homens - 2 europeus, 1 oceania</b> 1. Walter Benjamin (Alemanha), 2. Charles Baudelaire (França), 3. Terence H. Qualter (Nova Zelândia)	<b>1 mulher - brasileira</b> 1. Ana Freitas (BR)
<b>13. Caminhos abertos pela Sociologia</b>	<b>8 homens - europeus</b> 1. Karl Marx (Alemanha), 2. Alexis de Tocqueville (França), 3. Émile Durkheim (França), 4. Norbert Elias (Alemanha), 5. Max Weber (Alemanha), 6. Georg Simmel (Alemanha), 7. Walter Benjamin (Alemanha), 8. Michel Foucault (França)	<b>0 mulheres</b>
<b>14. Brasil, mostra a tua cara!</b>	<b>4 homens - 1 brasileiro, 3 europeus</b> 1. Karl Marx (Alemanha), 2. Georg Simmel (Alemanha), 3. Émile Durkheim (França), 4. João Pacheco de Oliveira (BR)	<b>0 mulheres</b>

<b>15. Quem faz e como se faz o Brasil?</b>	<b>8 homens - 5 brasileiros, 3 europeus</b> 1 Émile Durkheim (França), 2. Horacio Gutiérrez (BR), 3. Manolo Florentino (BR), 4. Carlos Fausto (BR), 5. André João Antonil (Itália), 6. Florestan Fernandes (BR), 7. Paulo Fontes (BR), 8. Émile Durkheim (França),	<b>3 mulheres - 2 brasileiras, 1 europeia</b> 1. Paula Louzano (BR), 2. Ida Lewkowicz (BR), 5. Ina von Binzer (Alemanha)
<b>16. O Brasil ainda é um país católico?</b>	<b>4 homens - 2 brasileiros, 2 europeus</b> 1. Max Weber (Alemanha), 2. Alexandre Brasil Fonseca (BR), 3. Roger Bastide (França), 4. Antônio Flávio Pierucci (BR)	<b>1 mulheres - brasileira</b> 1. Regina Novaes (BR)
<b>17. Qual é sua tribo?</b>	<b>4 homens - europeus</b> 1. Georg Simmel (Alemanha), 2. Michel Maffesoli (França), 3. Pierre Bourdieu (França), 4. Zygmunt Bauman (Polônia)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Janice Cafaia (BR), 2. Cláudia da Silva Pereira (BR)
<b>18. Desigualdades de várias ordens</b>	<b>7 homens - 4 brasileiros, 1 norte-americano, 1 europeu, 1 africano</b> 1. Karl Marx (Alemanha), 2. Gilberto Freyre (BR), 3. Florestan Fernandes (BR), 4. Martin Luther King (EUA), 5. Kabenguele Munanga (Congo), 6. Josué de Castro (BR), 7. Herbert José de Souza (BR)	<b>2 mulheres - 1 norte-americana, 1 europeia</b> 1. Margaret Mead (EUA), 2. Simone de Beauvoir (França)
<b>19. Participação política, direitos e democracia</b>	<b>7 homens - 4 brasileiros, 3 europeus</b> 1. Norberto Bobbio (Itália), 2. Alexis de Tocqueville (França), 3. Thomas Humphrey Marshall (Inglaterra), 4. José Murilo de Carvalho (BR), 5. Leandro Piquet Carneiro (BR), 6. Mario Grynszpan (BR), 7. Wanderley Guilherme dos Santos (BR)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Elisa P. Reis (BR), 2. Dulce Pandolfi (BR)
<b>20. Violência, crime e justiça no Brasil</b>	<b>8 homens - 5 brasileiros, 3 europeus</b> 1. Michel Foucault (França), 2. Edmundo Campos Coelho (BR), 3. Michel Misse (BR), 4. Sérgio Adorno (BR), 5. Max Weber (Alemanha), 6. Luiz Antônio Machado da Silva (BR), 7. Luiz Eduardo Soares (BR), 8. Norbert Elias (Alemanha)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Alba Zaluar (BR), 2. Júlia Lemgruber (BR)
<b>21. O que os brasileiros consomem?</b>	<b>8 homens - 4 brasileiros, 4 europeus</b> 1. Walter Benjamin (Alemanha), 2. Frederico Barbosa da Silva (BR), 3. Herton Ellery Araújo (BR), 4. Claude Lévi-Strauss (Bélgica), 5. Baron Isherwood (Inglaterra), 6. Daniel Miller (Inglaterra), 7. Gilberto Freyre (BR), 8. Marcelo Neri (BR)	<b>3 mulheres - 2 brasileiras, 1 europeia</b> 1. Livia Barbosa (BR), 2. Mary Douglas (Inglaterra), 3. Guita Grin Debert (BR)
<b>22. Interpretando o Brasil</b>	<b>8 homens - 6 brasileiros, 2 europeus</b> 1. Gilberto Freyre (BR), 2. Oliveira Vianna (BR), 3. Monteiro Lobato (BR), 4. Roberto DaMatta (BR), 5. Euclides da Cunha (BR), 6. Sérgio Buarque de Holanda (BR), 7. Norbert Elias (Alemanha), 8. Max Weber (Alemanha)	<b>2 mulheres - brasileiras</b> 1. Lúcia Lippi Oliveira (BR), 2. Livia Barbosa (BR)