



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL



**SOCIOLOGIA E CONSUBSTANCIALIDADE DE GÊNERO EM TEMPOS DE
FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO, CONSERVADORISMO E REFORMAS
EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS**

ELAINE REGINA OKADO BOTTER

ELAINE REGINA OKADO BOTTER

SOCIOLOGIA E CONSUBSTANCIALIDADE DE GÊNERO EM TEMPOS DE
FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO, CONSERVADORISMO E REFORMAS
EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Sociologia – MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista,
campus de Marília-SP, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de pesquisa: Juventude e questões contemporâneas.

Orientador: Prof.º Dr.º Jefferson Rodrigues Barbosa.

MARÍLIA
2020

B751s	Botter, Elaine Regina Okado Sociologia e Consustancialidade de gênero : Em tempos de fundamentalismo religioso, conservadorismo e reformas educacionais neoliberais / Elaine Regina Okado Botter. -- Marília, 2021 323 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Jefferson Rodrigues Barbosa 1. Gênero. 2. Sociologia. 3. Escola Sem partido. I. Título.
-------	--

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

Essa ficha não pode ser modificada.

ELAINE REGINA OKADO BOTTER

SOCIOLOGIA E CONSUBSTANCIALIDADE DE GÊNERO EM TEMPOS DE
FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO, CONSERVADORISMO E REFORMAS
EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – MESTRADO
PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista, na linha de pesquisa “Juventude e questões
contemporâneas”, sob a orientação do Prof.º Dr.º Jefferson Rodrigues Barbosa.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Barbosa Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Examinadora Profa. Dra. Rosângela de Lima Vieira Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Examinador Prof. Dr. Odair da Cruz Paiva Paulista Universidade Federal de São Paulo, Escola de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Campus de Garulhos

Marília (SP), 29 de outubro de 2020

Dedico à minha filha Ana Helena Botter Okado por todas as horas de lazer que lhes foram roubadas.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa científica é ao mesmo tempo solitária e coletiva. Solitária, pois, dedicamos muito tempo as leituras, escritas, isolados. Coletiva, pois, a pesquisa se destina a um grupo, a sociedade e desenrolasse com apoio e cumplicidade das pessoas queridas que vamos cultivando ao longo da vida. Desde que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (ProfSocio) desfrutei de uma rede de apoio que jamais imagine existir no meio acadêmico.

Agradeço os esforços imensuráveis das Coordenadoras do Programa Profª Drª Sueli Mendonça e Profª Drª Maria Valéria Barbosa em desenvolver o Programa tão caro aos professores de Sociologia. Além de atenderem e entenderem todas as dificuldades vividas por alunos trabalhadores.

Aos demais docentes do curso que dedicaram seus finais de semana, recesso para ministrarem as aulas. Só assim, a turma de 31 (trinta e um) alunos conseguiu findar o Mestrado Profissional. Sem vocês muitos ficariam no caminho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Aos colegas de curso pelas conversas regadas de risadas, bebida, acolhimento, choro, identidade. Com vocês era sempre tudo melhor. Apesar do cansaço, aguardava ansiosa os momentos que tivemos juntos. TODOS fizeram diferença, tenho orgulho e admiração pela trajetória de cada um.

Ao grupo de estrada, Riva e Ariad, meus amigos tão queridos. Como foi importante ter a companhia de vocês na BR-153 com chuva, sol, frio ou calor. Meu projeto de pesquisa e os trabalhos das disciplinas eram discutidos pela estrada, a vida também. Riva, sem você eu nem saberia da existência do ProfSocio, grata eternamente por ter me proporcionado essa experiência que vivemos juntos passo a passo. Ariad, sempre atenta, preocupada com o outro, cuidadora, excelente professora e pesquisadora e nem se envaidece por ser tão maravilhosa.

Aos amigos de orientação, grata pela ajuda, troca de bibliografias, troca de ideias, estímulo. Rodrigo, quanta gentileza e sabedoria. Ju, quanta generosidade, quanto amor. Você me ensinou tanto, sempre. Esteve a todo momento do meu lado. Doou seu tempo, sua energia, seu amor sem nunca esperar reconhecimento. Ganhei uma amiga, leal como poucas.

Ao meu orientador, Jefferson Rodrigues Barbosa, obrigada pela paciência, pelas indicações, pelas correções, pelas conversas, pelo suporte nessa jornada.

Rosângela de Lima Vieira, eterna inspiração. Você tornou tudo tão suave. Sua sabedoria vai muito além do campo científico. Felizes aqueles que têm o prazer de tê-la por perto. Eu tive

esse prazer duas vezes e deixou marcas para toda minha vida profissional. Você tem um lugar fundamental na formação dos alunos da FFC-Marília que é reconhecido pelos alunos e colegas de trabalho.

Odair da Cruz Paiva, quanta emoção tê-lo na minha banca. Fiquei com o coração cheio ao ver seus olhos brilhando na mesma intensidade e a fala sorridente, empolgada, inspiradora de sempre. Tanta saudade, quanta honra tive em ser sua aluna e orientanda.

Rosângela e Odair muito obrigada por aceitarem o convite e fazerem da defesa um momento agradável, de aprendizado, de cumplicidade. Vocês são fantásticos.

Aos funcionários da pós-graduação e da biblioteca que atendem com educação e carinho nossos pedidos.

A todos os colegas de trabalho da E.E. Carlos Castilho.

Aos alunos que pude trocar vivências durante os doze anos de exercício do magistério. Vocês são especiais, guerreiros merecem o melhor.

Aos amigos Rodrigo Tunes e Caio Ueda que resolveram vários problemas técnicos. Além disso, acolheram a minha filha no ambiente de trabalho várias vezes para que eu pudesse trabalhar e estudar.

A vizinha e amiga Dr^a Marianna Garegin Khachatryan pelas conversas de estímulos e ajuda acadêmica.

Ao amigo queridíssimo de longa data Renato Billia de Miranda desde a graduação é grande incentivador dos meus estudos e sempre me socorre com as questões técnicas e burocráticas. Você, a Katia e a Marina são como família pra mim. Só família pode ter tanta cumplicidade.

Aos meus pais, minha base, pelo amor e carinho de sempre. Agora duplicado pelos cuidados com a Ana Helena nas horas que preciso. Devo a vocês toda a minha formação. Obrigada por doarem tanto para nós.

As minhas cunhadas, Mirelle e Melina, meu sogro Paulo, minha sobrinha Maria Luiza, meu irmão Renato pelo incentivo ficando com a Ana Helena nas minhas viagens e nos momentos de leitura e escrita.

Sem a família e os amigos este trabalho não seria possível.

Por fim, meus amores, parceiros de vida, Maurício e Ana Helena, gratidão pelo apoio dia a dia, vocês são a maior inspiração para a minha luta. Desculpe pela ausência. Infelizmente, algumas vezes precisamos ficar longe fisicamente. Porém, pedaços de vocês estão comigo em qualquer lugar que eu esteja. Amo muito.

É correto que as armas da crítica não podem substituir a crítica das armas, que o poder material tem que ser derrubado pelo poder material – mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se ad hominem e demonstrar-se ad hominem logo torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem. (Karl Marx, 1843-1844)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo principal analisar as influências dos movimentos conservadores, liberais e fundamentalistas religiosos no que tange a educação de gênero do Brasil, especificamente no Ensino de Sociologia. Para atingir o objetivo principal propomos refletir sobre os movimentos de direita, especialmente a Escola Sem Partido e o que denominam “ideologia de gênero”, além de vincular a sua relação com as reformas educacionais. Relevante examinar gênero cientificamente à fim de desmistificar impressões do senso comum. Por fim, o trabalho busca avaliar os limites dos materiais didáticos oferecidos pelo SPFE na disciplina de sociologia usando como aporte teórico as contribuições acerca da consubstancialidade de gênero. Foram analisados o material da 1ª e 2ª série quarto bimestre e 3ª série segundo bimestre. Isto porque, esses bimestres apresentam os raros e rasos momentos em que o docente de sociologia consegue abordar o tema gênero.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Gênero. Escola Sem Partido. Reformas Educacionais. Material SPFE.

The main objective of the research is to analyze the influences of conservative, liberal and fundamentalist religious movements with regard to gender education in Brazil, specifically in the teaching of sociology. In order to achieve the main objective, we propose to reflect on the right-wing movements, especially the Escola Sem Partido and what they call “gender ideology”, in addition to linking their relationship with educational reforms. It is relevant to scientifically examine gender in order to demystify common sense impressions. Finally, this research seeks to evaluate the limits of the didactic materials offered by SPFE in the discipline of sociology using theoretical contributions about the consubstantiality of gender. The material from the 1st and 2nd years was separated from the fourth bimester and 3rd year from the second bimester. This is because these bimonths present the rare and shallow moments, in which the sociology professor manages to approach the theme of gender.

Keywords: Teaching of Sociology. Genre. School Without Party. Educational reforms. SPFE material.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ambev Companhia de Bebidas das Américas
BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC Base Nacional Curricular Comum
BOA Base Orientadora da Ação
CENP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF Constituição Federal
CMSP Centro de Mídias do estado de São Paulo
COVID – 19 Corona Virus Disease
DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio
DE Diretoria de Ensino
EAD Educação à Distância
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
ESP Escola Sem Partido
EUA Estados Unidos da América
FHC Fernando Henrique Cardoso
GGB Grupo Gay da Bahia
Greepe Grupo de Estudos e Pesquisas Unicamp
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILB Instituto Liberal de Brasília
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
LGBT Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MBL Movimento Brasil Livre
MESP Movimento Escola Sem Partido
MMC Método de Melhoria de Convivência
MMR Método de Melhoramento de Resultados
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA Ocupante de Função Atividade
ONU Organização das Nações Unidas
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC Proposta de Emenda Constitucional
PL Projeto de Lei

PNE Plano Nacional de Educação

PSC Partido Social Cristão

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PT Partido dos Trabalhadores

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Saresp Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo

SEE/SP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SPFE Programa São Paulo Faz Escola

UnB Universidade de Brasília

UE Unidade Escolar

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura

Unicamp Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1.	Introdução	13
2.	Os estudos de gênero na mira das reformas educacionais: atuação da escola sem partido	20
	2.1.Contexto político, econômico e social do destaque da direita nos tempos atuais tonificam o Movimento Escola Sem Partido	20
	2.2.Escola Sem Partido Influências e Lideranças	32
	2.3.A Reforma Empresarial da Educação	34
	2.4.Estudos de gênero no limbo da educação	46
3.	Gênero não é ideologia.....	55
	3.1.Divisão sexual do trabalho: consubstancialidade de gênero	61
	3.2.Princípios organizadores da divisão sexual do trabalho	68
	3.3.As duas teorias da divisão sexual do trabalho: vínculo social e relação social	73
	3.4.Divisão Sexual do Trabalho: Continuidades e Descontinuidades	74
	3.4.1.A divisão sexual e internacional do trabalho	75
4.	Analisando o material do São Paulo faz Escola à luz da teoria marxista com foco para consubstancialidade de gênero	82
	4.1.Temas e conteúdos abordados nos cadernos da 1ª série e 2ª série 4º bimestre 3ª série 2º bimestre	89
	4.2.Analisando os cadernos de Sociologia do SPFE: Foco na Atividade de Estudo.....	93
	4.2.1.Por que um currículo baseado em competências e habilidades?	97
	4.3.Consubstancialidade de gênero nas situações de aprendizagem do currículo do estado de São Paulo.....	99
5.	Considerações finais.....	104
	FONTES DOCUMENTAIS.....	107
	ANEXOS 115	
	Anexo A - Modelo de Notificação Extrajudicial formulada pelo Programa “Escola sem Partido”	115
	Anexo B - Minutas de Projetos de Lei propostos na Câmara dos Deputados e Senado Federal, que dispõem sobre o Programa “Escola sem Partido” e a criminalização do professor.	119
	ANEXO C – Pronunciamentos da Igreja Católica Romana sobre a Ideologia de Gênero.....	131
	Anexo D – Material para os alunos do São Paulo Faz Escola	168
	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 DESIGUALDADE DE CLASSES .173	
	Leitura e Análise de Texto	6
	Leitura e Análise de Texto	9
	Texto 2	9
	Exercícios13	
	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 GÊNERO E DESIGUALDADE.....	20
	Texto 2	23
	Etapas 2 - Dados sobre a desigualdade de gênero e geração no Estado de São Paulo	26
	Livros	32
	Filmes.....	32

Para começo de conversa	3
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O QUE É VIOLÊNCIA?	3
Leitura e Análise de Texto	5
Texto 2 – Pais de estudante agredem diretor de escola e ameaçam crianças e professores em Minas Gerais	5
Texto 3 – Família é mantida refém por duas horas na Zona Norte de São Paulo	5
Etapa 1 – O que é violência?	7
Etapa 2 – Dimensões e formas da violência	9
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 VIOLÊNCIA CONTRA O JOVEM	10
Leitura e Análise de Imagem	10
Etapa 1 – A violência contra o jovem	11
Etapa 2 – Taxas de mortalidade	13
Leitura e Análise de Gráfico	14
Gráfico 2 – Taxas de óbitos por acidentes de transporte por faixas etárias – Brasil (1994 e 2004)	14
Etapa 1 – O que é violência de gênero	23
Etapa 2 – Lei Maria da Penha	24
Leitura e Análise de Texto	26
“TÍTULO I	26
TÍTULO II	26
CAPÍTULO II	27
Etapa 1 – Conflitos na vivência escolar	37
Filmes e documentários	39
Para começo de conversa	47
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1	47
Revoltas populares dos séculos XIX e XX	48
O conflito pela terra	9
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2	12
O movimento operário	13
Leitura e Análise de Texto	13
O movimento sindical	17
Os movimentos dos trabalhadores rurais	22
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 O MOVIMENTO FEMINISTA	29
Leitura e Análise de Texto	30
A onda que atingiu o Brasil	30
Exercício 33	
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 MOVIMENTOS POPULARES URBANOS	38
O processo de ocupação desordenada do solo	39
Leitura e Análise de Texto	39
O desenvolvimento dos movimentos populares urbanos	40
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5	43
O movimento negro	43
Movimento LGBT	47
O movimento ambientalista	48

1. Introdução

Ser educador é um trabalho muito desafiador, sobretudo na escola pública lugar de formação dos filhos da classe trabalhadora que sofrem preconceito, discriminação e todas as formas de exploração que o sistema capitalista pode oferecer aqueles que não possuem os meios de produção e a propriedade privada. Lutamos todos os dias contra as dificuldades que vão desde caráter estrutural até e principalmente ideológico. Jornadas de aulas exaustivas, enorme quantidade de alunos, pisamos todos os dias “no chão da fábrica” munidos de esperança e conhecimentos na tentativa de emancipar a classe trabalhadora, da qual fazemos parte. Depois da carga horária na escola trazemos mais trabalho para a casa: pesquisa, correção de provas, atividades, planejamentos, reuniões e mais reuniões com convocatória neoliberal, conservadora. Precisamos ficar atentos para não nos confundirem. Para as mulheres ainda consta o trabalho reprodutivo. Parece desumanizador? E é. Trabalhamos para nos humanizar também.

A proposta de participar do ProfSocio caminha ao encontro do educador que pretende entender melhor sua realidade e a realidade dos alunos para transformá-la. Trabalhamos tanto e sempre, nos oferecem tantos cursos sem embasamento que voltar a Universidade é uma vitória para o conhecimento, um ponte importante para levar aos nossos alunos pesquisas, conhecimentos que não temos acesso na escola. Essa oportunidade nos alegra demasiadamente. Mesmo que isso nos custe muitas horas de sono, de lazer com a família, equilíbrio psicológico. É muito difícil ser trabalhadora, cumprir créditos de disciplina em outra cidade, pesquisar, escrever, ser mãe, filha, militante em meio a uma pandemia. Todos esses fatores limitam muito a pesquisa. Porém, não a deslegitima. Somos nós no lugar do nossos alunos buscando a emancipação.

Após doze (12) anos de experiência como professora de Sociologia na rede pública do estado de São Paulo presenciei o silenciamento do debate de gênero dentro das instituições escolares. Silenciamento que se verifica em inúmeros relatos de violência física, simbólica e psicológica, assédio moral dentro e fora da instituição. Ao discorrerem sobre seu processo de socialização (trabalho requerido no 2º bimestre do 1º ano – conforme orientação curricular do estado de São Paulo) observa-se em todos os casos pelo menos um relato de violência e ou desigualdade de gênero. Nessa lógica também se insere a relação dos alunos com as professoras de Sociologia. Ao tratar do tema especificamente no 4º bimestre da 1ª série do Ensino Médio; 4º bimestre da 2ª série do

Ensino Médio e 2º bimestre da 3 série do Ensino Médio, encontramos resistência dos alunos, dos professores e da gestão, mesmo explicitando o caráter científico do tema e sua importância social. Fato que, as intervenções em torno do debate de gênero não se esgotam em apenas três do Ensino Médio, esse debate se coloca presente e necessário em outros momentos das aulas de Sociologia e no cotidiano da escola.

A inspiração para desenvolver esse trabalho são as experiências vividas como professora de Sociologia somado aos pesares sentidos no contexto brasileiro atual. Transformando a pesquisa em mais um instrumento de luta contra a desigualdade, violência de gênero e movimentos neoliberais, conservadores, reacionários. Nesse sentido, o trabalho se insere no campo de gênero, ensino de sociologia e movimentos sociais direitistas. Embora, oficialmente não seja um assunto proibido para a Educação Básica, na prática da comunidade escolar falar de gênero é censurado, coibido, reprimido.

Movimentos com a Escola Sem Partido de viés direitista que estão reaparecendo no cenário político paulatinamente desde 2004 intensificam as resistências em se abordar o assunto propositalmente. Usam como recursos perseguição, criminalização de professores através de projetos de leis e de discursos apelativos sem embasamento científico com os pais de alunos, gestão escolar, igrejas. As reformas educacionais neoliberais implementadas desde a década de 70 congregam força a esses movimentos. O cerco liberal, conservador, reacionário se fecha a cada dia no âmbito político, econômico, social, educacional, estão inter-relacionados.

Segundo Antônio Candido (1987) a escola é instituída segundo interesses de grupos institucionalizados, grupos religiosos, políticos e de classe. Ressalta que no Brasil esses interesses são regulados pelo Poder Público. Porém, apesar da escola atender a interesses ideológicos, reside nela uma dinâmica interna, uma sociabilidade, relações e interações sociais que guardam potencialidade de transformação.

Discutir gênero na educação não é uma tarefa fácil, é um tema polêmico com diferentes apropriações nas escolas, famílias, religiões, mídias. Já que, todos os indivíduos estão expostos ao processo de socialização que influencia nos valores, ideias, atitudes e fazeres comum. Gênero, além de ser um termo importado da gramática, foi utilizado pelas feministas norte-americanas desde a década de 1970, sendo empregado para contrapor as definições presas ao determinismo biológico que incide sobre as diferenças sexuais.

O aprendizado dos papéis de gênero é um processo muito complexo que envolve muito mais do que as interações entre pais e filhos. Ele abrange

não apenas os agentes de socialização primária, desde a mais tenra idade, mas também figuras de autoridade como professores, orientadores, profissionais, sacerdotes, entre outras, que procuram impor suas ideias acerca do comportamento de gênero apropriado às crianças. Além disso, a forma como o processo de socialização se dá no interior das relações familiares e, posteriormente, na educação escolar, será fundamental para o tipo de identidade de gênero que a criança desenvolverá em sua vida adulta. (BRASIL, 2008, p.143)

Para Danièle Kergoat (2000) as condições em que vivem homens e mulheres não configuram-se um destino biológico, mas são antes de tudo construções sociais. Eles formam dois grupos sociais que estão envolvidos em uma relação social específica: as relações sociais de sexo. De acordo com Kergoat três relações sociais fundamentais se imbricam, e são transversais: o gênero, a classe e a raça.

Com esse intuito a autora faz alusão à consubstancialidade, onde a análise de gênero: gênero, classe social e raça, não podem ser compreendidos de maneira estanque devido a sua complexidade e dinamicidade das relações. O termo consubstancialidade é um termo francês e não é de uso cotidiano na língua portuguesa. Ao discorrer sobre consubstancialidade de gênero Danièle Kergoat aponta limites para o uso do conceito interseccionalidade de gênero ao não se utilizar de relações sociais fundamentais (sexo, raça e gênero). Na seção 3 (três) trabalharemos mais detalhadamente o conceito.

O crescimento de discursos conservadores notadamente religiosos cristãos, fascistas, da mídia, da publicidade e do consumismo prejudicam as conquistas de projetos educacionais, assim como, o debate acerca da questão de gênero. Nas palavras de Guacira Lopes Louro:

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinamos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outras parecem surgir dos novos espaços ou ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes. Ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade. (LOURO, 2008, p.19)

Apesar da extrema relevância do tema, nas escolas as relações de gênero ganham pouco destaque entre educadores e educadoras. Para Cláudia Pereira Vianna e Sandra

Unbehaum ainda é preciso ampliar os exames de gênero nas políticas públicas, na formação docente, no cotidiano escolar. (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988. (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p.2)

Em sua obra *Gênero, sexualidade e educação* Guacira Lopes (1997) nos convida a refletir sobre o gênero da docência e sua relação com a religião católica e protestante. De acordo com a autora nos tempos modernos o processo educativo tem como representante o mestre exemplar, a quem é atribuída à conduta de cada aluno no espaço escolar e fora dele. Sendo assim, o mestre (homem e religioso) deveria ser um modelo a ser seguido pelos seus alunos e para isso deveria cuidar da linguagem, da alma, dos desejos. Além de dominar conhecimentos, métodos e técnicas de ensino. Contudo, o processo histórico da educação com características de permanências e mudanças chegou a feminização do magistério. Na medida em que, o afeto torna-se fundamental para a aprendizagem, as mulheres passam a representar o magistério lenta e fortemente. Estendendo o papel doméstico, religioso creditado à mulher na sociedade patriarcal também para a instituição escolar.

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio "maternal" à aprendizagem dos/das alunos/as. (LOURO, 1997, p.107)

Felizmente, a história dá espaço para outras representações de professoras atuantes politicamente na sua profissão, sindicalizadas, exigentes de melhores salários e condições de trabalho, lutadoras, grevistas. Contudo, ainda existe uma representação sacerdotal, vocacional e limitadora da profissão professora sobrevivente na escola.

A escola enquanto instituição e a Sociologia como ciência que desmistifica o senso comum tem um papel importante na construção de um ambiente escolar onde as

diferenças de gênero possam não somente ser aceitas, mas também vividas sem nenhuma forma de preconceito e discriminação. Como nos mostra Guacira Lopes Louro:

A visibilidade que todos esses novos grupos adquiriram pode ser, eventualmente, interpretada como um atestado de sua progressiva aceitação. Contudo, nem mesmo a exuberância das paradas da diversidade sexual, das feiras mix, dos festivais de filmes alternativos permite ignorar a longa história de marginalização e de repressão que esses grupos enfrentaram e ainda enfrentam. Não podemos tomar de modo ingênuo essa visibilidade. Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOPES, 2008, p.19)

Desde a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia para o Ensino Médio foram muitos os conflitos vividos em sala de aula, em reuniões pedagógicas, em conversas na sala dos professores ou com a gestão na tentativa de travar um debate científico sobre o tema. O que torna a disciplina de Sociologia cada vez mais necessária, no sentido da contribuição para a convivência e o diálogo entre as diversidades de gênero presentes na escola.

Embora, as professoras resistam à representação de um caráter sacerdotal, que vincula o trabalho da professora a uma extensão do trabalho doméstico, ainda persistem formas de opressão sobre a mulher no ambiente escolar naturalizadas pela gestão, alunado, como também pelo próprio corpo docente. Essa sociabilidade permeada pela discriminação, preconceito e violência reforça o conservadorismo presente na nossa sociedade e caminha na contramão dos objetivos da Sociologia como ciência no Ensino Médio e a sua capacidade de transformar as estruturas excludentes da nossa sociedade pautada na dominação de gênero.

De todas, a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da Sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (FERNANDES, 1985, p.92)

Nesse contexto, presenciamos o fortalecimento político de grupos conservadores exercendo pressão em vários âmbitos da vida social, inclusive educacional, especialmente

no que intitulam “ideologia de gênero”. O Programa Escola Sem partido tenta silenciar o debate de gênero na escola. Observa-se no programa uma exagerada preocupação com a moralidade sexual, associada à religião, uma vez que a religião hegemônica não reconhece a homoafetividade, defesa do direito de liberdade de expressão dos pais e alunos, direito este negado aos professores, preocupação com o engajamento político dos estudantes, extrema vigilância sobre os professores considerados negativamente influenciadores.

Entendemos que de “lôcus” de transmissão do conhecimento, percebemos, no presente, a criação de um sentido mais pragmático da ideia de escola e de seu papel social. Este, por sua vez, não coaduna com uma formação humanista, ou promove a emancipação humana, tampouco é dotado de sentido para as estruturas competitivas do capital. Desta forma, a escola atual é foco de críticas de diferentes setores da sociedade, quais sejam: pais, alunos, professores, gestores, empresários, políticos, estudiosos, entre outros.

Diante do exposto o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a influência dos movimentos conservadores e fundamentalistas religiosos no que tange a educação da questão de gênero no Brasil. A pesquisa foi dividida em três seções além de introdução e considerações finais.

A primeira seção é constituída pela introdução ao tema de trabalho proposto.

Na segunda seção denominada: Os Estudos de gênero na mira das reformas educacionais: atuação da ESP (Escola Sem Partido), buscamos refletir sobre os movimentos de direita, especialmente a ESP e o que intitulam “ideologia de gênero”. Além de frisar sua relação com as Reformas Educacionais vigentes.

Na terceira seção denominada: Gênero não é ideologia, o intuito é entender que gênero e ideologia não são conceitos que a ciência trabalha em conjunto. Posto que, gênero não é uma escolha ideológica. Também, debateremos consubstancialidade de gênero e os motivos da ofensiva dos grupos liberais-conservadores no entorno do tema.

Já, a quarta seção avalia os limites dos materiais didáticos oferecidos para a Educação Pública do estado de São Paulo na disciplina de Sociologia usando como aporte teórico o conceito de consubstancialidade de gênero.

O número de páginas em ANEXO supera o número de páginas do trabalho. Assim, foge das normas de normatização. Contudo, as páginas serão mantidas pela dificuldade em encontrá-las novamente. Alguns textos foram retirados dos websites.

Acreditando no potencial libertador e emancipador do ensino de sociologia este

trabalho é uma pequena contribuição rumo a emancipação da classe trabalhadora.

2. Os estudos de gênero na mira das reformas educacionais: atuação da escola sem partido

O presente capítulo procura entender o contexto político e social do destaque da direita nos tempos atuais, com destaque para a ESP, estudar quais as principais influências e lideranças do MESP (Movimento Escola Sem Partido) relacionar com as Reformas Educacionais promovidas a todo vapor considerando a relação com o que intitulam “ideologia de gênero”.

2.1. Contexto político, econômico e social do destaque da direita nos tempos atuais tonificam o MESP

Uma mudança gradual, mas bastante visível tem se operado na educação brasileira sinalizada por um aumento de discursos conservadores de direita no cenário político. De acordo com Cardoso e Ferrari, (2016) desde 2014 presenciamos no Brasil dois projetos distintos de Estado que se opuseram nas ruas e nas urnas. Em 2016 sofremos um golpe empresarial, jurídico, parlamentar e midiático que busca desconsiderar os esforços, as vitórias, tão importantes de ativistas, professores, intelectuais e militantes dos movimentos sociais na luta pela igualdade de condições, reconhecimento de direitos das diversidades e dos direitos humanos. Além das Reformas do Ensino Médio, Trabalhista, Previdenciária, PEC 241, que congela os gastos públicos pelos próximos vinte anos, há um monitoramento cotidiano e ameaçador de professores, alunos, ativistas e militantes de movimentos sociais, a exemplo da Escola Sem Partido.

O Projeto da ESP¹ datado em 2004 não causou alarde, nem tampouco impulsionou muitos estudos dada à extrema falta de fundamento científico e legal no campo educacional. Porém, ganhou força nos debates públicos, nas redes sociais até ser absorvido em um Projeto de Lei² e se expandir através de quatro características principais: uma concepção de escolarização, uma desqualificação do professor, estratégias discursivas fascistas e defesa total do poder dos pais sobre seus filhos.

¹ MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Programa. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 23 de jun 2018.

² BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 867, de 2015**, do Sr. Izalci Lucas. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668&ord=1>. Acesso em: 21 de mar. 2019. Encontra-se em Anexo B

Fernando de Araújo Penna e Diogo da Costa Salles na obra intitulada *A dupla certidão de Nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária* (2017) examinam a narrativa que Miguel Nagib sobre o surgimento do Escola Sem Partido. Já que, a identidade política e ideológica do MESP está profundamente relacionada com a narrativa que se consolidou a respeito de sua criação. Miguel Nagib é um advogado brasileiro, conhecido por ser fundador e líder do movimento Escola sem Partido, fundado em 2004, e idealizador do texto que originou diversos projetos de lei homônimos.

Ao relatar o nascimento do MESP, Miguel Nagib descreve que o professor de História de sua filha em setembro de 2003 teria feito uma comparação entre a história de vida Che Guevara e São Francisco de Assis, indignado com a comparação por ser ; católico, Nagib escreve uma carta, faz umas centenas de cópias e distribui na escola a fim de questionar a ação do professor como doutrinação ideológica junto aos demais pais e direção. Em vista disso, o professor foi impugnado pelos outros pais e pela direção. Segundo Nagib esse fato o despertou para a questão da doutrinação presente não somente na escola de sua filha como também em outras escolas e decidiu criar o MESP como ferramenta de luta contra a doutrinação ideológica (NAGIB, 2011).

A narração citada acima é a oficial sobre os motivos que levaram ao desenvolvimento do MESP e está intrinsecamente ligada aos objetivos que dão base para o ESP, defesa da família e seus valores, orientação patriarcal e heteronormativa, desligamento dos assuntos trabalhados na escola e no lar, suspeita das escolas e dos professores.

Essa reconstituição não deve ser tomada somente como um apanhado factual a respeito do movimento. No decorrer dos 13 anos de existência do MESP, essa história se estabeleceu como a versão oficial de sua formação e isso não se deu por pura causalidade. Essa narrativa serve uma função específica, transmitindo a mensagem de como o movimento quer ser visto e percebido dentro do espaço público. Há nesse discurso fundador uma síntese de alguns elementos centrais de que o MESP passaria a lançar mão para demarcar seu território no debate educacional. A trajetória de Nagib, convertendo seu empreendimento pessoal – a busca de satisfações contra o professor que teria se aproveitado de sua posição de autoridade para praticar “doutrinação ideológica” em sua filha – no mote principal do movimento que viria a criar, serve como paralelo para as pautas em torno do qual o MESP viria a se estruturar.(PENNA; SALLES, 2017, p.15)

Criado o MESP seu discurso encontrou cada vez mais legitimação entre grupos

conservadores. Sem demora, o deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC) encomenda a Miguel Nagib um anteprojeto de lei³ com a intenção de institucionalizar os preceitos do MESP. Atualmente, na Câmara dos Deputados, onde se concentram os principais projetos de nível federal, há uma Comissão Especial formada para avaliar as proposições que conta com o apoio majoritário de parlamentares favoráveis ao movimento e reprodutores de seu discurso. (PENNA; SALLES, 2017)

Os conflitos, falseamentos, discursos rasos, radicais, violentos, ausência de debate político e científico, que envolveram as eleições de 2018 e a vitória para a presidência da República Federativa do Brasil Jair Bolsonaro reportam e reforçam a ascensão de ideias liberais e conservadoras também no campo educacional. Além de, afinar acordos em âmbito internacional com o projeto imperialista dos EUA.

Pode-se observar em parte dos textos que a articulação liberal-conservadora e reacionária entre grupos internacionais e nacionais se vincula à dinâmica de busca pela retomada da hegemonia estadunidense, diante do enfraquecimento que sofreu no continente americano nos últimos quinze anos. Isso pode ser evidenciado no caso brasileiro com o golpe jurídico-político-midiático de 2016 e das polêmicas, falseamentos e violências vividas no processo eleitoral de 2018. A propósito, pelo que se tem observado nos movimentos iniciais desse novo-velho governo, a “vitória” eleitoral de Bolsonaro deu sobrefôlego à imperialista política externa estadunidense e aos interesses comerciais e estratégicos do complexo militar industrial dos EUA, assim como de frações da burguesia dependente na América Latina, que avançam na ocupação de espaços em instituições educacionais e de formação da opinião pública, vitais à manutenção da ordem autocrática de classes e da dependência. (BARBOSA; GROppo; MARTINS, 2018, p.5)

Na obra intitulada *Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018* de André Luiz Batista da Silva e Maria Antônia de Souza (2018) analisam através de uma pesquisa documental movimentos conservadores na área da educação, no período de 2014 a 2018, a saber, Movimento Brasil Livre, ESP e Todos pela Educação. Segundo os autores, os referidos movimentos valem-se do ambiente público, das redes sociais para veicular suas ideias e questões políticas criando e reproduzindo incessantemente seus ideais sobre sociedade e educação que

³ NAGIB, Miguel. 2016. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. El País-Brasil. São Paulo, 25 de jun. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 21 de jan. 2019. 128.

paulatinamente são absorvidos pela classe trabalhadora.

De acordo com os autores são movimentos conservadores:

[..]aqueles que se pautam na censura, no cerceamento da continuidade de políticas inclusivas e na criminalização dos movimentos sociais e populares. Ações que objetivam estabelecer um controle privado sobre o ensino e a aprendizagem, seja por meio da censura ou pelo controle curricular na forma de uma Base Nacional Comum Curricular. Fundam-se na difusão da ideologia conservadora que capta adeptos pelo seu discurso centrado na tradição, família e na proteção da propriedade. Condenam práticas que valorizam a diversidade sociocultural, identidades e relações de gênero. Distanciam-se das práticas pautadas por sujeitos e ações coletivas. Exaltam a meritocracia e o indivíduo descolado de sua classe ou grupo social. Eles discursam em nome da igualdade formal e invisibilizam a desigualdade social e a luta por igualdade fática ou justiça social. (SILVA; SOUZA, 2018, p.8)

A pesquisa concorda com referências marxistas ao considerar a classe social, o modo de produção capitalista, a totalidade e a contradição. Nessa ótica, a educação pode ser usada tanto pela burguesia na manutenção das desigualdades sociais quanto pela classe trabalhadora na transformação das condições materiais de produção. Sendo assim, a escola na sociedade capitalista vem atuando como reprodutora dos ideais burgueses. Porém, carrega nela um potencial de transformação para a classe trabalhadora revolucionária.

Na esfera educacional, os movimentos eram marcados por uma aliança com a classe trabalhadora. Contudo, por volta dos anos 2000 reaparecem movimentos ligados aos interesses burgueses.

Historicamente, há predomínio de movimentos e ações coletivas de luta pela educação e escola pública, portanto, com vínculo de classe trabalhadora. As ações da década de 1990 em diante agregam novas pautas às lutas por educação, com ênfase em processos de formação e conscientização política, como é o caso do Movimento Nacional de Educação do Campo. As primeiras décadas do século XXI trazem novidades em termos de movimentos educacionais. Essas novidades relacionam-se com a presença de coletivos que pautam os seus discursos na neutralidade político ideológico, embora eles próprios sejam dotados de tais atributos de vertente conservadora e autoritária. Coletivos que difundem as suas ideias por meio das redes sociais digitais, como Facebook, WhatsApp, Blogs etc. Trabalham com valores conservadores e se dizem neutros, defendem privatização e demonizam a escola pública e os professores, defendem a liberdade e atuam para criminalizar os movimentos sociais da classe trabalhadora. Com isso, tentam enfraquecer as conquistas advindas de lutas coletivas, de sujeitos coletivos e políticas constituídas com a participação de diversos segmentos sociais. (SILVA; SOUZA, 2018, p.10)

Essas organizações coletivas, conservadoras, reacionárias, fundamentalistas

religiosas se usam do descontentamento popular em relação à política, enchem as redes sociais com um discurso de revolta. Invertendo a lógica, atacam o setor público e promovem o enaltecimento do setor privado como solução para todos os problemas sociais, inclusive no âmbito da educação. Comprometendo assim, a identidade institucional, cultural e histórica das instituições educacionais.

São organizações que se movimentam para a ocupação do espaço público e do espaço político legislativo, com projetos de Lei. Defendem a lógica empresarial no campo educacional em nome da incompetência governamental para gerir a coisa pública. Pautam seus discursos por moralismo e constroem uma simbologia de ataques à coisa pública, atraem famílias e jovens descontentes com a política nacional. Constroem ações coletivas a partir das redes sociais digitais e são distantes das características dos movimentos sociais populares que se pautam pelas necessidades concretas dos trabalhadores e pelos direitos sociais. Constroem ações coletivas de modo virtual, portanto, marcadas pela recepção de informação de modo individual e com pouca ou nenhuma margem para problematização coletiva dos problemas que são reais e sociais. (SILVA; SOUZA, 2018, p.10)

O autor Michael Apple (2003) ao analisar a política educacional dos Estados Unidos na obra *Educando à Direita* traz apontamentos importantes para a reflexão da nossa realidade. Segundo o autor, a escola tem chamado à atenção dos movimentos “direitistas” eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas que entendem a educação como um grande negócio e se esforçam para colocar a escola em um mercado competitivo. Contudo, salienta que o movimento da direita não é homogêneo há diferenças entre os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média. A saber

[...] o primeiro grupo é o que chamo de *neoliberais*. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto opção individual. O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem uma visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que chamo de *populistas autoritários* –fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não ao nosso destino são os membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e profissionais qualificados. (APPLE, 2003, p.13)

Luís Felipe Miguel (2018) em seu texto *A Reemergência da Direita Brasileira* salienta que a direita brasileira nunca esteve ausente. Utiliza-se do termo reemergência

para assinalar o período dos governos petistas onde esses grupos se destacaram, ganharam relevância.

Segundo o autor, Lula durante o seu governo usou como recurso a conciliação com grupos direitistas, inclusive com cargos no governo. Porém, esse recurso nem sempre foi suficiente. A tensão entre os petistas e grupos direitistas eclodiu no governo Dilma engendrando o processo de impeachment. Isto porque, nem sempre era possível ajeitar posições no governo para grupos de lideranças como o PSDB. Impedidos de usufruir dos benefícios de décadas os grupos de extrema direita, anticomunistas, saudosos da ditadura, fundamentalistas religiosos, liberais econômicos extremistas formaram oposição ao Governo do PT polarizando os debates e interesses políticos.(MIGUEL, 2018, p.14)

De acordo com Miguel, a direita não é um unísono, o que existe hoje é uma confluência de grupos diversos, cuja união é, sobretudo pragmática e motivada pela percepção do inimigo comum. Os setores mais extremados incluem três vertentes principais: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e reciclagem do antigo anticomunismo.

Derivada da “escola econômica austríaca”, a ideologia libertariana defende o menor Estado e a justiça do mercado, traduz todos direitos em direito de propriedade e despreza a solidariedade social. Centraliza um conceito de liberdade em oposição à igualdade. Relacionando assim, grupos de direita como defensores da liberdade, do mercado e de esquerda defensores da igualdade, da coerção. Essa lógica de funcionamento enrevesa tradições filosóficas onde as ideias de liberdade e igualdade são complementares e não antagônicas. Visto que, para essas a liberdade de influência política e a igualdade de recursos materiais são sustentáculos para a liberdade de todos.

O autor ressalta o caráter impopular da teoria libertariana fundamentando-se em uma pesquisa empírica desenvolvida no período do impeachment de Dilma Rousseff. De acordo com essa pesquisa, a base social da direita deseja delimitar a interferência do Estado, pois, defendem que a educação e a saúde sejam públicas e gratuitas (95% dos entrevistados) (MIGUEL, 2018, p.15).

Ao tratar sobre o conceito de liberdade em nossa sociedade, Apple (2003), analisa que o referido conceito define posições ideológicas diferentes ligadas à religião, a ideia republicana de bem comum, ao liberalismo do século XVIII e interesses individuais. Contudo, hoje observamos uma conexão entre independência econômica e liberdade política que corrobora com a desigualdade. Já que, grupos economicamente

desfavorecidos (classe, gênero e raça) são excluídos.

Luís Felipe Miguel aponta que o fundamentalismo religioso se firma na ideologia de existência de uma verdade evidenciada que invalida qualquer discussão. Os parlamentares fundamentalistas associam-se a distintas atuações conservadoras no Congresso, uma prática de mão dupla que favorece a todos. Os grupos de fundamentalistas se fortalecem no Brasil a partir de 1990 com as candidaturas políticas dos pastores neopentecostais. Apesar disso, devemos ressaltar que além dos pastores neopentecostais faz parte desse grupo um setor conservador da Igreja Católica.

Para além da atuação no Congresso, grupos fundamentalistas religiosos utilizam-se das redes sociais para reforçar suas demandas, ideias, mensagens. Assim como fazem com as emissoras de TV e rádio.

“Fora do Congresso, pastores com atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia, dão voz à sua pauta. A menção a Malafaia é útil para indicar que o fundamentalismo não significa necessariamente fanatismo. É um discurso utilizado de acordo com o senso de oportunidade de seus líderes: contribui para manter o rebanho disciplinado, imuniza-o diante de discursos contraditórios e fornece aos chefes um capital importante, isto é, uma base popular com o qual eles negociam. O controle de emissoras de rádio e televisão completa o quadro. Os líderes religiosos desempenham o papel de novos coronéis da política brasileira. (MIGUEL, 2018, p. 21)

De acordo com o autor, Lula estabeleceu acordos com parte de grupos fundamentalistas no Congresso. Porém, não conseguiu atender a todos. Essa fraca aliança posicionou fundamentalistas religiosos a favor do Golpe no Governo Dilma Rousseff. (MIGUEL, 2018, p.21)

Por fim, estabelece o terceiro grupo da direita radical, os recuperadores do Antigo Comunismo, que se destacaram na América Latina devido à ameaça do “bolivarismo” venezuelano. No Brasil, o governo do PT passou a constituir, para alguns, um Governo com pretensão Comunista, uma ameaça à herança moral e cultural da humanidade. Estes argumentos justificam, inclusive, a luta contra a desigualdade de gênero como uma ameaça a família e a moral.

Observa que a direita ganhou visibilidade devido ao uso competente das tecnologias de comunicação e o espaço cedido pelos meios de comunicação tradicionais. Impondo novos rumos no debate político do país. No final da Ditadura Militar e especificamente com a Constituição de 1988 existiam consensos como luta pela democracia, direitos humanos e igualdades sociais que não existem mais graças à ação da direita extremada. O que estabelece um cenário político brasileiro que naturaliza os

preconceitos e as desigualdades sociais nas redes sociais sem problematização. Reveladas em ações como denúncias sobre a incompetência dos eleitores na reeleição de Lula. Indicando os eleitores do nordeste como incompetentes, incapazes, imbecilizados e corrompidos pela bolsa família. Campanhas pela maioria penal potencializam o discurso de que bandido bom é bandido morto. Abandono da caridade nas Igrejas Cristãs, da simplicidade e adoção da postura da “teologia da prosperidade” onde a fé é um investimento retribuído por Deus através de bens materiais. Declínio da atividade sindical enfatizando a perda de pertencimento e solidariedade de classe. Discursos a favor da meritocracia contemplando a classe média. Posto que, a classe média perde paulatinamente os indícios de diferença com as classes mais pobres. (MIGUEL, 2018, p.22)

A busca de distinção social é um caráter central das sociedades contemporâneas e o acesso ao consumo é uma das principais formas que essa distinção se manifesta. Sendo assim, a redução da vulnerabilidade dos mais pobres e, consequente mudança nos vínculos empregatícios, se deu a partir de programas de qualificação profissional, bolsa família, taxas reduzidas de desemprego oportunizando uma posição mais confortável, aos mais pobres, na negociação dos contratos de trabalho; da regularização dos trabalhadores domésticos no Governo Dilma ampliando o custo de manutenção desses trabalhadores; e da democratização do acesso ao ensino superior, através da expansão da rede das Universidades Federais, cotas raciais e sociais, bolsas em Universidades privadas gerando uma massificação do Ensino Superior são fatores que diminuem as fronteiras dos pobres com a classe média, ataca os privilégios da classe média e causam repulsa.⁴

O medo representado pelo estreitamento de fronteiras entre a classe média e as classes populares foi canalizado nos escândalos de corrupção que envolvem o PT. Guardadas as devidas proporções relativas à gravidade dos fatos, não cabe atribuir ao PT a única responsabilidade pela corrupção no Brasil. A corrupção petista fomentou o preconceito de classe. A corrupção deixou de ser um problema entre o poder político e o poder econômico, mas, sim uma questão de caráter e os culpados devem ser punidos com fervor. Para Miguel (2018), seletividade e maniqueísmo baseiam argumentos não só da

⁴ <https://www.brasildefatores.com.br/2020/10/02/artigo-o-brasil-de-marcha-a-re>
<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/28/pais-renunciou-a-sua-dignidade-diz-roberto-amaral-sobre-desmonte-da-ciencia>
<https://www.brasildefato.com.br/2020/10/24/artigo-a-fome-em-grandes-plantacoes>

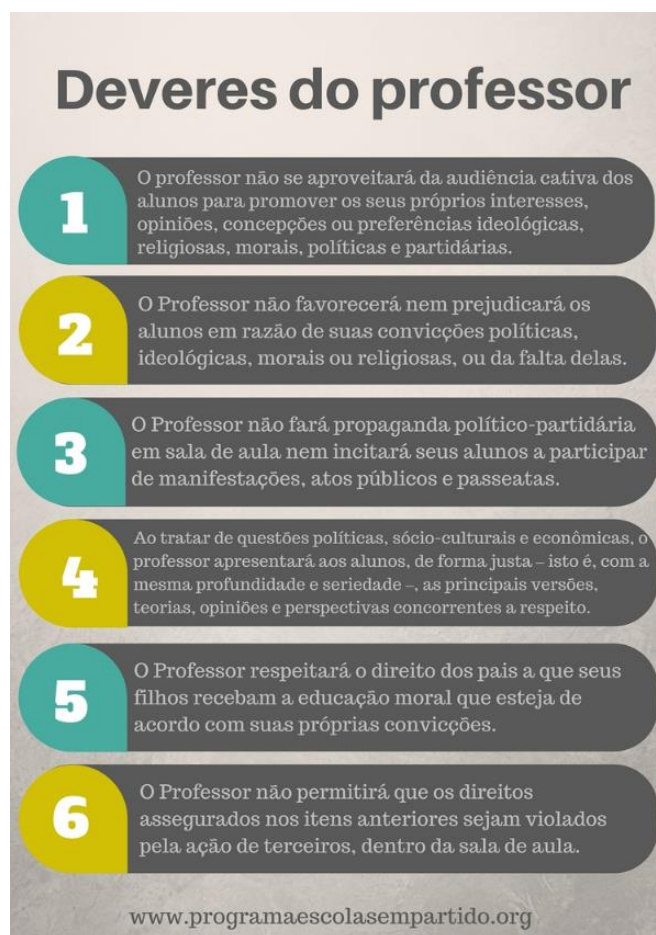
classe média como também da mídia e do aparelho repressivo do Estado.

Reportagens em jornais e redes de televisão, processos judiciais, investigações policiais e boatos gerados na internet retroalimentaram-se, gerando uma nuvem de informações verdadeiras, duvidosas ou indubitavelmente falsas que estigmatiza o PT –e, por consequência, toda a esquerda – como encarnação da desonestidade e do mal. Entre os rumores mais absurdos fabricados e disseminados na internet e a cobertura tendenciosa de jornais e emissoras de televisão não há uma fronteira e sim um *continuum*. A maior parte da mídia convencional não dava guarida aos boatos mais risíveis, embora alguns deles pudessem aparecer em veículos marginais que abandonaram a pretensão de credibilidade (como a revista *IstoÉ*). Mas o noticiário enviesado fomentava a visão maniqueísta do público e, assim, consolidava o ambiente mental que permitia até mesmo que as falsificações mais disparatadas ganhassem foro de verdade. Assim as pesquisas realizadas nas passeatas pelo *impeachment* de Dilma mostraram que a maioria dos presentes concordava com afirmações como as de que o filho do Lula era o proprietário da Friboi, de que a facção criminosa Primeiro Comando da Capital era o braço armado do PT ou de que os governos petistas trouxeram milhares de haitianos para fraudar as eleições no Brasil. (MIGUEL, 2018, p. 26)

Nesse contexto de nova reestruturação produtiva do capital que implica em discursos e políticas notoriamente liderada pela direita a educação segue essa lógica conservadora, liberal, produtora de operários resilientes e baratos para seguir os planos da elite brasileira.

Segundo Silva e Souza (2018), o MESP, divide-se em duas vertentes, uma que pretende a implantação por meio de legislação do Projeto Escola Sem Partido e outra que representa a construção de uma associação de pais, alunos e conselheiros “preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis” ou o que consideram “doutrinação” por parte dos professores sobre os estudantes como público cativo. Conforme explícito na página do movimento na web, eles se denominam como “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer vinculação política, ideológica ou partidária”

Para Silva e Souza, seguidores do movimento afirmam que os professores utilizam-se de sua autonomia e liberdade de cátedra para fomentar uma ideologia esquerdista. Sendo assim, o MESP pretende o cumprimento do seu projeto através da vigilância, controle, criminalização de práticas por eles denominadas doutrinadoras, ao mesmo tempo em que, elaboram projetos junto ao legislativo e judiciário.



Os projetos sugeridos aos legislativos e executivos, por meio de decreto, pelo MESP e o Parecer da Comissão Especial para a aprovação do Projeto de Lei Escola Sem Partido expõe o que considera ser contaminação político-ideológica ou mesmo doutrinação⁵. No caso os anteprojeto de lei e decretos apresentam uma interpretação de alguns dispositivos constitucionais, voltados às garantias individuais e sociais, fora de um contexto real da ação de professores ou mesmo do papel da educação escolar. Sobre o assunto, importante observar o parecer do advogado Miguel Nagib de 18 de junho de 2018, em que indica alguns dispositivos constitucionais que afirmam a legalidade do projeto “Escola Sem Partido” (SILVA, SOUZA, 2018).

Considerando o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), que assegura aos alunos o direito de não ser usados como “cobaias” em experimentos de engenharia social; Considerando o direito constitucional à intimidade (CF, art. 5º, X), que

⁵ ESCOLA SEM PARTIDO. **Doutrina na doutrinação**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/doutrina-da-doutrinacao-categoria/446-coordenador-do-EsP-debate-com-dois-professores-o-tema-da-doutrinacao-ideologica-em-sala-de-aula> . Acesso em: 17 maio 2019. Disponível em Anexo A

impede o Poder Público de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos; Considerando a liberdade de aprender dos estudantes (CF, art. 206, II), que lhes assegura o direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores.(PARECER, 2018)

Os argumentos constitucionais acima são justificativas para a implementação do Projeto Escola Sem Partido. No primeiro princípio, a prática docente e a escola são consideradas experimentos sociais que tratam seus alunos como “cobaias” desse experimento além de desconsiderar o contexto social onde se situam professores pais, alunos, escolas. Dessa forma, o aluno é uma “tábula rasa”, uma folha de papel em branco a ser preenchida na escola pela ação do professor. O segundo princípio tolhe todas as formas de educação ou orientação sexual como objeto de estudo na instituição escolar. Por fim, o terceiro e último princípio, paradoxal ao primeiro princípio, age como um impedimento a própria função da escola, já que nega o embate entre o conhecimento que o aluno já possui da realidade e o conhecimento científico. Ora, mas o aluno não é uma tábula rasa? (SILVA, SOUZA, 2018).

De acordo com Silva e Souza (2018), no modelo de Anteprojeto de Lei Estadual, no tocante as justificativas, o Projeto Escola Sem Partido apresenta, de forma mais específica, suas convicções sobre os sujeitos e a educação escolar. É notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (ANTEPROJETO LEI ESTADUAL, 2018⁶)

Para Silva e Souza o documento expõe diversas justificativas para a existência do projeto Escola Sem Partido nos estados. Afirmam que:

A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas, nem o direito de manipular o conteúdo da sua

⁶ Disponível Anexo A

disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica, nem finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é a verdade em matéria de religião ou moral (ANTEPROJETO LEI ESTADUAL, 2018).

Podemos notar que, os Projetos de Lei, Decretos e Parecer da Comissão Especial, o Escola Sem Partido⁷ defende uma educação escolar, seja para professores ou mesmo estudantes antidemocrática, sem diversidade de posição e ação política diante da realidade. Constatação importante é que o termo “democracia” não comparece em nenhuma das proposições de legislação e mesmo desconhece o processo educacional escolar público como democrático. Interessa observar que na legislação educacional a educação escolar pública, disciplinarmente, prevê a participação em instâncias democráticas e colegiadas de pais e demais membros da comunidade escolar – LDB 9.394/1996, art. 14, I e II. (SILVA; SOUZA, 2018p.15).

O MESP entende por doutrinação um silenciamento ou cerceamento de qualquer posição docente e mesmo da educação escolar progressista em torno das questões de gênero e das teorias sociais críticas e posições políticas à esquerda ou mesmo concepção teórica marxista.

No que se alude aos Direitos Humanos o MESP, em seu site, questiona o INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais) como responsável pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) quando este estabelece que será atribuída nota zero nas redações que desrespeitarem os Direitos Humanos alegando que o desrespeito aos Direitos Humanos é um Direito Humano na qualidade de liberdade de expressão dos estudantes. Orienta a ESP que os estudantes “que não aceitem o cabresto do “politicamente correto” a utilizarem uma petição judicial elaborada por eles. (Silva e Souza, p.16, 2018)

Para Silva e Souza (2018), o item seis dos deveres do professor: “O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula” (ESCOLA SEM PARTIDO), atesta as contradições do projeto e seu viés antidemocrático no processo educativo. Afirmam que esse item intimida a liberdade de expressão e convicção ou mesmo de realidade do estudante em questão. Nesse sentido, a ESP não passa de um movimento de posição política conservadora a serviço de partidos ou organizações conservadoras. Esta consideração atesta-se na concepção de que tem a ESP sobre o Movimento Estudantil:

⁷ Todos disponíveis em Anexo A e B

“O movimento estudantil é aliado histórico dos promotores da doutrinação política e ideológica nas escolas. Sua "rebeldia juvenil" está a serviço dos partidos de esquerda, que dos bastidores o controlam há décadas” (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Vale ressaltar que as ações executadas pelo governo Temer no âmbito educacional como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular - criticadas por estudantes, docentes, pesquisadores da educação e suas organizações – receberam amplo apoio, participação e indução do Todos pela Educação. (Silva e Souza, p.17, 2018).

2.2. Escola Sem Partido Influências e Lideranças

Ao analisar as referências intelectuais do MESP, Penna e Salles (2017) examinam o site do Movimento e se baseiam na aba “Arquivos” para entender as influências teóricas desse Movimento.

Está aba já não está mais disponível no site. Contudo, os arquivos outrora ali anexados se constituem elemento importante para a reflexão.

Entendemos que tal identificação expressa uma intenção de transformar a seção num eixo para mobilização de discursos que construam relações com o discurso do MESP. Consequentemente, foi isso que se construiu ao longo do tempo: uma rede de articulação teórica, conceitual e discursiva entre vários autores, leigos ou não, em torno da missão do movimento. Porém, da mesma forma que o MESP e seu site foram se constituindo como eixos em torno do qual essas ideias puderam se articular, o próprio movimento também foi se estruturando ao longo do tempo a partir dessas influências. Então, consideramos relevante mapear como esse sistema de circulação de informações se formou de maneira a nos conduzir ao movimento que encaramos atualmente. (PENNA; SALLES, 2017, p.23)

O primeiro destaque é para Nelson Lehmann da Silva, já que é reconhecido pelo MESP como influência central. Para além deste caso, em que o próprio movimento identifica suas inspirações, outro critério para reconhecer as referências mais importantes para o MESP seria identificar os autores com mais textos citados. Apenas quatro autores contam com mais de dez publicações no site do movimento: Reinado de Azevedo (16 vezes); Olavo de Carvalho (15 vezes); Miguel Nagib (13 vezes); Luiz Lopes Diniz Filho (13 vezes). Dentre esses, somente Nelson Lehmann e Olavo de Carvalho tem textos redigidos antes da Formação do MESP. A preexistência desse material e a sua decorrente apropriação pelo movimento é relação importante para a influência desses dois autores no MESP (PENNA; SALLES, 2017, p.23).

Nelson Lehmann foi professor dos Departamentos de História e Ciência Política da Universidade de Brasília (UnB). Contudo, é sua atuação como membro do Instituto Liberal de Brasília (ILB)⁸ que esclarece a sua relação com Olavo de Carvalho e o MESP. Atualmente extinta, a organização era uma filial do Instituto Liberal, associação criada em 1983 com o objetivo de difundir os princípios do liberalismo em segmentos profissionais como políticos, empresários, professores universitários, jornalistas, militares e intelectuais em geral. Lehmann ressalta a importância do contato que teve com Olavo de Carvalho intermediado pelo ILB. Por sua vez, Olavo de Carvalho frisa a relevância de Nelson Lehmann para o MESP como influenciador de Miguel Nagib, especialmente no tocante a crítica aos livros didáticos,

Pode-se observar no site do ILB que questões envolvendo temas que se tornariam caros para o MESP, como a doutrinação ideológica nas escolas, já apareciam em textos publicados por Lehmann bem antes da fundação do movimento em 2004. Assim como seu correspondente nacional, o ILB tinha a mesma função de servir como ponto de encontro para articulação política da intelectualidade conservadora e neoliberal da região. (PENNA; SALLES, 2017, p.24)

Conforme Penna e Salles, na lista de associados do IBL aparece o nome de Miguel Nagib como membro desde 2002. Portanto, bem antes do relato oficial sobre o surgimento do MESP em setembro de 2003. Através do ILB, temos um ponto de virada significativo da história do MESP, uma versão alternativa e discordante à narrativa oficial de Nagib.

Olavo de Carvalho, ensaísta e pensador brasileiro, atuou como jornalista e astrólogo, autoproclamado filósofo, pois, estudou filosofia por conta própria, também um intelectual de direita importante como influência intelectual do MESP, sua história se funde com o fortalecimento de movimentos sociais conservadores há 20 anos. O que nos leva a entender que o MESP está inserido em um contexto político maior do que fora declarado por Miguel Nagib face aula de História ministrada na escola de sua filha em setembro de 2013. (PENNA; SALLES, 2017, p.23).

⁸ O Instituto liberal foi um tink tank importante no desenvolvimento de modelos de atuação política e de formação de opinião pública, que seria depois replicado em think tanks, como o ESP. *Think tanks* são Institutos que trabalham para fomentar o descontentamento com as políticas socialistas; alguns criam centros acadêmicos enquanto outros treinam ativistas e travam uma guerra constante contra as ideias de esquerda na mídia brasileira.

A trajetória do filósofo associa-se intimamente ao fortalecimento de movimentos de orientação conservadora, que se consolidaram nos últimos 20 anos através de pautas como a desconfiança dos meios de comunicação e dos saberes acadêmicos, além de encontrarem na internet um dos seus principais meios de divulgação. Assim como no caso de Lehmann e do ILB, isso recontextualiza o MESP dentro de um cenário de disputas políticas muito mais amplo do que o próprio movimento. Da mesma forma, tal consideração nos leva ao segundo motivo para a importância de Carvalho nesse sistema de relações. Porque, ao contrário do que afirma a narrativa fundadora de Nagib em torno do professor de história que comparou São Francisco de Assis com Che Guevara para “doutrinar” sua filha, as questões que o MESP está levantando não surgem com o movimento, muito menos fazem parte de uma cruzada moral de famílias preocupadas com a educação de seus filhos. Em torno do discurso de despolitização da escola e do ensino, o MESP se alimenta de motivações e projetos essencialmente políticos. (PENNA; SALLES, 2017, p.23).

Ao utilizar como título dupla certidão de nascimento do MESP, Penna e Salles se referenciam a carta distribuída por Miguel Nagib na escola de sua filha sem assinatura e ao texto publicado por Olavo de Carvalho, ambos documentos tem a mesma data 19 de setembro de 2013. Além disso, utilizam de estratégias retóricas semelhantes. Fato discordante do mito fundador do MESP.

Com o objetivo de entender um pouco mais sobre as políticas educacionais que propiciaram terreno fértil para implementação do MESP no próximo subtítulo passaremos a explorar a Reforma Empresarial da Educação.

2.3. A Reforma Empresarial da Educação

Segundo Freitas (2018) a investida da “nova direita” teve suas origens com a primeira crise do petróleo de 1970 em tempos do Estado de bem-estar social que fizeram com que o neoliberalismo nos anos 1980 se tornasse hegemônico nos EUA com Reagan e na Inglaterra com Thatcher e expandiu-se para outros países. Na América Latina o esgotamento da primeira onda neoliberal em 1990 seguida da ascensão de governos progressistas fez parecer que o neoliberalismo tinha acabado e por isso, reduziu a nossa atenção a ligação política de conservadores, seus significados ideológicos e os métodos pelo qual o liberalismo se difundiu e permaneceu.

De acordo com Freitas apud Giroux (2018) a “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, envolvendo inclusive os governos de coalizão do PT (2003-2016) como foi exposto acima. Visto que, nessa fase a “nova direita” ganhou novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações

sociais, institutos e associações e ampliou seu apoio entre empresários e políticos. Vale ressaltar que esse avanço da direita não aconteceu só no Brasil, mas também em outros países. Se no Estado de bem-estar social havia um discurso de bem comum, solidariedade e justiça econômica o discurso neoliberal para o individualismo e sobrevivência dos mais preparados.

O autor ressalta que com a crise do liberalismo clássico (1929) ocorreu a Revolução Socialista na Rússia de 1917 e relaciona o retorno para o neoliberalismo por uma questão ideológica fundamentada no medo permanente da Revolução Socialista Russa e sua economia planificada. Sendo assim, a “nova direita” começa a empreender uma desestruturação na luta dos trabalhadores junto a recomposição do processo de acumulação. Para esses a competição é fundamental, assim, as pessoas devem ser preparadas para competir. Nessa lógica não há na educação um viés humanizador ou de transformação social. A escola é vista dentro de uma lógica empresarial, ou seja, as escolas de menor qualidade devem ser fechadas, pois, trazem prejuízos, os estudantes devem ser testados continuamente através de avaliações padronizadas e se não obtiverem boas notas devem ser excluídos.

Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender os objetivos de disputa ideológica. A educação vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa” aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, esse último braço político da “nova” direita na escola.”(FREITAS, 2018, p.29)

Por consequência a reforma da educação alinha-se com as demandas do processo de produção internacional submete-se a coordenação da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) além de outras agências internacionais. (FREITAS, 2018).

Na concepção dos neoliberais o Estado não é um bom gestor, posto que impede o funcionamento da lógica de mercado, ou seja, a lógica do avanço social com qualidade através da concorrência. Por isso, o Estado deve ser reduzido ao mínimo. Dessa forma, a educação só será eficiente caso seja regulada totalmente pelo mercado, o que implica privatização total do sistema educacional, parâmetro ideal para neoliberais.

Enquanto não é possível a privatização total das escolas, a estratégia é introduzir gradualmente o sistema de funcionamento das empresas nas instituições educacionais,

criar ferramentas de aferição e certificação de qualidade através de avaliações externas bonificando as escolas que atingirem maiores índices.

As escolas que não conseguem atingir as metas são acompanhadas, fiscalizadas, reestruturadas seguindo padrões quantitativos externos que desconsideram os processos de formação educacional e outras variáveis sociais.

Vagarosa e persistentemente as instituições educacionais caminham para o que o autor chama de sistema de *vouchers* distribuídos pelo Estado para que os pais possam “escolher” as escolas dos seus filhos com base nas avaliações das unidades. Porém, o pai pode pagar além do valor recebido pelo governo caso queira matricular o seu filho em uma escola de melhor qualidade. A qualidade da escola se torna uma mercadoria a ser comprada e direciona-se para a privatização total. O final desse processo é a destruição da rede pública e transferência dos recursos públicos para as empresas privadas. Dessa forma a lógica neoliberal ganha credibilidade acima da ciência. (FREITAS, 2018)

Freitas (2018) menciona duas ferramentas que existem como estratégia de enfrentamento e resistência da lógica neoliberal na educação, em dois países diferentes. Nos EUA a ferramenta *Network for Public Education* foi criada para resistir ao neoliberalismo na educação juntamente com a *Schott Foundation for Public Education* (2018). No Brasil ferramenta semelhante é disponibilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe) (2018) - um grupo de pesquisa interinstitucional com sede na Unicamp.

Freitas revela que existe uma dificuldade para caracterizar a política educacional da “nova direita”, pois as estratégias são muito dinâmicas e mutáveis.

Numa tentativa de elencar as posições que repercutem esse movimento, reunimos três denominações que podem ser encontradas no âmbito da política educacional. Uma vinda da tradição estadunidense, o que denomina ‘reforma empresarial’(Ravitch, 2011). A outra é uma formulação que procura ressaltar sua amplitude internacional, chamando-o de Movimento Global da Reforma Educacional (Sahlberg, 2011). Há ainda uma terceira denominação advinda do campo da gestão, que chama este movimento de “nova gestão pública” (Ball & Youdell, 2007; Verger & Normand, 2015). (FREITAS, 2018, p.35)

De acordo com Freitas esse caráter cambiante das reformas neoliberalistas que buscam a todo momento um sistema exemplar de educação que nunca funciona. Nos EUA temos como exemplo de “escolha de escola” de Milton Friedman membro de um grupo liberal estadunidense que tinha como braço político-ideológico James Buchanan e financiamento dos irmãos Kock. No estado do Texas foi aplicado esse modelo de

educação e considerado sucesso para depois ser disseminado para o restante do país. Na educação do estado de São Paulo são elaborados continuamente diferentes projetos de cunho neoliberal para avaliar quantitativamente a aprendizagem dos alunos, justificar os baixos salários dos professores.

Tais propostas desconsideram a realidade social, econômica e política do aluno e tendem a culpabilizar professores pelo fracasso nos índices de aprendizagem. Como podemos notar com o novo Programa do estado de São Paulo intitulado MMR (Método de Melhoramento de Resultados citado acima) esse método desconsidera absolutamente as variáveis estruturais da sociedade, da escola e pressiona os docentes a entregarem resultados falsos que agradem os investidores privados reforçando a aliança entre esses e a educação pública.

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritivas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis escolares, entre o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas”, como forma de pressioná-lo. (FREITAS, 2018, p.37)

Para Freitas, 2008 esse movimento de cima para baixo que desconsidera características básicas da família e dos estudantes é chamado de *top-down*. Como já afirmado antes tem várias denominações para esse processo devido a mutabilidade de estratégias neoliberais. Contudo podemos apontar algumas características: padronização da educação; ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais; ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e autonomia dos professores; transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como fonte principal de mudança; “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de professores e por fim um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e pela terceirização.

Não por acaso a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e

órgãos de financiamento internacional como BIRD e Banco Mundial sentiram-se atraídos a financiar uma educação que reforça a colonização científica, cultural e tecnológica.

A expansão desse padrão de pensar e fazer educação seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema. (FREITAS, 2018, p.39)

No que concerne ao estado de São Paulo especificamente o MMR é financiado pelo Instituto Falconi. Falconi é membro do conselho de administração da Ambev e da Brasil Foods. É também sócio fundador e presidente do Conselho de Administração Falconi Consultores de Resultado, consultoria líder em gestão no Brasil.

EUA e Chile foram países que usaram como base a reforma neoliberal para a educação e figuraram como locais onde a reforma atingiu o padrão mais próximo do ideal. Interessante analisar a dinâmica desses países e pensar em seus desdobramentos. Claramente as dinâmicas se diferenciaram em países diferentes. Contudo essa análise pode adiantar esquemas de resistência. Sinteticamente os “reformadores” utilizam redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e de governo, institutos e centros de organizações sociais, indústria educacional e a mídia, imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e educação. (Freitas, 2018)

Freitas (2018) apud Avelar e Ball revela que no Brasil a reforma se constrói por meio dessas alianças.

Contudo, as tentativas de transformar a educação em serviço não atingiram seus objetivos de trazer melhoria atualidade da educação em combater a segregação. O resultado foi a privatização da educação constatada pelo aumento de 2 para 7% durante o governo de Obama.

A destruição da educação pública engendrou outro processo de fundo ideológico-político que é o controle do processo educativo pela lógica empresarial. Dentro dessa lógica não existe espaço para o “bem comum” os profissionais da educação são estimulados, corrompidos ou até mesmo forçados – depende do posicionamento político-pedagógico a incluir concepções e formas da gestão privadas nas redes públicas.

Nas palavras do autor:

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), completando com controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional como curricular [BNCC] e sua irmã gêmea a avaliação censitário [Saeb] inserida em políticas de responsabilização), somam-se a) o controle das agências fornecedoras do magistério via base nacional de formação de professores, e b) o controle da própria organização da instituição No meio de materiais didáticos cor e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da exploração da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências. (FREITAS, 2018, p.104)

No momento em que se desenvolve o presente estudo, em meio à maior crise sanitária do século, uma pandemia que começou na China e espalhou-se para todo o mundo causado pelo vírus COVID-19, (Corona Virus Disease) nós professores do Estado de São Paulo estamos vivenciando intensamente a destruição da escola pública, privatização do ensino. O governo aproveitou-se do momento para imprimir a lógica empresarial na educação do estado, essa lógica nunca esteve tão clara como no momento atual. Visto que, trabalhamos em ensino remoto através de uma plataforma digital chamada CMSP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo). Em um primeiro momento só conseguíamos acesso via aplicativo de celular agora temos também um website. As aulas são ministradas por professores contratados pela equipe da Secretaria da Educação do Estado e “viabilizadas” para todos os alunos da rede, seguindo totalmente os parâmetros de competências e habilidades propostas pela BNCC. A “orientação” entre aspas, pois, somos vigiados pela gestão escolar é que os professores disponibilizem atividades que contemplem as habilidades trabalhadas nas aulas online e no caderno do aluno (material ofertado para os alunos da rede bimestralmente e abrangem todas as disciplinas). Esse material é entregue para o aluno na própria Unidade Escolar seguindo as regras sanitárias exigidas neste período.

A comunicação do professor com o aluno dá-se através de uma ferramenta chamada *google classroom* ou *google sala de aula* conectada pelo CMSP. Teoricamente cada professor teria sua sala de aula para interagir com seus alunos pelo *chat* (bate-papo). Contudo, ficou a cargo da gestão escolar designar a melhor maneira de interlocução, que poderia dar-se de duas formas (1) o professor teria uma sala de aula sozinho ou (2) salas coletivas. Na minha UE (Unidade Escolar) as gestoras, sem consultar a comunidade escolar optou pela sala coletiva. Nesta sala interagem os alunos de uma determinada sala

e todos os professores que ministram aulas naquela sala. A justificativa para tal escolha foi que concentrar os professores nas salas de aula facilitaria o acompanhamento da coordenadora no andamento das aulas. Fato é que de qualquer forma a gestão estaria presente em todas as salas de aulas com acesso aos conteúdos e bate-papo entre alunos e professores ferindo de morte o mínimo que nos resta da liberdade de cátedra. Não raro, estouram reclamações de professores que são questionados pelo conteúdo das aulas e bate-papo.

Quanto aos alunos, presenciamos um grande número de evasões, alegam como motivo falta de computadores em casa, trabalhar mais hora para garantir o sustento em tempos de recessão econômica, celulares antigos com android menor que 5.1 o mínimo exigido para entrar no aplicativo, celulares com memória insuficiente para gravar e desenvolver as atividades. Professores, pesquisadores, alunos, pais lastimam a grande desigualdade entre os alunos no acesso as tecnologias de informação.

Tal lógica opera também no Brasil, grupos como a fundação Lhemman, Ambev, Instituto Airton Senna, Fundação Roberto Marinho, Santander, Unibanco, Souza Cruz, Itaú, Nestle são organizações do terceiro setor e instituições privadas que representam interesses de banqueiros e empresários com grande articulação nas secretarias estaduais e municipais, a chamada parceria público-privada acelerando o processo de privatização da educação. O ESP é apoiadora dessa parceria. Simulando um grande interesse pela educação promovem uma sucessiva privatização do setor público.

Para Freitas no campo pedagógico estamos vivendo um neotecnicismo, ou seja, um tecnicismo renovado, mas conceitualmente o mesmo. Ressalta que a nova base tecnológica disponível potencializa o seu retorno. Já que oportuniza uma imensa relação do aluno com o conteúdo escolar. O trabalho do professor e do aluno ficam “dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina.” O setor empresarial com o apoio da mídia e reinserção na academia impõe uma pedagogia que atende a ambições de ideológicas do capital e das indústrias e consultorias educacionais.

Na contramão do que ensina as experiências estadunidenses evidenciando que padronização não implica necessariamente em melhoria da qualidade da educação (Freitas, 2008)

Diante de um cenário educacional cada vez mais mercantilizado e comprometido com as estruturas de competitividade do capital, István Mészáros em sua

obra *A educação para além do capital* (2008), traz valorosa contribuição para pensar a relação educação e capital. A referida obra foi produzida em forma de ensaio para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em julho de 2004.

Húngaro, importante filósofo marxista, herdeiro da produção de Lukács, professor emérito da Universidade de Sussex (Inglaterra) em *Educação para além do capital*, Mészáros faz uma crítica às teorias reformistas posto que não rompem com a reprodução do sistema metabólico do capital. Para tanto monta um cenário de importantes teorias educacionais, em uma perspectiva histórica, que pesa os limites impostos pelo próprio capital e comprometimento ideológico. Nessa seara podemos citar John Locke comprometido com a ordem capitalista e Robert Owen que apesar de apreender os problemas da sociedade capitalista teoriza uma educação reformista.

Portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites de perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica [...] Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Consoante Mészáros, dentro do sistema capital não existe espaço para a emancipação humana. E a história do século XX pode comprovar essa afirmação, visto que, as forças objetivas do capital se mostraram aptas a reverter todas as formas de controle social sobre o processo de acumulação, tal como o Estado de bem-estar social e as economias planificadas dos países socialistas do leste europeu e a União Soviética.

Ou seja, ao manter “intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo com as exigências inalteráveis da *lógica global* do sistema de reprodução” não há espaço para uma educação verdadeiramente crítica e revolucionária.

Mészáros expande esta temática para o âmbito educacional com o intuito central de pensar uma alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana. Isso é essencial por conta das limitações que o sistema do capital impõe também sobre a produção das ideias.

Da constatação que existe uma potencialidade de transformação social, já que, a consciência dos homens não é determinada imediatamente pelos interesses dominantes

da sociedade em que vivem, Mészáros reflete a favor de uma educação que propicie mudanças essenciais.

Para o autor, a "*educação*", trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno" (MÉSZÁROS, 2018, p. 44).

Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Assim, a educação institucionalizada cumpre o seu papel de

transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Ante o exposto, à educação se infere um caráter ambíguo. Visto que, ao mesmo tempo constitui-se num dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, pois é o meio pelo qual os indivíduos "internalizam" as perspectivas, os valores e a moral do sistema do capital, legitimando-a; também é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para outra forma de sociabilidade, que esteja para além do capital.

Por conseguinte, corroborando com Mészáros a educação é uma parte em uma totalidade de partes articuladas, em constante transformação que tem sua ontologia na categoria trabalho. Assim como nos orienta Ivo Tonet

Na esteira de Lukács, pensamos que o que caracteriza mais acentuadamente a teoria marxiana não é a sua ênfase na importância da economia, mas na categoria da totalidade. Esta categoria significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. E, por isso mesmo, uma teoria geral do ser social é condição imprescindível para o conhecimento de qualquer parte da totalidade (TONET, 2011, p.139)

Ou seja, sem pensar em uma transformação das condições objetivas nas quais o sistema de controle sociometabólico do capital se impõe sobre a humanidade, não é possível conceber qualquer tipo de educação emancipadora. Portanto, as propostas reformistas em educação representam as estratégias do próprio capital para manutenção de seu status conservador. Assim como, a educação, não pode ser examinada alienada da totalidade do real e da sociedade controlada pelo capital, logo, não pode ser atribuída à educação a responsabilidade pela transformação. Nas palavras de Tonet:

É, portanto, a partir do trabalho que surgem todos esses outros momentos da realidade social. Cada um com uma natureza e uma função próprias na reprodução do ser social. Deste modo, podemos dizer que entre o trabalho e as outras atividades existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca. Dependência ontológica de todas elas em relação ao trabalho, pois este constitui o seu fundamento. Autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho. Determinação recíproca, pois todas elas, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo. (TONET, 2011, p.139)

Tal constatação não deve ser confundida com uma desvalorização da educação enquanto parte da realidade social. Para Mészáros o papel da educação é estratégico e vital, justamente porque a educação está diretamente ligada às possibilidades de superação do capital, ou seja, da construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho.

Para superação da desigualdade real e igualdade formal é preciso uma nova ordem que se sustente, e a educação pode dar bases para uma nova forma de metabolismo social na medida em que orienta os meios para a sua execução, como sugere Mészáros uma “contrainternalização” ou contraconsciência que finalize o ciclo de reprodução do capital. Isso significa criar uma forma de consciência social que liberte dos limites restritos do controle do capital, a própria vida dos indivíduos.

Mészáros afirma que é apenas nesse sentido amplo de educação que a educação formal, institucionalizada, pode contribuir para a superação do capital, realizando as suas “muito necessárias aspirações emancipadoras”, o que requer “um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

“As causas sociais devem e podem ser enfrentadas na estrutura educacional

socialista em um nível adequado: como causas historicamente originadas e determinações estruturais claramente identificáveis, bem como desafiáveis” (MÉSZÁROS, 2008,p. 88).

Trata-se, portanto, de uma concepção de educação absolutamente ligada à necessidade de superar a alienação objetiva sem a qual o controle sociometabólico do capital não pode se exercer. Esta superação não pressupõe apenas a derrubada do capitalismo, a sua negação. Isso é apenas um passo necessário para a superação efetiva do capital e de todas as formas de ser compatíveis com o seu domínio social.

No projeto socialista, em virtude da crítica radical inevitável e abertamente professada da falsa consciência estruturalmente dominante do sistema do capital, as medidas adotadas de transformação material são inseparáveis dos objetivos educacionais defendidos. Isso porque os princípios orientadores da transformação socialista da sociedade são irrealizáveis sem o pleno desenvolvimento da educação como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista (MÉSZÁROS, 2008,p.92)

Mészáros adverte, a educação tem uma função de contribuir para uma mudança essencial, total e não parcial como sugerem as teorias reformistas essencial.

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” [...] É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não devem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008,p. 45).

É contra as determinações sistêmicas do capital que ela deve combater e seu papel é “soberano”, diz Mészáros, “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de um ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Nesse sentido, estudar gênero de forma a articular as partes, ou seja, articular a questão de gênero a classe social, a etnia, explicitando a superexploração que as mulheres são expostas não é interessante para o sistema capitalista. Reforçar a “ideologia de gênero” é reforçar a exploração do trabalho das mulheres, tanto o produtivo como o reprodutivo.

A auto mudança consciente é a maneira pela qual os indivíduos poderão, numa nova ordem social, tomar decisões conscientes sobre a forma de gestão de sua própria vida. Em outras palavras, é o estabelecimento do “controle consciente dos processos sociais”, o que só é possível de se imaginar quando a educação é plenamente “vivida” pelos indivíduos. Este controle, por isso mesmo, se converte na forma de superação da forma alienada de mediação dos homens entre si, tornando-se uma mediação consciente, uma efetiva auto mediação. Uma vida determinada pelas necessidades humanas efetivas e não pelas necessidades fetichizadas e artificiais criadas no âmbito do capital.

Por fim, Mészáros contribui significativamente na análise do papel da educação na sociedade capitalista ampliando o olhar para além da escola, fundamentando as diversas facetas do capital a fim de atender superficialmente demandas como igualdade social, que inclui educação de para todos. O cotidiano escolar dos professores do Estado de São Paulo revela insistentemente que as Reformas Educacionais (Base Nacional Curricular Comum, Inova Educação, Métodos de Melhoramento de Resultados, entre outras) implementadas por políticas públicas que tem por objetivo falsear a realidade em inúmeros dados estatístico que desconsideram totalmente as análises qualitativas. Uma análise cuidadosa dessas Reformas desvela financiamentos privados de grandes empresas como Instituto Lhemann, Instituto Falconi, totalmente comprometidas com o capital. Em *Educação para além do capital* Mészáros convida a possibilidades mais otimistas quanto a transformação desse sistema social “metabólico”.

De outro ponto de vista, Ivo Tonet, embasado nos ensinamentos de Marx tanto quanto Mészáros, compartilha uma visão mais pessimista alegando que em uma educação burguesa existe uma contradição insolúvel entre o discurso e a realidade objetiva. Para Ivo Tonet

[...]as teorias educacionais burguesas, que são a ampla maioria, vêm ampliar-se, cada vez mais, o fosso entre o discurso e a realidade objetiva. Enquanto o discurso enfatiza o direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, a realidade objetiva, ao ser regida pela lógica do capital, põe sempre mais obstáculos à efetivação desse direito e à possibilidade de uma educação integral e harmoniosa. A transformação, cada vez mais ampla e intensa, da educação em uma mercadoria, que, portanto, só pode ser adquirida por quem pode pagar por ela, mostra sempre mais que é a lógica da reprodução do capital que impõe os fins dominantes que a organizam. Vale enfatizar que, apesar de dominantes, estes não são e nem podem ser os fins únicos e absolutos. Dada a natureza contraditória do capital, seu antagonista mais radical, que é o trabalho, estabelece outros fins, inteiramente diferentes. Estes fins sinalizam para uma autêntica formação humana, integral, de todos os indivíduos. Mas, a condição imprescindível para

isso, é a supressão completa da sociabilidade capitalista. Somente uma forma de sociabilidade em que já não exista propriedade privada, exploração do homem pelo homem e alienação pode propiciar aos indivíduos uma verdadeira formação integral porque somente então ser verificará aquela harmonia entre mundo objetivo e mundo subjetivo. (TONET, 2011, p.144)

O Movimento Escola Sem Partido ilustra claramente essa avalanche neoliberal no campo educacional brasileiro, além de escancarar as influências conservadoras e fundamentalista religiosas.

A questão de gênero não foi alvo do MESP desde sua fundação. No primeiro momento a maior preocupação era com que intitulavam “doutrinação marxista”. Porém, em meados de 2010 o movimento se apropriou da crescente discussão travada por grupos religiosos conservadores contrários a novos arranjos familiares, aborto, educação sexual na escola. Esse é o tema que trataremos a seguir, a relação do MESP e a questão de gênero no ambiente escolar.

2.4. Estudos de gênero no limbo da educação

Miguel (2016) ressalta que entre o período de redemocratização do Brasil e 2010 poucos eram os discursos que entoaram contra a igualdade de direitos humanos até mesmo nas gestões de Fernando Henrique Cardoso e Fernando Collor o aprofundamento da igualdade política e a defesa dos direitos humanos também eram apresentados como objetivos do governo. Contudo, na década de 2010 essa situação começou a mudar. Discursos reacionários brasileiros emanaram de uma fusão entre o ‘libertarianismo’, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo.

A influência libertariano (herança da escola econômica austríaca) ,como vimos, provém dos Estados Unidos através da Universidade e grupos de ativistas que são defensores da mínima intervenção estatal e faz contraposição ao pensamento progressista, até então predominante nas instituições de Ensino Superior. Essa ideologia é patrocinada por fundações privadas estadunidense com o objetivo de instruir divulgadores e grupos de intervenção à exemplo do Instituto Millenium. Este tornou-se o principal *think tank* da direita brasileira.

Para Miguel (2016) o fundamentalismo religioso destacou-se no Brasil principalmente a partir da década de 1990 com a campanha eleitoral de pastores evangélicos. Porém, vale ressaltar que os evangélicos não compõem sozinhos a cota

conservadora no Congresso existe um acordo entre esses e outros grupos menos visíveis como os grandes latifundiários, conservadores católicos, espíritas, defensores de armamentos. A aliança entre esses grupos os torna mais firmes no cenário político brasileiro.

O contexto da América Latina com o “bolivarismo” e a Conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de esquerda e centro-esquerda transformou-se em um conluio comunista no intento de governar o subcontinente. Especificamente no Brasil, o governo do Partido dos Trabalhadores tornou-se sinônimo de comunismo. Nesse contexto, o anticomunismo ganhou importância em grupos liberais e fundamentalistas religiosos impulsionado notadamente nas redes sociais por memes, frases simples e sem fundo argumentativo.

A união das três correntes citadas acima contra um inimigo comum : o marxismo, abriu espaço para encorajamento e percepção de um grupo conservador, um movimento que visa incriminar, inclusive judicialmente, as escolas, professores e professoras com o que denominam “doutrinação ideológica”, claramente, a “doutrinação ideológica” ocorre na expressão de ideias, teorias e conceitos que divergem dos liberais e religiosos.

Porém, o MESP alcança mais espaço no discurso público quando hasteia a bandeira do que os conservadores intitulam “ideologia de gênero”. Nesse momento acontece a “fusão” do MESP com grupos religiosos para combater a homofobia e o sexismo nas escolas no empenho entre a escolarização e a autoridade das famílias sobre as crianças.

De acordo com Miguel, 2016 ao defenderem que as diferenças biológicas entre homens e mulheres não explicam as diferenças de cunho social, feministas norte-americanas na década de 70 denominaram o termo “gênero”. Embora não exista uma concordância geral no que concerne o termo.

Especialmente após a Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento em Cairo (1994) e sobre as Mulheres Pequim (1995) que apontaram a igualdade de gênero como um objetivo a ser alcançado pelas nações, a Igreja Católica posiciona-se contra os novos estudos e movimentos que baseiam suas análises a partir da questão de gênero, tais como movimentos pelos direitos de gays, lésbicas. A justificativa é que esses movimentos atacam a família como uma instituição natural, divina e indispensável para à reprodução social e humana. A contestação da Igreja e seus aliados abrangem temas como aborto, uso de anticoncepcionais, sexo pré-marital,

inseparabilidade do matrimônio no sentido de reforçar o papel da Igreja no campo moral e político.

Para o autor, historicamente, a oposição da Igreja Católica aos estudos de gênero inicia-se nos anos 2000 no pontificado do papa João Paulo II (Wojtyla) marcado pelos pronunciamentos que exaltavam os papéis tradicionais das mulheres como o amor, sensibilidade, maternidade como dons naturais que complementam o homem. Embora, a doutrina católica intente embasar teoricamente a sua posição perante as mulheres com argumentos tradicionais como manter a ordem social, as justificativas acabam por recair em crença religiosa.

Conforme Miguel (2016), a preocupação central dos conservadores religiosos é com a educação, pois, acreditam que as crianças são os mais vulneráveis ao que se intitulou no Brasil “ideologia de gênero”. Isso explica a grande preocupação em relação ao plano nacional de educação (2014) e os planos votados em 2015 nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais. A pressão de católicos e evangélicos resultou na proibição do tema gênero do plano nacional e de muitos outros, estaduais e locais.

Sendo assim, o autor procura enfatizar que a calorosa contraposição dos religiosos conservadores à educação de gênero é totalmente dissociada do MESP. Como já apontado anteriormente.

A “ideologia de gênero” ganha relevância no MESP como uma oportunidade de lançar um discurso de absorção popular imediata. Se outrora defendia uma educação neutra, agora o discurso é a primazia da família sobre a escola. O centro é a “ideologia de gênero”, porém o Movimento contempla outras posições políticas como a teoria da evolução das espécies ou heliocentrismo. (Miguel, 2016, p.601)

Embasados em documento de viés conservador (artigo 12 da Convenção Americana dos Direitos Humanos assinada em 1969) que assegura aos pais o direito de seus filhos receberem a educação que esteja de acordo com seus princípios morais e religiosos, apoiadores do MESP incitam pais a encaminharem notificações extrajudiciais às escolas que julgam praticar doutrinação ideológica, inclusive com modelos de notificação disponibilizados em *website*. O modelo indicado no *website* não tem como foco “ideologia de gênero” mas não deixa de mencioná-lo.

Afirmando que a escola tem sido espaço de influências ideológicas, pais e estudantes acreditam que a família deve conduzir o ensino sobre as questões de moral,

sexual e religiosa. Tal contestação se insere em um quadro de forte conservadorismo no Congresso Nacional frente aos avanços das agendas políticas feminista e LGBTQI + – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (Transexuais e Travestis).

Segundo Silva (2017) ainda que a ESP se debruce em todos os princípios diferentes dos dominantes, a heterossexualidade assume atenção central entre os adeptos do MESP. Paradoxalmente, o tema gênero não ganha destaque em livros didáticos e sistemas de apostilamento nas escolas. Analisando algumas pesquisas, a autora observa que nas escolas concepções como gênero e sexualidade estão ligadas a reflexões preventivista, heteronormativa e de democracia sexual. O discurso preventivista informa sobre temas como gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e está articulado a discursos morais e religiosos. A heteronormatividade é observada pela responsabilização das meninas pela gravidez precoce e incômodo com as expressões de sexualidade não heterossexuais. Quanto à democracia sexual, alguns trabalhos ressaltam a importância de discutir diferentes maneiras de viver a sexualidade. Entretanto, os professores não o fazem a referida discussão seja por desconhecimento da temática que é embasada em documentos oficiais ou por medo de serem desqualificados por parte do grupo docente que são heterossexistas. Ou seja, não existe efetivamente na escola um trabalho científico em relação a gênero e sexualidade, é sempre um trabalho tangencial. Diferente do que o MESP tenta incutir como ideia junto a grupos religiosos.

No tocante ao material escolar Oliveira e Diniz (2014) apud SILVA (2017p. 161)

os livros e filmes analisados não desafiam o padrão heteronormativo, binário e biologicamente determinado; abordam a gravidez na adolescência, sob uma ótica do desvio, constituindo-se em uma sexualidade inadequada; não problematizam a hierarquia de gênero; e, em um esforço para atender as demandas do ‘politicamente correto’, segundo os autores, quando chegam a abordar as identidades não heterossexuais, o fazem de forma bastante superficial e de modo periférico e disperso.

Entre os anos 2014 e 2016, alguns projetos de lei da Câmara de Deputados (PL)⁹ e do Senado (PLS)¹⁰ foram encaminhados para regular a Educação no Brasil. Dentre estes projetos, estão dois que estabelecem a ESP baseada em anteprojeto apresentado pelo Movimento Escola Sem Partido. Estudar esses projetos é importante para se pensar a

⁹ Anexo B

¹⁰ Anexo B

forma como estas mudanças na Educação do país estão sendo formuladas, particularmente, no que tange às questões de gênero e sexualidade. (SILVA, 2017, p.164)

De modo geral, os anteprojetos defendem que ocorra um desenvolvimento “natural” das crianças e adolescentes, ou seja, que se constituam em homens ou mulheres heterossexuais, de acordo com o seu sexo biológico, o que exclui a homossexualidade e a transexualidade como experiências legítimas. Sendo assim, é exigida neutralidade do professor de Ciências ao aceitar o ensino da diferença sexual entre homens e mulheres, bem como de suas funções reprodutivas, de forma que pareça que “naturalmente” homens e mulheres se complementem, o que reforça as crenças de uma única sexualidade possível – a heterossexual. No entanto, este conteúdo é ele mesmo embebido de ideologia. Defendem o direito à educação religiosa e moral de acordo com as crenças familiares: ao proceder desta forma, o legislador parece sinalizar uma certa moralidade religiosa hegemônica, como se esta fosse a única moralidade possível. Da mesma forma, mais uma vez, percebe-se uma subordinação da vivência sexual à normativa religiosa (SILVA, 2017, p.166)

Os anteprojetos evidenciam o medo social de que a informação sobre sexualidade possa “contaminar” as crianças, precipitando ou direcionando-as sexualmente. Para Silva (2017) apud Deborah Britzman (1996), o medo de pais e educadores em tratar desta temática se baseia na crença de que a simples menção da homossexualidade seja capaz de encorajar práticas homossexuais. Ainda segundo a pesquisadora, qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

A Constituição Federal é utilizada para legitimar os direitos à liberdade de consciência dos alunos, que não devem ser manipulados pelos professores e à liberdade de ensinar. No entanto, neste ponto distingue-se liberdade de ensinar e liberdade de expressão. Não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes. Curiosamente, os anteprojetos desconsideram que a liberdade de expressão também é um direito constitucional dos professores. (SILVA, 2017, p.166)

Diante disso, a autora elenca elementos comuns entre os anteprojetos:

“a) a acentuada e clara preocupação com a moralidade sexual, sempre associada à religião, o que parece tornar discussões que se relacionem

à diversidade de gênero e sexual na escola proibitivas, uma vez que a religião hegemônica não reconhece a homoafetividade, por exemplo, como legítima;

b) afirmação da família heteronormativa e monogâmica (haja visto que a homossexualidade, por vezes, é atrelada à promiscuidade no imaginário social);

c) a defesa do direito de liberdade de expressão dos pais e alunos que, curiosamente, é negado claramente aos professores;

d) e, a preocupação com o engajamento político dos estudantes por meio de manifestações.” (SILVA, 2017, p.168)

Logo, esses anteprojetos se colocam na conta mão dos poucos recursos conquistados arduamente pelos movimentos feministas e LGBTQI+ pelo Governo Federal. Destituem a escola como um lugar de formação democrática que respeita às diversidades.

Assim, enquanto as escolas não se constituem em espaços formadores e promotores de democracia e respeito às diversidades, em junho de 2016, seis pessoas LGBTs perderam a vida em uma única semana no estado do Rio de Janeiro, em crimes com requintes de crueldade, conforme noticiado pelo portal G1 Rio (2016). E 343 foram mortas no Brasil em 2016, segundo relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), ou seja, a cada 25 horas uma pessoa LGBT foi assassinada. Ainda que a escola não possa ser considerada “a” responsável por estes índices, certamente, sua atuação pode colaborar com as mudanças sociais necessárias para que mais pessoas não sejam mortas por serem mulheres ou por conta de sua sexualidade. (SILVA, 2017, p.168)

Simulando amparo na Constituição Federal e nos Direitos Humanos estes projetos de lei reforçam criminosamente o silenciamento já presente acerca do debate de gênero dentro das instituições escolares ampliando o fosso que separa a ciência da instituição. Por certo, o debate de gênero não é só um problema em si mesmo. É fato que esse debate fere paradigmas de uma sociedade que nega as “minorias” gozarem um mínimo de cidadania garantida a todos por lei. A quebra de paradigmas pode colocar-se para além dos muros da escola e se tornar um enfrentamento no que diz respeito a superexploração sofrida pelas mulheres no trabalho tanto no âmbito público quanto privado.

O temor a debates acerca das expectativas e crenças sociais que envolvem os gêneros parece se relacionar, portanto, à potencial repercussão em diversos âmbitos sociais, para além da própria escola. No mundo do trabalho, por exemplo, pode colaborar na promoção de justiça salarial entre homens e mulheres e em uma divisão sexual do trabalho igualitária, uma vez que desconstrói as definições e hierarquias do que é ser homem e o que é ser mulher e seus respectivos lugares na

sociedade. Da mesma forma, faz parte do conhecimento acerca da diversidade sexual o questionamento das normatizações que definem o que é normal e o que é patológico. Isto pode gerar um outro olhar sobre, por exemplo, a transexualidade e a intersexualidade, libertando-as da alcunha patológica defendida pelo poderio médico. Mesmo citando alguns poucos exemplos, percebe-se o quanto tais discussões na escola possuem de transgressão, já que ao deter a potencialidade de alterar relações de poder e hierarquias profundamente cristalizadas, abre, por consequência, a possibilidade de mudanças na própria distribuição de bens sociais. (SILVA, 2017, p.170)

Interessante examinar pronunciamentos da Igreja Católica Romana sobre Ideologia de Gênero.

Na *Audiência do Papa Bento XVI com a Cúria Romana*¹¹ que ocorreu na cidade do Vaticano em 21 de dezembro de 2012 o papa ressalta a importância da família na transmissão “*das formas fundamentais de ser pessoa humana*” a existência do pai, da mãe e do filho são arrimo para a existência humana. Faz crítica as teorias de gênero citando inclusive Simone de Beauvoir e sua frase marcante “*Não se nasce mulher; torna-se mulher*”. Para ele a teoria é falsa, posto que, nega a natureza criada por Deus e revelada na nossa corporeidade.

Com *Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa*¹² são reforçados os fundamentos da *Audiência com a Cúria Romana*. Além disso, suaviza a opressão sofrida pelas mulheres em nossa sociedade ao considerar um crescente protagonismo feminino que tende a transpor a memorização cultural e social vivenciada pelas mulheres. Contudo, a ideologia de gênero é radical demais ao contrapor o sexo biológico e os papéis da sociedade. É considerada uma antropologia alternativa que nega a diferença sexual marcada no corpo do ser humano, desobedece a *heterossexualidade, união monogâmica, limite ético aos conhecimentos técnicos ligados às fontes da vida, respeito pela vida intra-uterina, pudor e reserva da intimidade*. Enfatiza a importância da socialização para a interiorização de papéis sociais que a sociedade nos atribui baseados no sexo. Reforça que as dimensões natural e cultural devem se ajustar. Pois, a cultura vai além da natureza,

¹¹ DISCURSO DO PAPA. 2012. **Audiência do Papa Bento com a Cúria Romana**. Cidade do Vaticano, 21 de dezembro. Disponível em: <http://noticias.cancaonova.com/discurso-do-papa-a-curia-romana-21122012>. Acesso em 06 de junho de 2020. Anexo C.

¹² CARTA PASTORAL DA CONFERENCIA PORTUGUESA. 2004. **A propósito da ideologia do gênero**. Lisboa, 02 de junho. Disponível em: <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/apresentacao-da-carta-pastoral/>. Acesso em 06 de junho de 2020. Anexo C.

mas não deve se opor a ela, como se dela tivesse que se libertar.

A referida carta, aponta a invasão da ideologia de gênero nos planos legislativos (casamento gay, mudança de sexo) e no ensino. Segundo orientação, *é ilusória a pretensão de prescindir dos dados biológicos na identificação de diferenças entre homens e mulheres. Estas diferenças partem da estrutura genética das células do corpo humano, pelo que nem sequer a intervenção cirúrgica nos órgãos sexuais externos permitiria uma verdadeira mudança de sexo.* Tonifica a importância da família que é baseada na comunhão da diferença de sexo e a importância da mulher que tem o dom precioso da feminilidade e da maternidade. Ainda no domínio familiar atribui importância da figura paterna, pois, sua ausência pode “*originar sérias consequências, tais como desorientação existencial dos jovens, toxicodependência ou delinquência juvenil*” Ou seja, a adoção de pais do mesmo sexo pode causar muitos transtornos para as crianças. Visto que, o papel de pai e de mãe são complementares.

Por fim, denuncia a ideologia de gênero contrária a visão bíblica e cristã e faz um apelo para que não sejam feitas mudanças na lei e no ensino que compactuem com essa ideologia.

Tanto *A Conferência Episcopal Peruana*¹³ quanto *As Reflexões sobre Ideologia de Gênero* do Cardeal Orani João Tempesta – Arcebispo da Arquidiocese São Sebastião do Rio de Janeiro¹⁴ baseiam-se nos mesmos fundamentos apresentados na Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa. A Conferência Peruana destaca os perigos da IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim (China)

¹³ CONFERÊNCIA EPISCOPAL DO PERU. 2008. **Ideologia do Gênero: perigos e alcances.** Lima, 09 de jun. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf. Acesso em: 23 de dez 2018. Anexo C.

¹⁴ CARDEAL ORANI JOAO TEMPESTA, ARCEBISPO DA ARQUIDIOCESE DE S. SEBASTIÃO DO RIO DE JANEIRO. 2014. **Reflexões sobre a “Ideologia de gênero”.** Rio de Janeiro, 25 de março. Disponível em: <http://arqrjio.org/formacao/detalhes/386/reflexoes-sobre-a-ideologia-de-genero>. Acesso em 06 de junho de 2020. Anexo C.

em 1995, também aponta raiz marxista no ataque a família e a religião. As reflexões do Cardeal Orani João Tempesta frisam o papel das mídias digitais na divulgação da ideologia de gênero. Contudo, em todos os documentos da Igreja Católica aqui citados fica claro a oposição da Igreja no que tange as relações sociais e culturais de gênero e a rejeição das modificações baseadas na “ideologia de gênero” na legislação e no ensino. As cartas e conferências seguiram na íntegra em anexo.

Diante de tantas polêmicas que mobilizaram domínios sociais como a religião, a legislação, a família e o ensino é preciso um olhar científico sobre o tema gênero. Uma investigação capaz de entender o conceito para depois examinar como esse conceito apresentado nas apostilas de Sociologia disponíveis para os alunos do estado de São Paulo.

3. Gênero não é ideologia

Como podemos observar na seção anterior existe uma preocupação da ESP sobre questão de gênero em perpetuar uma ideologia misóginia, conservadora e acrítica as relações capitalistas. Essa ideia está permeando o cotidiano das famílias influenciadas pelas religiões dominantes, pelas Reformas Educacionais bancadas por empresários preocupados em agiar benefícios acerca da privatização da educação. Até mesmo instrumentos jurídicos estão se colocando a serviço da “ideologia de gênero”. Também as redes sociais são usadas como veículo de divulgação, através de memes e fake news lançados com a intenção de confundir as pessoas. Portanto, é urgente e importante travar um discurso teórico, uma postura de pesquisa sobre as ideias divulgadas por agências como think tanks, a exemplo do ESP, sobre a questão de gênero. É preciso amarrar as partes e articulá-las como vimos anteriormente. Uma análise em rumo a emancipação não das mulheres, mas de todos que sofrem com a exploração do sistema capitalista.

Com base nessa perspectiva, o presente capítulo pretende trazer uma discussão científica em torno do conceito de gênero e a sua importância para o ensino de Sociologia. Esse debate torna-se cada vez mais relevante, posto que, no momento vigente os professores de Sociologia da rede pública do Estado de São Paulo estão expostos a um certo constrangimento ou até mesmo proibição ao discutir o tema em sala de aula.

A educação institucionalizada foi um dos pilares do projeto da modernidade. A secularização levou ao processo de um ensino pautado no acúmulo científico da humanidade e no acesso universal ao conhecimento – pelo menos para os iluministas, liberais e pensadores críticos da modernidade capitalistas.

A objetividade das Ciências Sociais e Humanas foi objeto de estudo dos fundadores da Sociologia. Para Durkheim, a neutralidade é o fundamento da ciência. Weber separa ciência e política como duas vocações distintas. A exceção foi Marx, que entendeu que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (MARX, 2007, p.42), além de sua famosa frase, na Tese 11 sobre Feurbach, afirma os filósofos interpretaram o mundo, mas o que importa é mudá-lo, declarando que a ciência, tal qual a política, educação, o Direito, estão intimamente ligados com as relações sociais de produção, sendo determinadas por elas e as determinando, num movimento dialético. No meio acadêmico, o funcionalismo de Durkheim, herança direta do positivismo, dominante no advento da modernidade, e a

sociologia interpretativa de Weber foram mais aceitos, visto que Marx fora considerado mais entre os críticos da modernidade, portanto, do capitalismo e, dada sua militância política (Marx foi ao mesmo tempo cientista e dirigente comunista) foi duramente criticado em sua teoria do social. Ainda que o método marxista de análise tenha grande valor objetivo, seus adversários são ferrenhos.

Foi após os anos 60 do século passado, com a entrada de novos sujeitos nas pesquisas científicas, que a Ciência foi novamente questionada em sua neutralidade. Os estudos de gênero e feminismo foram importantes para levar para a academia o que os movimentos sociais de luta por igualdade e direitos das mulheres problematizavam na sociedade. Segundo Scavone (2008):

Guerras e movimentos de descolonização que, no Primeiro Mundo, trouxeram à tona não só os “internamente colonizados” (as chamadas minorias, os marginais, as mulheres, os homossexuais) como os “externamente colonizados” (os habitantes do mundo colonizado), colocando em cena novas vozes coletivas e contribuindo para a desconstrução de um sujeito único e universal (SCAVONE, 2008, p. 174).

O senso comum trabalha com a ideia que há naturalmente (biologicamente), maneiras de ser e estar na sociedade para homens e mulheres. O debate entre natureza e cultura, sexo e gênero, é caro às ciências sociais que dispensam inúmeros esforços para entender a formação social do ser humano. As teorias feministas, em particular, buscam inserir essa questão na academia, trazendo o conceito de gênero como uma forma de dar sentido as relações de poder entre os sexos, questionando a própria neutralidade da ciência. Olhar a sociedade sob a lente de gênero requer uma postura que problematize a existência de um ser feminino, o que não implica que a sociedade aceite com facilidade essa perspectiva.

As perguntas filosóficas essenciais – quem somos e qual a melhor forma de viver – perpassam gerações, épocas e lugares. Questões que não encontram respostas definitivas – característica própria da Ciência – buscam maneiras de estar no mundo e com ele se relacionar. A educação das crianças e adolescentes estão no cerne dessas questões, visto que envolvem uma ética de como viver em grupo. Para Durkheim (2013), na mesma linha que Platão, a educação é assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens, como pelas suas funções, e é o professor o sujeito responsável pela integração das crianças e adolescentes. Além do funcionalismo, a psicologia social de Vigotsky

coloca o sujeito humano como social, por meio do trabalho e a transformação da natureza (MARTINS, MARSIGLIA, 2015). Desta forma, a educação dá sentido ao mundo dos objetos.

Na contramão desses autores, estão aqueles que reforçam o papel da família. Seguindo a linha aristotélica, em que o Estado é apenas suporte, os liberais veem a educação escolar como complemento da educação familiar. Longe de ser um consenso sobre o papel do governo, estes pensadores da educação, na origem do Estado Moderno, concordavam em um ponto: a Igreja não deveria se misturar na política educacional (na política como um todo). No Brasil, o documento representativo desse viés é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O documento representou um grande avanço, porém, tanto liberais quanto conservadores, sacralizam a família, como se nesse ambiente não houvesse opressão e violência. Por isso não é suficiente discutir qual o tipo de família a ser ou não aceito – ainda que seja um debate fundamental a pluralidade familiar – mas sim as relações de poder verticalizadas atribuídas a família, ou seja, a autoridade do adulto sobre a criança.

Interessante notar como há séculos a educação se coloca como importância de maior gravidade. Afinal, a educação dos membros mais jovens de uma dada sociedade é responsabilidade de quem? Do núcleo mais simples, a família, ou de toda a comunidade e do governo? Percebe-se que essas questões remontam aos filósofos gregos e seus desdobramentos vão da sociologia à psicologia social, perpassando todas as áreas, visto que serão ministradas todos os conteúdos cientificamente acumulado pela humanidade. Conforme Piletti e Piletti (2012, p. 13)

Ao entrar numa sala de aula em qualquer lugar do mundo, seja no centro de uma grande metrópole ou nos confins da Terra, para exercer sua função docente, mediante a sempre promissora interação educador-educando, o professor está carregando consigo a história humana.

A consequência direta desse embate é que o papel do Estado, da política e da família entram em choque, e a escola, por vezes, sua função posta à prova. Não há uma corresponsabilidade pelos jovens, mas uma disputa ou uma culpabilização. Quando se trata de questões do campo moral e ético, há um acirramento: “escola ensina, família educa”, lema repetido tanto por familiares quanto por educadores. Mas será simples assim? E quando se trata da sexualidade, um tabu tão antigo quanto atual?

Nos últimos anos, por inúmeros motivos a serem investigados, a educação moral

e sexual tem sido o alvo da sociedade brasileira. Visivelmente aumentou com o lançamento do programa “Brasil sem homofobia”, que o Ministério da Saúde e dos Direitos Humanos e, em parceria com o Ministério da Educação (que criaria o programa “Escola sem Homofobia”) em 2004 e com a produção de um Kit a ser distribuído para que as escolas debatessem orientação sexual, ruídos em “defesa dos valores da família tradicional brasileira” fizeram eco entre alguns congressistas, o que levou a então presidenta, Dilma Rousseff, suspender definitivamente o kit, em 2011.

Apesar disso, grupos defensores da família divulgaram em suas redes e canais de internet os perigos e ameaças que tal programa representava para seus filhos e filhas. Pejorativamente apelidado de “Kit gay”, o cancelamento do programa não foi suficiente para amenizar a tensão. Em 2011, o Senador Magno Malta declara discordar do “discurso de educação, pois quem educa é pai e mãe” (MALTA, 2011) e faz severas críticas ao ministro da educação da época. O atual presidente da República, Jair Bolsonaro, afirmou, no começo de janeiro de 2016 (ou seja, após cinco anos em que o programa foi cancelado) fez um vídeo em sua página de Facebook, com um livro que sequer constava nos materiais que comporiam o programa. Com camiseta do Japão, a intenção era comparar a educação brasileira com a daquele país e reforça que mais do que a corrupção o problema do país é “a questão ideológica”.

Entre 2014 e 2018 a querela sobre gênero tomou proporções nunca vistas. Foi nesse momento que o termo “ideologia de gênero” passou a circular em aplicativos de troca de mensagens e canais de mídias sociais surgiram “em defesa da família e contra a ideologia de gênero”. Mas foi com o Plano Nacional de Educação (PNE) que o acirramento entre movimentos feministas, estudiosos de gênero, educadores e políticos conservadores e membros de algumas denominações cristãs ganhou as ruas, as salas de aula e pautou debates calorosos, tanto no meio político quanto no senso comum.

Na tentativa de esclarecer a importância de se retirar gênero dos debates, os favoráveis ao “fim da doutrinação ideológica nas escolas” convocaram algumas audiências públicas. Parciais, levando apenas detratores dos estudos de gênero, elas não contavam com a reação dos estudiosos do assunto ou de professores e pessoas ligadas aos mais variados movimentos sociais dos direitos humanos. Realizadas entre o segundo semestre de 2014 e ao longo de 2015, criaram um monstro inexistente a ser combatido (ou defendido) como forma de solução para as crises identitárias e familiares que a sociedade contemporânea passa, divulgados de forma massiva pelas redes sociais, como

WhatsApp e Facebook.

No PNE de 2001 não havia referência ao gênero na apresentação. Ao longo do documento o termo aparecia em alguns itens, como na indicação de critérios do programa de avaliação do livro didático (que em 2014 também vira alvo) que afirmava ser necessária a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. Ainda neste PNE, para a Formação de Professores, constava a inclusão das questões relativas ao gênero, à etnia e aos estudantes com necessidades especiais. Coube aos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – a função de detalhar sobre as questões de gênero, bem como a pluralidade cultural, a ética, o meio ambiente, a sexualidade. Temas que, como afirmam Vianna e Unbehaum (2004), incluíram na pauta questões diretamente relacionadas à cidadania

O Novo Plano Nacional de educação teve debates mais acalorados e demorados. O PNE 2011-2020 deveria ter sido publicado em 2010, mas só foi aprovado em 2014 (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014). O debate mais polêmico foi justamente sobre gênero e orientação sexual.

O texto vetado colocava como meta “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. O texto sancionado após aprovação nas casas legislativas reza o seguinte: “Art. 2. São diretrizes do Plano Nacional da Educação: III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

O PNE atual não menciona sequer a palavra igualdade. Ao riscar gênero, riscou-se toda a política de igualdade que constava inicialmente (há apenas a meta 4 sobre inclusão, mas a palavra igualdade tampouco aparece).

O termo “ideologia de gênero” praticamente não existe nos meios acadêmicos. A pesquisadora da área de estudos de gênero, Jimena Furlani, da UFSC (Universidade Federal de São Carlos), fez um levantamento sobre o tema para buscar a origem do termo. Para esclarecer, fez uma série de vídeos e produziu uma breve cartilha em que desmente as cartilhas produzidas pelos detratores do uso de gênero nos planos educacionais (DIP, 2016b). “trata-se de uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturizar e, assim, deslegitimar um campo de estudos” (Garbagnoli, 2014, p. 149).

Furlani destaca que o termo “ideologia de gênero” está posicionando a população

contra algo que não tem fundamento teórico algum. Para demonstrar de maneira clara a autora traz um breve conceito de ideologia "[...] conjunto de IDEIAS, PRINCÍPIOS, e VALORES que refletem uma determinada VISÃO DE MUNDO, orientando uma forma de ação, sobretudo uma prática política. P.ex.: ideologia fascista, ideologia de esquerda, a ideologia dos românticos, etc." Apud (Dicionário Básico de Filosofia, Japiassu & Marcondes, 1990, p.127).

Estudos de gênero além de serem desenvolvidos por muitas áreas científicas tais como: sociologia, história, política, antropologia, são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as formas muitas de preconceito.

Os estudos de gênero não vão contra a família apenas entende a pluralidade da família que existe no mundo e no nosso país, uma instituição em permanente mudança que não é vivenciada pelos alunos apenas no modelo heterossexual tradicional que é culturalmente diferente indígenas, comunidades quilombolas, campo, cidade. Toda essa pluralidade tem que ser acolhida na escola. A teoria de gênero também não despreza o sexo. Nascemos com um sexo que nos define homem ou mulher é uma identidade biológica. Assim, as crianças são informadas na família e na escola. Contudo, não podemos esquecer das crianças intersexuais e transexuais que sofrem violência física, simbólica e psicológica na escola.

Os Estudos de gênero não negam a BIOLOGIA (as diferenças entre homens e mulheres). Mas se opõem aos significados SOCIAIS E CULTURAIS construídos durante toda a história da humanidade , oprimem a mulher e ou limitaram seu desenvolvimento social.

Os Estudos de gênero não dizem que a MATERNIDADE não é legítima. Nem nega que muitas mulheres se realizam como mães. Mas, dizem que esse não é o único modelo de realização pessoal para uma mulher. A MATERNIDADE (e a PATERNIDADE) é um direito de escolha dos casais. Se há mulheres que querem viver “no lar” outras querem estudo, profissão, trabalho, autonomia financeira, etc., etc., etc... (FURLANI, 2016, p.5)

De acordo com Jimena, no princípio a palavra gênero era utilizada como expressão de sexo. Contudo, o vocábulo feminino e masculino representam mais adequadamente a característica socialmente construída de gênero. Masculino e feminino tomaram posições contrárias. O que não seria um incômodo se essas posições não fossem hierarquizadas, sendo o feminino considerado inferiore. Desse modo, o conceito de gênero escancara a

desigualdade, dominação da mulher e do feminino consagradas no Estado, nas leis, na família, na escola, na religião, na mídia engendrando um embate social e político de grandes proporções. Como podemos ver descrito nas linhas acima.

Dessa forma fica claro que sexo e gênero são duas identidades diferentes e independentes. Sendo assim, pode acontecer de indivíduos com corpo biológico de homem ou mulher tenham identidade com o gênero oposto ou socialmente esperado. Quer dizer homem feminino e mulher masculina. Quando isso acontece as pessoas travestis, transgênero e transexuais sofrem uma discriminação na escola, na família, no trabalho que pode ser reconhecida em uma exclusão, intolerância, violência física que pode até levar a morte. A escola como instituição pública e democrática não pode ser negligente a essa discriminação. Ao contrário tem que fazer enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação. Para isso, é preciso que os estudantes conheçam cientificamente a origem, o desenvolvimento e as formas de erradicação dos preconceitos e discriminação. (FURLANI, 2016).

O próximo item objetiva tecer um debate sobre o que se denomina consubstancialidade de gênero. Um novo olhar para as relações de gênero ao trazer para o cenário gênero, raça e classe termos que se entrelaçam, se arraigam, se imbricam explicando as profundas raízes de opressão na nossa sociedade.

3.1. Divisão sexual do trabalho: consubstancialidade de gênero

Sabendo que há uma pluralidade de estudos sobre gênero, estabelecemos aqui uma análise acordada com feministas marxistas denominada consubstancialidade de gênero. Para debater o assunto vamos nos valer das contribuições de Kergoat, Cisne, Dantas, Souza-Lobo, Saffioti, Antunes, Hirata, Araújo, Mészáros, Falquet, Segnini e Neves.

Segundo Mirla Cisne (2013) as relações de classe são enviesadas, historicamente, pelas relações de poder e dominação do sexo masculino sobre o feminino, como nos esclarece Engels: “[...] o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino” (1979, p. 22).

A origem das divergências de classe combina com a dominação do homem sobre a mulher demonstra, dentre outras determinações, a necessidade de analisarmos as relações entre classe e sexo. Acreditamos que esses antagonismos “coincidiram” no

tempo histórico não por conta de uma determinação natural, mas para atender aos interesses dominantes de garantia e reprodução da propriedade privada, bem como da força de trabalho.

A marca do sexo não esteve presente apenas na origem das divergências de classe, mas, faz-se fortemente presente. Compreendemos, assim, que “a classe operária tem dois sexos” (SOUZA-LOBO, 2011), do contrário, como podemos explicar que as mulheres estão nos postos de trabalho mais precarizados e mal remunerados? Como explicar a persistente divisão sexual do trabalho? Repudiar a questão d sexo no trabalho é repudiar a realidade da classe trabalhadora, é negligenciar a relação das mulheres com o capital.

Sendo assim, a especificidade da exploração sobre a força de trabalho da mulher mais intensificada que a exploração masculina é condição importante para analisar o mundo do trabalho para conhecer o processo de acumulação capitalista sincronicamente com a opressão e a exploração das mulheres.

Segundo Dantas e Cisne 2017, a subordinação da mulher e os dons ou habilidades ditas femininas são apropriados pelo capital para a exploração da força de trabalho, pois, as atividades e trabalhos desenvolvidos por mulheres, ao serem vistos como atributos naturais, extensões de habilidades próprias de uma essência feminina vinculada às atividades reprodutivas, não são consideradas como capacidades de trabalho, como algo tecnicamente especializado. A ideologia dominante sobre o que é ser mulher reproduz qualidades e valores que são naturalizadas como femininas conferindo legitimidade à relação exploração-dominação. Nesse sentido, Souza-Lobo indica que:

[...] os dedos ágeis, a paciência, a resistência à monotonia são considerados próprios da força de trabalho feminina. [...] a própria qualificação é sexuada e reflete critérios diferentes para o trabalho de homens e mulheres, ocorrendo frequentemente uma desqualificação do trabalho feminino, assimilado a dons naturais [...] (SOUZA-LOBO, 1991, p. 154).

Dessa forma podemos afirmar que existe uma desvalorização e um não reconhecimento da mulher como trabalhadora. Quando a ocupação é “feminilizada” é caracterizada como mais fácil. Logo, o trabalho não tem valor e prestígio, desqualificados.

A feminização do trabalho, apreendida sob uma análise crítica da divisão sexual do trabalho, implica em determinações relevantes para a produção e reprodução do capital, tanto na esfera pública, quanto privada. Na esfera privada pela utilização/responsabilização da mulher

pela garantia, em grande medida, da reprodução social que possibilita a força de trabalho estar em condições de garantir a produção social. Na pública, pela desvalorização, subordinação e exploração intensificada, que se expressam nos baixos salários e na precarização do trabalho feminino. (DANTAS; CISNE, 2017, p.76)

Ricardo Antunes ao analisar a condição da mulher na sociedade capitalista, evidencia o nítido caráter de classe relacionado ao modelo patriarcal de sociedade que, combinados, provocam uma exploração particular e intensificada sobre a mulher, o que entendemos como superexploração. Segundo o autor:

A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer no espaço público seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. Sem essa esfera da reprodução não diretamente mercantil, as condições de reprodução do sistema do metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizadas (ANTUNES, 1999, p. 108-109).

Heleieth Saffioti se destacou pelas valiosas contribuições ao feminismo em uma perspectiva marxista. Defensora da categoria patriarcado para análise das desigualdades entre os sexos, Saffioti (2004) defende que o conceito de gênero, compreendido hegemonicamente como a construção social do masculino e do feminino, não pode ser tratado de forma dissociada de patriarcado, tampouco das categorias classe e raça. A autora afirma que gênero não compreende por si só as relações desiguais entre os sexos, posto que também diz respeito à possibilidade de relações igualitárias. Enquanto que o patriarcado corresponde a uma categoria histórica que compõe relações sociais de gênero hierarquizadas. Em outras palavras, o patriarcado explicita a desigualdade entre os sexos, ou seja, especifica qual modelo de relações de gênero vivenciamos.

Saffioti (2004, p. 138) ressalta, ainda, algumas fragilidades do conceito de gênero ao afirmar que é “[...] por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em função de sua generalidade excessiva, apresenta grande grau de extensão, mas baixo nível de compreensão[...]”. Trata-se de um terreno movediço que, desarticulado da categoria patriarcado, abre espaço para diversas abordagens.

A substituição do conceito de gênero pelo conceito de relações sociais de sexo se

dá em razão de sua demasiada fragilidade e neutralidade. Do ponto de vista político de enfrentamento à exploração sobre as mulheres, o conceito de gênero não oferece, isoladamente, elementos críticos mais profundos para compreensão das determinações das desigualdades, pois, é esvaziado de conteúdos materialistas assentados na dinâmica das hierarquias e antagonismos entre grupos e classes que perpassam a exploração do trabalho. O conceito de gênero tem sido adotado, prioritariamente em uma perspectiva culturalista, que prioriza as representações e símbolos em detrimento da análise das relações materiais. (DANTAS; CISNE, 2017)

De acordo com Kergoat e Hirata (2007) a divisão sexual do trabalho foi objeto de trabalhos percursoros em diversos países. Porém, foi na França, no início dos anos 70 devido ao encorajamento feminino que surgiram trabalhos que rapidamente assentariam as bases teóricas do conceito de consubstancialidade de gênero. Os referidos trabalhos foram desencadeados pela consciência coletiva das mulheres sobre a quantidade de trabalho realizadas por elas e imperceptível pelo sistema capitalista assim como justificado em nome da natureza da mulher, do amor materno. Essa reflexão possibilitou a abordagem do trabalho doméstico como uma atividade de trabalho qualificado.

Em pouquíssimo tempo, surgiram as primeiras análises dessa forma de trabalho nas ciências sociais. Pouco a pouco, as análises passaram a abordar o trabalho doméstico como atividade de trabalho profissional. Isso permitiu considerar “simultaneamente” as atividades desenvolvidas na esfera doméstica e na esfera profissional, o que abriu caminho para se pensar em termos de “divisão sexual do trabalho”. (Kergoat e Hirata, 2007, p.598)

No começo a divisão sexual do trabalho apresentava uma articulação das categorias. Contudo, essa noção de articulação logo se mostra insatisfatória, o que nos levou a um segundo nível de análise: a conceitualização dessa relação social recorrente entre o grupo dos homens e das mulheres a nova conceitualização trouxe novos raciocínios, depois que “a família”, na forma de entidade natural, biológica, se esfacelou para ressurgir prioritariamente como lugar de exercício de um trabalho, foi a primeira vez de implodir a esfera do trabalho assalariado, pensado até então apenas em torno do trabalho produtivo e da figura do trabalhador masculino, qualificado, branco. (Kergoat e Hirata, 2007)

Esse duplo movimento impulsionou a França e vários países uma floração de trabalhos que utilizaram a abordagem da divisão sexual do trabalho para repensar o trabalho e suas categorias, suas funções históricas e geográficas, a inter-relação de múltiplas visões do trabalho

socialmente produzido. Essas reflexões levaram a um questionamento radical da sociologia da família e do paradigma funcionalista que lhe servia de base. (Durkheim). No que se refere à sociologia do trabalho, elas permitiram retomar noções e conceitos como de qualificação, produtividade, mobilidade social e, mais recentemente, de competência, e abriram novos campos de pesquisa: relação de serviço e, hoje, trabalhos de cuidado pessoal, mixidade no trabalho, acesso às profissões executivas de nível superior, temporalidades sexuadas, vínculos entre políticas de emprego e políticas para a família. (Kergoart e Hirata, 2007, p.598)

A divisão sexual do trabalho é um sistema de divisão do trabalho social engendradora das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência social entre os sexos. Essa divisão é modulada histórica e socialmente. Sua característica é atribuir aos homens a esfera produtiva, funções com maior valor social como políticos, religiosos, militares e atribuir às mulheres à esfera reprodutiva desvalorizada socialmente. (Kergoart e Hirata, 2007)

Portanto, o conceito de relações sociais de sexo, deve ser compreendido no campo das relações macro-estruturais, em razão do rigor teórico-político que o mesmo imprime na análise das relações desiguais entre os sexos.

O conceito francês de relações sociais de sexo, que entende tais relações como *rappports*, ou seja, as que dizem respeito às relações sociais mais amplas, permeadas pelos conflitos e antagonismos de classe, facilitam-nos a fundamentação do nosso posicionamento teórico-político de que é impensável estudar as relações sociais entre os sexos dissociadas das dimensões de ‘raça’ e de classe (CISNE, 2014 ,p. 67).

Deste modo, a categoria de relações sociais de sexo deixa explícito o caráter conflituoso entre grupos com interesses antagônicos, estando diretamente vinculada às relações sociais de classe. (DANTAS; CISNE, 2017)

Entender a importância da construção teórica do feminismo como instrumento de luta, adotar a abordagem de relações sociais de sexo aponta para uma necessária construção de um projeto de transformação estrutural da sociedade, diferentemente da maioria das abordagens de gênero, resguardadas as exceções das autoras que associam gênero ao patriarcado e à classe, que dão conteúdo materialista que o conceito de gênero não assegura. (DANTAS; CISNE, 2017)

Para Mirla Cisne (2014) o conceito de relações sociais de sexo garante a dimensão das divergências de classe como também da centralidade do trabalho para os estudos feministas.

Cisne e Dantas 2017 convergem com Saffioti na análise da estrutura de dominação-exploração das mulheres como uma totalidade complexa, conflituosa e intimamente articulada. Não concebemos, portanto, a dominação patriarcal e a exploração capitalista como dois processos desconexos. Ademais, Saffioti nos alerta para o equívoco de compreender a opressão como algo meramente cultural e da exploração como algo restritamente pertencente à exploração do trabalho assalariado. Dominação e exploração não operam isoladamente ou em esferas específicas das relações sociais, elas se associam. A formação de ideologias opressoras de dominação, como a patriarcal e a racista, advém de uma base material, o interesse de superexploração que permeia os antagonismos de classe.

Á vista disso, a dominação e exploração configuram um mesmo fenômeno na medida em que não se pode compreendê-los de modo desarticulado. Por sua vez, a autora contesta a dualidade de situar a dominação no campo político e a exploração na esfera econômica.

Nesse sentido, Cisne (2014, p.68) argumenta que: “É importante perceber que o patriarcado se configura como uma relação social estrutural e superestrutural, ou seja, entendida no sentido francês de *rapport*”.

Em outros termos, não é apenas ideologia, possui bases materiais que se traduzem em ideias dominantes que dão sustentação à reprodução da naturalização das dominações e explorações. A divisão sexual do trabalho e a forma particular da apropriação do trabalho da mulher são centrais para o entendimento dessa base material na qual o patriarcado assenta sua dinâmica estrutural de exploração, radicalmente funcional à lógica de acumulação capitalista. (DANTAS; CISNE, 2017)

O patriarcado tem suas bases arraigadas na propriedade privada e no domínio e exploração dos homens sobre as mulheres. Tal estrutura ultrapassa os domínios da esfera privada tomando todas as dimensões da vida social, inclusive a esfera do Estado. A naturalização das desigualdades entre os sexos se enraíza nas diversas relações sociais e legitima a dominação dos homens sobre as mulheres ao ponto de sua engrenagem funcionar independentemente da presença direta da figura do patriarca. “A dinâmica entre controle e medo rege o patriarcado” (SAFFIOTI, 2004, p. 136).

Esse sistema patriarcal se configura como um pacto social entre os homens no sentido de garantir privilégios, exploração e dominação. Para tanto, tal estrutura é munida de uma forte ideologia que estabelece normas sociais que ditam a construção social do sexo ao atribuir valores, atributos, qualidades e símbolos à figura da mulher. Por sua

vez, determina como devem se comportar e quais espaços lhe cabem na sociedade. (DANTAS; CISNE, 2017, p.80)

Ou seja, as mulheres sofrem não apenas a exploração e o controle de sua atividade produtiva remunerada, mas também, sofrem pelo controle e domínio de sua sexualidade, de seus corpos e do seu tempo, apropriados a serviços dos outros, ainda que em detrimento de si, dos seus desejos e necessidades.

Para compreender a dinâmica de exploração sobre as mulheres ancorado numa perspectiva de totalidade, consideramos fundamental a articulação entre racismo, sexismo e a condição de classe.

À relação de tais elementos corresponde uma unidade na totalidade das relações sociais, ilustrado por Saffioti (2004) como um nó dialético indissociável nas teias que fundiu o patriarcado-racismo-capitalismo em um sistema uno, divergindo de perspectivas dualistas e positivistas que segregam ou buscam somar essas dimensões e não as relacionar na dinâmica da consubstancialidade e coextensividade das relações sociais de sexo, raça e classe, como nos sugere Kergoat:

As relações sociais são consubstanciais: elas formam um nó que não pode ser sequenciado ao nível das práticas sociais, apenas em uma perspectiva analítica da sociologia; e elas são co-extensivas: implantando as relações sociais de classe, de gênero e de 'raça', se reproduzem e se co-produzem mutuamente (KERGOAT, 2012, p.127).

Não é uma soma de opressões ou uma associação mecanicista. Trata-se de buscar compreender as particularidades dessas relações em uma unidade dialética que nos permite analisar como o racismo e a condição de classe são estruturantes da forma como as opressões sobre as mulheres são vivenciadas diferentemente, bem como a própria exploração sobre o trabalho. Sendo assim, entendemos que a classe, por exemplo, divide as mulheres. Ou seja, que mulheres exploram mulheres. Assim como mulheres negras são ainda mais exploradas e violentadas nesta sociedade. As mulheres, portanto, são atravessadas pelas relações de classe e raça. (DANTAS; CISNE, 2017)

Destarte, as classes sociais não são homogêneas, mas estruturadas por relações sociais atravessadas por antagonismos e hierarquias indispensáveis à análise crítica e em uma perspectiva de totalidade, do processo de exploração da força de trabalho. Não se pode separar a força de trabalho do corpo que a produz e as formas de apropriação e exploração não estão definidas somente pelas relações de classe e que considerar as relações de sexo e raça que compõem ou mesmo estruturam as classes de um sistema de exploração patriarcal-racista-capitalista.

Para entender melhor a questão vamos no próximo subtópico estudar quais são os princípios norteadores da divisão sexual do trabalho em nossa sociedade.

3.2. Princípios organizadores da divisão sexual do trabalho

A atual divisão do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio da separação, ou seja, existem trabalhos que são destinados para as mulheres e trabalhos que são destinados para os homens e o princípio hierárquico o trabalho do homem é mais prestigiado, enaltecido do que da mulher. Esses princípios têm legitimidade para todas as sociedades conhecidas no tempo e no espaço, são legitimados pela ideologia naturalista que limita o gênero ao sexo biológico e determina condutas, padrões para homens e mulheres. O que não significa que a divisão sexual do trabalho seja algo invariável, suas modalidades concretas variam no tempo e no espaço como podemos observar nos trabalhos dos antropólogos e historiadores. A estabilidade não se encontra nas situações, mas sim na distância entre os sexos.

Em sua obra *Nova Divisão Sexual do Trabalho? um olhar voltado para a empresa e a sociedade* Helena Hirata elucida que:

a passagem das teorias neutras para as categorias sexuadas e o questionamento que essa passagem suscita em relação aos conceitos e teorias existentes nas ciências sociais parecem a contribuição mais importante de um certo número de trabalhos efetuados na França na década de 1970. Passar de temas de pesquisa em que as mulheres são invisíveis enquanto atores sociais para a consideração das relações sexuadas tem efeitos de renovação teórica muito fecundos nas ciências sociais. (HIRATA, 2012, p.275)

Ressalta, assim como Kergoat que a modificação teórica resultou em mudanças importantes, tais como: questionar o conceito de trabalho, ampliação para o trabalho doméstico; questionamentos sobre a separação da teoria do trabalho e a teoria da família. Nas análises sobre as relações sociais dos sexos, entendidas como relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas ou antagônicas de exploração e opressão entre duas categorias de sexo socialmente construídas, a preeminência de um dos componentes dessas relações, seja o componente opressão/dominação de sexo, seja o componente superexploração econômica, constitui uma das diferenças mais importantes que fragmentaram o campo das pesquisas e dos movimentos feministas, tanto no Norte como no Sul. Relações de classe ou relações de sexo, antagonismos de classe ou antagonismos de sexo, tudo se passava como se a importância dada a essas relações implicasse deixar a

outra em plano secundário. Para Hirata a grande contribuição de Danièle Kergoat foi conceituar essas duas relações sociais em termos de “coextensividade”, ou seja, em termos de uma sobreposição parcial de uma pela outra. (HIRATA, 2012)

A preeminência do econômico, que fez da força de trabalho um conceito-chave na análise marxista clássica das relações de dominação, cede lugar ao conceito de “sujeito sexuado”, inserido em uma rede de relações intersubjetivas. É essa passagem do primado econômico e das relações de exploração para a afirmativa de uma ligação indissociável entre opressão sexual (e de classe) que permite, a meu ver, reconceitualizar o trabalho, dinamizá-lo, a partir da introdução da subjetividade efetiva, ao mesmo tempo sexuada e de classe, de acordo com expressão de Kergoat. (HIRATA, 2012, p.277)

De acordo com Danièle Kergoat (2010) para entender os conceitos de consubstancialidade precisamos entender as relações sociais em uma perspectiva materialista, histórica e dinâmica. Segundo a autora uma relação social é uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa. É uma relação de produção material e ideal. Ou seja, toda relação social envolve um enfrentamento.

As relações sociais de sexo também são conflituosas e não só na perspectiva análise sociológica de gênero. Existe um “nó” entre as relações de gênero, classe e raça. Elas são consubstanciais¹⁵, se reproduzem e se co-reproduzem mutuamente.

Para exemplificar Kergoat reporta-se a um paradoxo:

A participação da mulher no mercado de trabalho aumenta, mas as segmentações, horizontais e verticais, entre empregos masculinos e femininos, perduram. As desigualdades de salário persistem, e as mulheres continuam a assumir o trabalho doméstico. A meu ver, no entanto, isso não representa nenhuma aporia ou contradição interna às relações sociais de sexo, mas aponta para o fato de que o capitalismo tem necessidade de uma mão-de-obra flexível que empenhe cada vez mais sua subjetividade: o trabalho doméstico assumido pelas mulheres libera os homens e, para as mulheres de alta renda, há possibilidade de externalização do trabalho doméstico para as outras mulheres.” (KERGOAT, 2010, p.94)

No excerto acima a autora revela que não há uma única relação social. Pois, a entrada da mulher no mercado de trabalho não liberta a mesma da exploração de classe e de gênero. Na prática ela acumula o trabalho doméstico com o trabalho assalariado. Além

¹⁵ O termo, emprestado da teologia, não deve gerar confusão: ele é utilizado aqui em sua acepção mais trivial, de “unidade de substância”. Falar em consubstancialidade sugere que a diferenciação dos tipos de relações sociais é uma operação por vezes necessária à sociologia, mas que é analítica e não pode ser aplicada inadvertidamente à análise das práticas sociais concretas.

de fornecer mão-de-obra barata para os empregadores. Temos então, o que a autora denomina de divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo.

Kergoat (2010) aborda outro ponto importante no estudo das relações sociais de sexo. Para a autora, é necessário distinguir as relações intersubjetivas e as relações sociais. Dentro das relações intersubjetivas (concretas que se estabelecem entre indivíduos), entre um casal, por exemplo e em algumas sociedades é capaz de existir espaço para o sucesso profissional da mulher e divisão do trabalho reprodutivo. Contudo, nas relações sociais, que são abstratas e opõem grupos a atuação da exploração, dominação e opressão é vigente e se comprova através de estéticas de violência contra a mulher e desigualdade salarial.

O exemplo da *Coordination Infirmière*, movimento social do fim da década de 1980 na França, é esclarecedor. Nas reuniões do movimento, o convívio era inegavelmente feminino: as integrantes faziam questão de chamar-se pelo nome, perguntar sobre a saúde, comentar sobre roupa nova ou uma ida ao cabeleireiro etc. São formas de relação intersubjetiva que suavizam o clima da reunião, mas que não afetam de maneira alguma a dinâmica da dominação masculina no interior do movimento. Assim que uma disputa surgia no horizonte, os velhos mecanismos voltavam a seu lugar (por exemplo: quem falará à imprensa?) O que pode de fato questionar as relações sociais de sexo são as práticas sociais coletivas: por exemplo, decisões como quais mulheres terão as responsabilidades formais (presidência da associação) e práticas (responsabilidades organizacionais durante as manifestações), ou a decisão de que haja um aprendizado coletivo em situações de fala diante de um público etc. Não é por serem mulheres que as enfermeiras são subversivas quanto à relação social de sexo – vemos com este exemplo que o sujeito das lutas não se justapõe ao sujeito da dominação.”(KERGOAT, 2010, p.95)

De acordo com a autora o dilema da categorização acontece em trabalhos que pretendem estudar os entrecruzamentos das relações sociais. A imbricação entre raça, gênero e classe não é novidade na tradição francesa. Porém, esses trabalhos representavam uma minoria. Notadamente, os problemas advindos da posição de classe não desapareceram, agravaram-se.

Os estudos pós-coloniais e o feminismo negro tiveram de fato o grande mérito de desconstruir o pseudo universalismo das grandes teorias, de apresentar o problema da heterogeneidade do grupo de mulheres e também colocar radicalmente em questão as noções de solidariedade e fraternidade. É importante frisar as diferenças. Contudo, é priorizado o entrelaçamento entre raça e gênero, a análise de classe social é superficial.

Essa origem de classe (classe sexual, classe social, classe étnica) é determinante na compreensão da gênese e do desenvolvimento desses conflitos. Em particular, tem como consequência a percepção da “raça” como uma possível modalidade de experiência de classe, pois, ao trazer a experiência e o sujeito para o centro das análises, permite a passagem do problema da dominação pura para o problema da resistência, da revolta e da emergência dos movimentos sociais. Tais trabalhos anglófonos não trazem uma novidade radical, no entanto; eles apenas abrem a possibilidade de atualização e visibilidade para teorias e conceitos que se encontravam marginalizados no campo acadêmico e, dessa forma, o enriquecimento dos estudos feministas. (KERGOAT, 2010, p.97)

Contudo, Kergoat ao referir-se ao conceito de interseccionalidade (intersecção entre raça e gênero) adverte sobre as posições fixas, que divide as mobilizações em setores, da mesma forma que o discurso dominante naturaliza e enquadra os indivíduos em identidades previamente definidas. As posições não são fixas são dinâmicas, mutáveis, historicamente posicionadas.

Dito de outra forma, a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais. Ora, não podemos dissociar as categorias das relações sociais dentro das quais foram construídas. Assim, trabalhar com teorias, mesmo que reformuladas em termos de intersecções implica correr o risco de tornar invisíveis alguns pontos que podem tanto revelar os aspectos mais fortes da dominação como sugerir estratégias de resistência. A noção de multiposicionalidade apresenta, portanto, um problema, pois, não há propriamente ‘posições’ ou, mais especificamente, estas não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpetua evolução e renegociação.” (KERGOAT, 2010, p.98)

Assim sendo, Kergoat (2010) resgata a totalidade ao analisar a questão de gênero não como uma categoria isolada, mas sim dentro de relações sociais de gênero, classe, raça unificador onde nenhuma relação social é mais relevante que a outra.

O objetivo é, portanto, desnaturalizar radicalmente as construções que se baseiam na diferenciação das desigualdades, sem com isso perder da vista a dimensão concreta das relações sociais. Essa análise vai contra a ideia de que, por exemplo, as relações de classe se inscrevem unicamente na instância econômica, e as relações patriarcais, unicamente na ideológica. Cada um desses sistemas possui suas próprias instâncias, que exploram economicamente, dominam e oprimem. Estas instâncias articulam-se entre si, de maneira intra e intersistêmica. (KERGOAT, 2010, p.99)

Para entender alguns princípios de utilização da noção de relações sociais Kergoat (2010) expõem algumas orientações metodológicas: (1) Imperativo materialista: as relações de gênero, classe e raça são relações de produção. Nelas entrecruzam exploração,

dominação e opressão. Examinar detalhadamente como se dá a apropriação de um grupo por outro. No que tange as relações sociais de sexo as disputas são formadas pela divisão do trabalho entre os sexos e o controle social da sexualidade e da função reprodutiva da mulher.(2)Imperativo histórico: caráter dinâmico das relações sociais é central para a análise. Elas devem ser historicizadas, pois possuem uma estrutura que permite sua permanência e mudança.(3)Definir as invariantes nos princípios de funcionamento das relações sociais. Exemplo a divisão sexual do trabalho muda no tempo e espaço, mas as referidas mudanças não afetam dois princípios organizadores, o da separação, quer dizer, o trabalho do homem é diferente do trabalho da mulher e o princípio da hierarquia, isto é, o trabalho do homem “vale” mais que o trabalho da mulher. (4) Também é importante entender a forma como os dominados reinterpretam e subvertem as categorias. Contudo, a subversão é considerada influenciar as relações sociais coletivas. (Kergoat, 2010)

Deve-se sublinhar que os conceitos de consubstancialidade e coextensividade não representa que tudo está preso a tudo, é uma forma de leitura da realidade social, um entrecruzamento dinâmico e complexo das relações sociais, onde cada um imprime suas marcas nas outras, ajustando-se às outras e construindo -se de maneira recíproca.

Entretanto, o fato das relações sociais formarem um sistema não descarta a possibilidade de contradições entre elas. O ponto, é enxergar os entrecruzamentos e as interpenetrações que formam um “nó” no seio de uma individualidade ou de um grupo. Já a coextensividade assinala o dinamismo das relações sociais o ato delas se reproduzirem mutuamente. (kergoat, 2010).

Para ilustrar o imbricamento, este dinamismo, esta co-produção das relações sociais de classe, gênero e raça a autora discorre sobre o trabalho de care (cuidadora e cuidadores de idosos, crianças). O trabalho de care intensificou-se nas últimas décadas devido a crescente atividade das mulheres nos países ocidentais, do envolvimento cada vez maior no trabalho profissional aliado ao fluxo migratório, especialmente feminino do Sul para o Norte e do Leste para o Oeste.

O trabalho de care é interessante de ser analisado, posto que se situa no cruzamento das relações de sexo, classe e raça. Através deste trabalho podemos constatar: (1) a radicalização e extensão qualitativa e quantitativa das relações de uma nova classe servil e não industrial e as novas mulheres empregadoras, oposição de classe feita pela primeira vez diretamente pelas mulheres, de um lado as mulheres com capital econômico, social e cultural, de outro lado mulheres que veem sua situação precarizada e a renda

diminuir. (2) Transformação da relação entre os sexos, por conta desse trabalho doméstico superexplorado que não resolve em nada o problema do trabalho doméstico para a maioria das mulheres (3) Transformação das relações sociais de “raça” através da naturalização das qualidades que seriam próprias de algumas etnias (4) Surgimento da concorrência entre as trabalhadoras do Sul e do Leste, número crescente de trabalhadores dos países ocidentais em situação de precariedade. Trabalhadores do Sul e do Leste vivem situações de precariedade e legalidade muito diferentes. O exemplo do care constata que as três relações sociais são inseparáveis e não somente se reforçam como se co-produzem mutuamente.

Compreender melhor as relações sociais e seu entrelaçamento, analisar e elaborar um método para pensá-las, é dar um passo em direção à superação.

No tópico a seguir temos o objetivo de entender as diferenças da divisão sexual do trabalho como vínculo ou como relação social.

3.3. As duas teorias da divisão sexual do trabalho: vínculo social e relação social

Para a Sociologia existem várias fundamentações para a divisão sexual do trabalho. Porém, para Hirata (2012) existe atualmente duas grandes teorias da divisão sexual do trabalho divergentes: o conceito de vínculo social (solidariedade orgânica, complementariedade, conciliação, coordenação, parceria, especialização e divisão de papéis e o conceito de relação social (divisão do trabalho, contradição, antagonismo, oposição, dominação, opressão, poder) e uma teoria geral das relações sociais.

Conforme Hirata a ideia de complementariedade entre homens e mulheres ou de uma conciliação dos papéis pode se apresentar de diversas maneiras: (1) pode tomar a forma de um modelo tradicional, em que o papel doméstico e familiar é garantido pelas mulheres; trata-se de uma especialização dos papéis sexuais e ela está presente na Sociologia, entre os funcionalistas (2) pode tomar um “modelo de conciliação” entre a vida profissional e a vida familiar. Esse modelo” visa a articular as atividades familiares e domésticas com a vida profissional. Trata-se de uma conciliação necessária de igualdade das chances entre homens e mulheres, especialmente na área profissional. Uma possível recomposição e uma nova divisão dos papéis se realizariam, então, não mais à custa das mulheres, mas em benefícios comum dos homens e das mulheres. Porém, no concreto a compatibilização entre a vida familiar e profissional fica a cargo das mulheres (3) “princípio de parceria” entre homens e mulheres, citado nos relatórios preparatórios da ONU para a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (1995). Pensada

em termos de vínculo social”, as relações sociais são, aqui, consideradas sob o ângulo de uma suposta igualdade de *status* sociais entre homens e mulheres. Essa abordagem é coerente com a ideia de divisão, entre homens e mulheres, do trabalho doméstico e profissional e, neste último, a divisão entre tipos de empregos, que permitem a produção de papéis sexuais.

No “modelo tradicional”: papel na família e papel doméstico assumidos inteiramente pelas mulheres, e o papel de “provedor” sendo atribuído aos homens. No “modelo de conciliação” cabe quase que exclusivamente às mulheres conciliar a vida familiar com a vida profissional.

Contudo, entre o modelo e realidade das práticas sociais pode haver uma grande distância, e em geral incumbe apenas às mulheres operar essa conciliação. Essa abordagem deu margem a várias críticas na França. Hoje, certos pesquisadores propõem substituir “conciliação” por “conflito”, “tensão”, “contradição” para evidenciar a natureza fundamentalmente conflituosa da incumbência simultânea de responsabilidades profissionais e familiares às mulheres. (Kergoat e Hirata, 2007, p.603)

Segundo Kergoat e Hirata (2007) na obra *Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho* o termo divisão sexual do trabalho aplica-se na França a duas acepções de conteúdos distintos. Trata-se de um lado de uma acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos.

Finalmente o modelo de delegação. Queremos desenvolver aqui a hipótese de emergência nesse quarto modelo, que substitui ou se sobrepõe ao “modelo de conciliação” vida familiar/vida profissional na França.

A emergência desse modelo se deve à polarização do emprego das mulheres e ao crescimento da categoria de profissões de nível superior e executivas; elas têm ao mesmo tempo a necessidade e os meios de delegar a outras mulheres as tarefas domésticas e familiares. O modelo de delegação, de resto, tornou-se possível graças ao aumento acelerado dos empregos em serviços. É a expansão dos empregos em serviços nos países capitalistas ocidentais, tanto desenvolvidos como semi-industrializados e em vias de desenvolvimento, como o Brasil que oferecem novas soluções para o antagonismo entre responsabilidades familiares e profissionais. (Kergoat e Hirata, 2007)

3.4. Divisão Sexual do Trabalho: Continuidades e Descontinuidades

As relações sociais entre homens e mulheres parecem fortemente marcadas pela permanência: assim, pode constatar-se que a divisão sexual do trabalho parece submetida a uma força que leva mais ao deslocamento das fronteiras do masculino e do feminino do que à supressão da própria divisão sexual. As respectivas condições do trabalho dos homens e das mulheres mudam de acordo com o contexto histórico, cultural, econômico, mas não se transformam, seguem obstinadamente a mesma linha de divisão dos espaços masculinos e femininos. (Hirata, 2012)

Apesar de inúmeras mudanças que se deram em diferentes momentos da história e da constituição histórica de uma “família capitalista”, assim como de um trabalho doméstico separado da produção de mercadorias, a persistência da divisão sexual do trabalho doméstico e familiar é notável. As modalidades dessa divisão modificam-se no curso da história, mas a análise dessas modificações deixa claro a permanência. Parece importante promover a colaboração de um certo número de disciplinas, a fim de executar uma reconceitualização das relações sociais entre homens e mulheres, mas também do trabalho, em uma conjuntura da crise da sociologia do trabalho e da metamorfose do trabalho. (Hirata, 2012)

Passamos agora a estudar o panorama internacional da divisão sexual do trabalho.

3.4.1. A divisão sexual e internacional do trabalho

As migrantes não tem como pagar o trabalho doméstico pra outra pessoa e por isso, acabam delegando para membros de suas famílias. Ou seja, a internacionalização do trabalho reprodutivo como uma das consequências da externalização do trabalho doméstico nos países capitalistas desenvolvidos engendra uma relação Norte-Sul em que a servidão doméstica provoca para a migrante uma ruptura da relação mãe-filho: diferentemente do que ocorre com os empregadores do Primeiro Mundo próspero, ela não deve viver com a sua família e, ao mesmo tempo, incumbir-se dela economicamente. Essas migrantes do Sul, para fazer o trabalho das mulheres do Norte, deixam seus próprios filhos aos cuidados das avós, irmãs, cunhadas, e às vezes só voltam para a casa depois de longos períodos, o que acarreta o traumatismo inevitável dos filhos que deixaram em seu país. (Kergoart e Hirata, 2007)

A socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais. As

razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo o que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/gênero. (Kergoart e Hirata, 2007, p.608)

A entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho brasileiro configura-se, uma das mais marcantes transformações sociais ocorridas no país desde os anos 70. Isto porque, mesmo com as sucessivas crises econômicas que têm assolado o país a partir da década de 1980, a presença das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo o urbano, é cada vez mais intensa e não mostra nenhuma tendência de retrocesso. (DANTAS; CISNE, 2017)

De acordo com Dantas e Cisne (2017) a crise do capital iniciada na década de 1970 desenvolveu transformações no modo de produção e reprodução do capital, das quais se destacam a mundialização, a reestruturação produtiva e a financeirização relacionadas ao neoliberalismo. Essas transformações possuem amplas dimensões, e uma delas é o impacto nas condições de trabalho das mulheres apropriadas pelo capital para assegurar a efetivação dessas transformações e claro, dos seus interesses.

Para entender, criticamente a expansão da feminização do mercado de trabalho, faz-se necessário entendê-la como “[...] parte de um processo mais amplo de transformação do capitalismo, que vem sendo identificada com os processos de globalização e de reestruturação produtiva” (ARAÚJO, 2000, p. 133).

Para tanto, é importante ir além da simples aparência expressa em pensamentos como: a mulher está se emancipando, a mulher conquistou sua independência, liberdade e autonomia com a entrada no mercado de trabalho. Assim, indagamos: quais as conquistas e/ou de quem são essas conquistas, das mulheres ou do capital? (DANTAS; CISNE, 2017)

Mészáros (2002) afirma que “[...] durante o desenvolvimento histórico do capital também são ativadas algumas potencialidades positivas para a emancipação das mulheres – apenas para serem mais uma vez anuladas sob o peso das contradições do sistema [...]”. Nesse sentido, o autor apresenta em sua análise crítica uma reflexão desveladora desse fenômeno ao afirmar que a:

[...] extralimitação do capital por si mesmo em relação às mulheres traz força de trabalho a um número cada vez maior delas, sob o inexorável

impulso expansionista do sistema: uma alteração que não pode se completar sem que se levante a questão da igualdade de mulheres, eliminando no processo alguns tabus e barreiras anteriormente existentes. Este movimento – que surge do indispensável impulso do capital para a expansão e não da mais leve inclinação a uma esclarecida preocupação emancipadora em relação às mulheres – erra o tiro no momento oportuno. Não apenas porque as mulheres têm de aceitar uma parcela desproporcional das ocupações mais inseguras e mais mal pagas no mercado de trabalho e estejam na péssima situação de representar 70 por cento dos pobres do mundo. O movimento também erra o tiro porque, em virtude do seu papel decisivo na família nuclear, as exigências que são (e continuarão a ser) jogadas em cima das mulheres são cada vez mais difíceis de satisfazer no cenário mais amplo, contribuindo para que qualquer ‘disfunção social’ seja associada à crescente instabilidade da família [...] como [...] a taxa de criminalidade juvenil [...]. Quanto maiores as ‘disfunções sociais’, maiores a carga e as exigências impostas às mulheres como eixo da família nuclear; quanto maiores esses pesos, menores as suas condições de lidar com eles, além do seu papel de ganha-pão, do ‘segundo turno’ depois do trabalho e afins... (MÉSZÁROS, 2002, p.305).

Dantas e Cisne (2017) consideram que as conquistas, as potencialidades positivas para emancipação das mulheres se encontram interligadas as contradições do movimento do capital. Por isso, que as mulheres, ao contrário da emancipação, encontram-se submetidas às condições mais precárias do mercado de trabalho, além de sobrecarregadas com as atividades domésticas, familiares e com o peso da responsabilização sobre expressões da questão social.

Falquet (2012, p. 163) destaca que “[...] as mulheres efetuam majoritariamente ‘trabalho de mulheres’ com condições de trabalho de mulheres (informalidade, precarização, abuso de todos os tipos [...])”.

Se a exploração da força de trabalho é a fonte vital para a valorização do capital e sua perpetuação, tal sistema encontra na exploração da força de trabalho da mulher a extração de maiores lucros, caracterizando uma superexploração. Relaciona-se a isso, como já sinalizamos, o trabalho não remunerado realizado em âmbito doméstico para a reprodução da força de trabalho. (DANTAS; CISNE, 2017)

Dessa forma, o Estado minimiza suas responsabilidades com a garantia dessa reprodução, diminuindo, por exemplo, a demanda de creches e escolas em tempo integral, lavanderias e restaurantes públicos, bem como permite ao capital ofertar um baixo salário mínimo à classe trabalhadora, já que partes das suas necessidades são supridas gratuitamente pelo trabalho feminino não remunerado.

As atividades domésticas acarretam ainda o desenvolvimento de competências nas

mulheres que são, atualmente, requeridas no mercado de trabalho, dentro da chamada flexibilização. Isso demonstra que o espaço ocupado pela mulher no mundo do trabalho é uma conquista sobretudo do capital, como afirma Segnini:

[...] a análise das relações de gênero nesse contexto permite verificar que não se trata tão-somente de uma conquista social das mulheres no espaço público do trabalho assalariado, mas, sobretudo, uma conquista do capital. Esta colocação se justifica considerando que nas diferentes formas de inserção na organização do trabalho analisadas – trabalho em tempo integral, trabalho em tempo parcial e trabalho terceirizado – a mulher apresenta um elevado potencial de produtividade. Trata-se de uma nova forma de uso da força de trabalho da mulher que revela, ao mesmo tempo, a apreensão de antigas formas de discriminação assim como o reconhecimento de competências requeridas pelo trabalho flexível, adquiridas pelas mulheres a partir da relação como o trabalho no âmbito privado (SEGNINI, 1994, p. 64).

Diante das ponderações sobre as condições precárias da entrada da mulher no mercado de trabalho, mesmo considerando os avanços na ocupação de postos de trabalho historicamente masculinos, o que se difunde hoje como conquista do mercado de trabalho pelas mulheres, pode e deve ser também analisado como uma forma de apropriação do capital em obter maiores lucros. Nestes termos, afirma Mészáros:

A entrada em massa das mulheres na força de trabalho durante o século XX, em extensão tão significativa que hoje elas já chegam a constituir maioria nos países de capitalismo avançado, não resultou em sua emancipação. Em vez disso, apareceu a tendência de generalizar para toda a força de trabalho a imposição dos salários mais baixos a que as mulheres sempre tiveram de se submeter; exatamente como a ‘concessão’ legislativa às mulheres, no caso da exigência de tratamento igual em relação à idade da aposentadoria, resultou na elevação da sua idade de aposentadoria para 65 anos, em vez de redução da idade masculina para 60 anos, como acontecia com as mulheres (MÉSZÁROS, 2002, p. 272).

Segundo Dantas e Cisne (2017) notamos, como é próprio do capital, que há uma apropriação manipulatória e estratégica das lutas do movimento feminista. Essa apropriação é possibilitada, por exemplo, com as transformações ocorridas contemporaneamente no mundo do trabalho, mais especificamente com a flexibilização.

Nessa perspectiva, destaca Neves:

De fato, a utilização da mão-de-obra feminina no processo de flexibilização e modernização produtiva ocorre por meio de jornadas parciais, contratos por tempos determinados, trabalhos em domicílio,

utilizando-se, uma vez mais, da qualificação informal adquiridas pelas mulheres no trabalho doméstico, mas sem nenhuma forma real de valorização do trabalho feminino. Pelo contrário, elas estão submetidas a condições de trabalho precárias e inseguras, marcadas por baixos salários, pela realização de várias tarefas simultâneas e flexíveis – ocasionando intensificação do ritmo do trabalho e perda de direitos legais (NEVES, 2000, p. 182).

Essas transformações resultam, resumidamente, numa grande precarização das condições de trabalho e de vida das mulheres, expressas na terceirização e na subcontratação, que, dentre outras problemáticas, acarretam a perda de direitos trabalhistas e a instabilidade no emprego. O incentivo à entrada da mulher no mercado de trabalho vem no sentido de correspondência, com facilidade, às novas exigências advindas das transformações no mundo do trabalho. Além de uma suposta passividade considerada natural nas mulheres, à educação destinada às mulheres com o objetivo de dar conta de várias atividades ao mesmo tempo – por exemplo, cuidar dos filhos, da cozinha e da lavagem de roupas simultaneamente – desenvolve a capacidade da polivalência, facilitando o atendimento a essa nova exigência do mercado de trabalho. (DANTAS; CISNE, 2017)

Segundo Segnini:

A conquista do espaço público do trabalho inserido num contexto altamente informatizado, tendo como estratégia um desempenho profissional caracterizado pela proposta de ‘qualidade total’, que se transforma em produtividade elevada, revela uma das estratégias das mulheres nesse processo que introduz um novo elemento: o espaço privado, as tarefas domésticas, deixam de ser limitadores para a mulher nesse contexto de trabalho; ao contrário, passam a ser elemento qualificador, em face da possibilidade de ter adquirido socialmente habilidades requeridas pelo trabalho flexível (SEGNINI, 1994, p. 60).

A crescente flexibilização, informalidade, precarização dos direitos trabalhistas, que hoje configuram as novas expressões da questão social, é também facilitada pela subordinação que historicamente foi imposta às mulheres no mercado de trabalho devido à forma desprestigiada com que suas atividades são vistas ou até mesmo não percebidas como trabalho, justificando os baixos salários, o desprestígio e a falta de proteção trabalhista. Dessa forma, há uma configuração de várias hierarquizações no trabalho das mulheres: (DANTAS; CISNE, 2017)

A emancipação das mulheres demanda a superação da exploração do trabalho permeada pela divisão sexual do trabalho, determinação central das desigualdades entre

os sexos. Para tanto, a emancipação das mulheres exige não apenas a superação das classes, mas também, do patriarcado e do racismo, ou melhor, do sistema patriarcal-racista-capitalista. (DANTAS; CISNE, 2017)

Apesar das conquistas alcançadas, como direito ao voto e à educação (conquanto seja necessário analisar em que condições esses direitos se efetivam, ou se é que se efetivam para as mulheres pobres) e a própria ampliação do acesso ao mundo do trabalho, ainda há muito por que lutar, uma vez que as mudanças não afetaram significativamente as relações de poder material da desigualdade estrutural.

Nesse sentido, refutamos a ideologia de que as mulheres, ao conquistarem o mercado de trabalho, alcançaram a emancipação. Entendemos que, embora tenhamos avançado, inclusive ocupando determinados postos de trabalho historicamente masculinos, ainda não superamos a lógica hierárquica da divisão sexual do trabalho que estrutura a exploração do trabalho nesta sociedade. Além da desigualdade salarial, os maiores índices de desemprego e de precarização no trabalho atingem mais fortemente as mulheres. Ressaltamos, ainda, a apropriação por parte do capital, de habilidades socialmente construídas nas mulheres para intensificação de sua exploração, como, por exemplo, a polivalência e a melhor adequação ao trabalho realizado em domicílio, expressões de transformações contemporâneas no mundo do trabalho. (DANTAS; CISNE, 2017, p.86)

Para as autoras, embora reconheçamos o fenômeno da entrada massiva das mulheres no mundo do trabalho, as mais atingidas pelo desemprego, à informalidade e a precarização, são as mulheres negras. Assim, as desigualdades de classe são permeadas pelas relações sociais de sexo e raça, pesando sobre as mulheres uma superexploração no trabalho remunerado e não remunerado. Com isso, sofrem jornadas intensivas, extensivas e intermitentes de trabalho.

O trabalho na ordem patriarcal-racista-capitalista é incompatível com a sua emancipação. O trabalho das mulheres nesta ordem pode, no máximo, possibilitar uma relativa autonomia, mas, não o alcance da liberdade e igualdade substantivas. (DANTAS; CISNE, 2017)

Examinando sob o prisma de um feminismo marxista, os ativistas do ESP neoliberais ou apoiados por eles, clérigos e seus seguidores que difundem a ideologia de gênero, defendem o patriarcado, a família heteronormativa por usufruírem do privilégio do trabalho informal, precário, terceirizado das mulheres que sofrem abusos profissionais de todos os tipos. A entrada da mulher no mercado de trabalho foi um ganho do capital e

não da mulher. Para que ocorra a emancipação da mulher, da divisão sexual do trabalho é preciso uma superação do patriarcado, das classes sociais, do racismo, da homofobia, do agronegócio. Ou seja, uma superação do sistema capitalista que está totalmente fora dos interesses neoliberais.

A educação carrega uma potencialidade de transformação. Por isso, neoliberais, conservadores, fundamentalistas religiosos policiam e influenciam descaradamente as políticas públicas educacionais. Crianças e adolescentes passam muitas horas nas instituições escolares. Logo, é preciso convencer a comunidade escolar a ser resiliente. O material que os alunos da SSE/SP tem em mãos, fornecidos e elaborados pelo governo do estado precisam seguir o tom ditado pelos neoliberais, pelas religiões dominantes. Além disso, Think tanks como o ESP trabalham incansavelmente na formação de alunos seguidores e promotores de seus princípios. A escola é contra o estudo de gênero, pois, a superação da mulher é um porta para a superação do sistema.

No próximo capítulo discutiremos como o material de Sociologia para o Ensino Médio do estado de São Paulo trabalha com gênero reforçando ou não convicções neoliberais.

4. Analisando o material do São Paulo faz Escola à luz da teoria marxista com foco para consubstancialidade de gênero

Na seção anterior analisamos o conceito de consubstancialidade de gênero e o problema da emancipação feminina para os ideais neoliberais, conservadores e fundamentalistas religiosos. Também verificamos que a educação é uma instituição importante para a difusão dos referidos ideias. Assim, para que a escola anule o seu potencial transformador o material utilizado deve ser pensado de maneira a não promover a emancipação, o conhecimento. O material somado a outros fatores como má formação das Universidades, salas lotadas, prédios quebrados, sujos, quentes influenciam na formação dos alunos.

Para este estudo escolhemos analisar os limites dos materiais didáticos oferecidos pela PSFE (Programa São Faz Escola) na disciplina de Sociologia, usando como aporte teórico o conceito de consubstancialidade de gênero.

Para atingir o objetivo deste capítulo faremos uma síntese do PSFE. O programa mencionado tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. Este programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. O material é disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física. O programa entrou no currículo paulista em 2008 e se tornou oficial em 2010.

Atualmente o material passa por uma revisão depois de 10 (dez) anos de sua implementação. Contudo, o material revisado assemelha-se bastante ao material outrora em vigor. Vale ressaltar, uma redução de páginas e conteúdo que empobrece demasiadamente o material. Além disso, antes os alunos e professores possuíam um caderno para cada disciplina em todos os bimestres, agora os alunos recebem um único caderno bimestral com todas as disciplinas e os professores um caderno semestral da sua disciplina.

No currículo da SEE/SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) é

proposto os seguintes princípios centrais:

[...] a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SEE-SP, 2010, p.10)

Segundo a SEE/SP esses princípios são desenvolvidos de acordo com uma reflexão sobre o lugar que a escola deve ocupar na sociedade atual, e o que ela deve fazer entre seus profissionais e como proposta curricular: (1) Uso da tecnologia para facilitar trocas e um trabalho colaborativo e formativo entre gestores e professores para a escola ser um local onde também se aprende a ensinar; (2) Inclusão no currículo do que antes era considerado extracurricular, enfatizando a cultura como a cultura científica, artística e humanista transposta para uma situação de aprendizagem e ensino, procurando a dissociação entre cultura e conhecimento. (3) Ênfase naquilo que o aluno deve adquirir como —competências ao longo dos anos escolares, tornando-o capaz de exercer suas responsabilidades no trabalho, família, autonomia, etc. e para atuar em uma sociedade que depende deles, mudando o foco do ensino para a aprendizagem do aluno; (3) Importância das competências de leitura e escrita nas dimensões produtiva (trabalho e transformação da natureza) e comunicativa (relações intersubjetivas) humanas, que necessitam mediações simbólicas. (4) O que o currículo busca desenvolver nos alunos não é apenas o domínio do código, mas o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento e seus diversos tipos de textos para a aquisição da competência leitora e escritora; (5) Articulação ao mundo do trabalho, concebendo que o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Assinala que essa relação já é contemplada na LDBEN, e ressalta dois pontos de vista a respeito da ideia de trabalho: um considerado filosófico, ligado à valorização do trabalho como produção de riquezas, e, por outro lado, atenta que a remuneração injusta é um dos motivos da desigualdade social. Outro argumento é relativo à sua implicação pedagógica, e dá um lugar de destaque ao trabalho humano, trazendo a relevância à contextualização dos conteúdos curriculares sempre que houver pertinência.

Podemos encontrar, em uma linha do tempo (disponível no site do SPFE), as fases de sua implantação. Baseada nos resultados de avaliações externas do ano de 2007, como o SAEB (hoje Prova Brasil), o Enem e outras avaliações, —o Governo do Estado de São Paulo elaborou dez metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010.

Para isso, propôs ações integradas e articuladas, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Dentre essas medidas, é o conjunto de materiais didáticos distribuídos a professores e alunos de todo o Estado.

Criado sob a idealização e responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP), os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini¹⁶ a profissionais ligados às universidades estaduais (que, por sua vez, formaram suas equipes também por meio de novos convites), diferentemente daquilo que se poderia esperar que fosse produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE-SP. Ainda que os materiais realizados na CENP sempre recebam a chancela das universidades, no caso do SPFE seu papel foi reduzido, indicando apenas as diretrizes da formatação e dos princípios pedagógicos, como o de que o currículo deveria ser voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso ganha importância no sentido de que as universidades e suas equipes foram chamadas a ocupar diretamente o lugar que deveria ser da instância responsável por essa tarefa.

Todo o material foi elaborado em função das avaliações externas: —O Saresp de 2007 e 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações de gestão da Secretaria da Educação. No ano de 2009, o Saresp foi elaborado com base na proposta curricular de São Paulo, ou seja, o currículo do estado sendo planejado com base no Saresp e, mais tarde, o Saresp tendo sua elaboração com base nos cadernos do currículo nos revela a intenção da formulação de um sistema articulado de fontes de informações a respeito do rendimento escolar dos alunos do estado já quando da idealização do São Paulo faz Escola.

Além dessa medida, o estado também apontava, entre as metas para a educação até o ano de 2010: (1) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. (2) Aumento

¹⁶ A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador. A organização prioriza seus projetos e atividades de Educação Continuada por relevância econômica e social e, por esse motivo, pauta sua atuação por critérios de excelência acadêmicos, profissionais e éticos. A Fundação Vanzolini é também um centro de referência internacional em temas de destaque para as empresas privadas e para entidades do setor público que buscam alcançar e manter padrões elevados de desempenho.

de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. (3) Programas de formação continuada e capacitação da equipe. (SEE/ SP, 2007)

De acordo com o entrelaçamento das metas e medidas tomadas por meio dessa política, podemos notar que se entende que a melhoria do rendimento escolar dos alunos também está diretamente ligada ao desempenho do professor e de sua presença em sala de aula. Sua assiduidade e sua maneira de ensinar estarão sendo monitoradas para afiançar a bonificação da escola, criando tensões na relação do professor com a escola, com os demais profissionais desta e, em relação aos alunos, na sua forma de apresentar os conteúdos, o que consequentemente aparecerá nos resultados do Saresp. Seguindo e garantindo esses fatores, a escola teria todas as condições de alcançar suas metas e receber sua bonificação, pois aposta-se que o resultado seria necessariamente um melhor desempenho dos alunos na avaliação externa.

Para uma melhor visualização do conjunto de ações propostas nessa política, elencamos a seguir as principais medidas: (1) Criação de materiais comuns a toda a rede estadual de escolas, contemplando o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio; (2) Avaliação externa – Saresp –, capaz de criar metas de melhoria de notas para todas as escolas do estado de São Paulo; (3) Bonificação para todos os funcionários das escolas que alcançarem suas metas no Saresp; (4) Concurso público para admissão de novos professores, mediante a realização de um curso de preparação de corpo docente, diretores e supervisores aspirantes aos cargos por meio da —Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo; (5) Cursos de formação continuada aos professores estáveis para aumento de pontuação de carreira; (6) Provas de mérito para os professores que estiverem há pelo menos três anos em uma mesma instituição de ensino, que tem como consequência bônus, aumento no salário-base. Essas provas são baseadas no material do currículo oficial do Estado de São Paulo; (7) Exames para os professores temporários OFA (Ocupantes de Função Atividade) para a verificação de adequação de nível para atribuição ou não de aulas no ano letivo seguinte, que, da mesma maneira que as provas de mérito dos professores estáveis, também se baseiam no currículo oficial do Estado de São Paulo.

É possível concluir que todas essas medidas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas da rede estadual orbitam em torno da nova proposta curricular, retroalimentando sua importância não apenas para os alunos, mas também para os

professores, diretores, gestores e supervisores, em diversos âmbitos.

A princípio, os dados fornecidos pelos documentos oficiais do Estado de São Paulo referem-se aos baixos resultados dos alunos em avaliações de rendimento escolar em níveis estadual e nacional e a estes como desencadeadores de uma proposta para todas as suas escolas da rede pública. É importante, no entanto, termos em mente que essas mesmas avaliações já são parte de uma política anterior, voltada para responder às demandas e exigências de acordos internacionais desde a década de 1990.

No ano de 1990 houve, em Jomtiem (Tailândia), a Conferência Internacional da UNESCO, intitulada —Educação para todos, financiada pelo BIRD (Banco Mundial), da qual diretrizes importantes foram incorporadas às leis e políticas educacionais brasileiras (e em toda América Latina), incluindo a proposta da educação por competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores e sistemas articulados de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área, além da recomendação da geração de um sistema de formação continuada de professores em função do argumento da má formação docente.

Evidentemente há influências de determinações e acordos internacionais nas leis educacionais nacionais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM).

A legislação brasileira traz referências diretas a essa Conferência da UNESCO e suas indicações quando da apresentação dos PCNEM, ao explicitar as novas demandas educacionais para o século XXI e suas propostas de

(1) maior equidade do desempenho educacional em relação aos países desenvolvidos, (2) reformulação curricular com base na revolução informática e nas mudanças sociais de produção, que geraram novas demandas às propostas voltadas à formação do aluno do século XXI, considerando-se especialmente o contexto mundial de globalização, que, por sua vez, exige a formação não mais de um sujeito com conhecimentos específicos para o trabalho na fábrica, mas sim —o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Os PCNs têm como principal referência a LDB para o Ensino Médio, portanto coadunam-se com os mesmos princípios. As principais propostas de formação para esse nível de ensino, presentes na LDB, são:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (LDB, Brasil, 2000, p. 10)

Como podemos verificar a legislação assume seguir duas orientações definidas na Conferência da UNESCO: 1) —a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural (BRASIL, 2000) e 2) os quatro pilares para a Educação, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Para tanto, definiu-se, desde Jomtiem, que investir no aprendizado por competências em todas as áreas de conhecimento escolar seria a melhor maneira de atingir tais objetivos, e isso também é contemplado como proposta na LDB, no PCNEM e nas DCNEM.

A nova legislação existente desde o fim da década de 1980 chega como uma mudança na posição política nas intenções do país (em meio a mudanças no contexto mundial) quanto à organização e aos direitos dos cidadãos relativos à educação e outros temas de proeminência nacional. No entanto, ao mesmo tempo em que traduz novas expectativas e posturas, exige também novas estratégias e organização do Estado.

Ferreira (2009) aponta as estratégias que o Estado, na década de 1990, usou tanto na educação como em outros aspectos (englobados em uma política neoliberal), desde o governo FHC. Uma das medidas foi a desestatização de bens e investimentos públicos, com o conseqüente fortalecimento da capacidade de regulação e fiscalização do mercado e dos serviços públicos privatizados. Na educação, em era de globalização, organismos multilaterais entraram com orientações para a determinação de novas formas de administrar, não mais fechada e centralizada na figura do Estado, que deram espaço a uma nova organização descentralizada de controle e privatização.

O papel do Estado, descentralizado, é o de manter o controle das ações a partir de avaliações das políticas públicas que chegam aos cidadãos, ou tratando os problemas por meio de suas agências reguladoras.

Para além de buscar garantir um sistema de vigilância dos resultados dos

investimentos, as orientações dos órgãos financiadores indicam outras finalidades, Conforme o Relatório Jacques Delors (UNESCO),

Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores. É indispensável avaliar de forma concreta, coerente e regular, as aquisições dos alunos. Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos. (DELORS, 1996, p.160)

Podemos encontrar nesse pequeno trecho definições importantes relativas a diversos pontos considerados relevantes para a melhoria da qualidade da educação em função das avaliações: a recompensa dos bons professores, o registro regular e constante dos alunos e a reafirmação da importância dos professores para que o desempenho escolar dos alunos melhore nas avaliações.

Seguindo as pistas a respeito do que foi incorporado ao SPFE a partir de sugestões de órgãos financiadores, Torres (1998), ao tratar do tema do investimento na melhoria da qualidade da educação, apresenta o que o Banco Mundial indica como itens a serem priorizados:

(a) aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa; (b) proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando em eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos e (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando modalidades à distância. (TORRES, 1998, p. 134-135)

Levando-se em consideração esses tópicos, é relevante lembrarmos que a LDB do ano de 1996 trouxe como novidade a extensão do ensino básico até o nível médio, tornando-o um desafio para o Estado, que tem por lei a sua —universalização gratuita (BRASIL, 1996), o que, ainda que não contemple exatamente o indicado pelo Banco Mundial, significa um esforço no sentido da extensão do tempo de instrução dos alunos, buscando meios de diminuir as desigualdades educacionais mencionadas anteriormente. Em relação ao aspecto (b), pode-se dizer que o SPFE se encaixa nessas orientações devido ao seu formato, seu texto, o caderno do professor, com todas as atividades previstas, e as videoaulas disponíveis no site da SEE-SP para explicar todo o seu conteúdo. O aspecto (c) é justificado com o argumento da má formação inicial dos professores, assim como o aspecto (b), e ambos servem à finalidade de diminuir as dificuldades dos professores,

procurando melhorar sua qualidade. A visão mercadológica permeia todos os aspectos educacionais das orientações do Banco Mundial. Não é por acaso que o currículo por competências é parte das propostas feitas pelo BIRD, justificadas devido à mudança estrutural na esfera da produção, que demanda um trabalhador com capacidades e habilidades que antes não eram necessárias e que são impetradas às políticas educacionais, tendo como centro a formação escolar, institucional.

Importante discorrer sobre aspectos que envolvem a elaboração dos cadernos do SPFE para entrelaçar posteriormente ao objetivo do capítulo.

O nosso objetivo nesse capítulo é avaliar os limites do material oferecido pelo São Paulo Faz Escola na disciplina de Sociologia à luz do materialismo histórico dialético, especificamente no que tange a questão de gênero ou melhor consubstancialidade de gênero.

Nos três anos do curso de Sociologia do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo em apenas três momentos os docentes têm espaço para um debate sobre a questão de gênero. São situações de aprendizagem da primeira série quarto bimestre, segunda série também quarto bimestre e terceira série segundo bimestre. No segundo bimestre da primeira série sob foco do tema socialização alunos e alunas relatam muitas situações que envolvem questão de gênero quando descrevem seu próprio processo de socialização em três etapas. Contudo, esse momento não aparecerá em nossas análises, pois, expõem situações não autorizadas pelos educandos e também por não ser claramente o objetivo da situação de aprendizagem o tema gênero. No próximo item analisaremos quais são as situações de aprendizagem referidas, temas, conteúdos e metodologia desenhadas pela SEE/SP.

4.1. Temas e conteúdos abordados nos cadernos da 1ª série e 2ª série 4º bimestre 3ª série 2º bimestre

No quarto bimestre primeira série¹⁷ a proposta é trabalhar o tema: *Da Diferença à desigualdade e comparar esses dois conceitos usando como exemplo Desigualdade de Classe, de raça/etnia e de gênero.*

O caderno tem a cultura como centralidade como condição que diferencia o ser humano de todos os demais seres. O objetivo das Situações de Aprendizagem é

¹⁷ Os cadernos do aluno 1ª série, 2ª série 4º bimestre e 3ª série 2º bimestre estão à disposição no Anexo D.

despertar a reflexão, por meio do recurso do estranhamento, para as diferenças que situam indivíduos e grupos em posições hierarquicamente superiores e inferiores na estrutura social. Tais posições, que podem ser econômicas, sociais ou políticas, conferem vantagens ou desvantagens de acordo com o lugar ocupado na estrutura social e revelam a existência de desigualdades com base em atributos sociais. Ressalta, desigualdade não é diferença.

O volume discute as diferenças no acesso às condições de vida (renda, habitação, saneamento, alimentação, saúde, educação, trabalho etc.) situam pessoas e grupos em posições desiguais na hierarquia social, na qual geralmente os mais favorecidos encontram-se no “topo”, e os menos estão mais próximos da “base”.

Para os fins deste Caderno, serão estudadas as desigualdades que afetam nossa sociedade em termos de classe, raça ou etnia e gênero. Existem vários outros fatores associados à desigualdade social; porém, selecionamos para este volume apenas os três que, no nosso entender, atingem mais intensamente a população brasileira. Com relação à desigualdade de geração, especialmente no que se refere aos jovens, optamos por tratar transversalmente essa questão, associada a vários temas de outros volumes. (SEE/SP, 2009^a, p.8)

Na Situação de Aprendizagem 1 trabalhamos fundamentos de desigualdade e estratificação social. Depois, discutimos o conceito de classe baseado em teorias clássicas.

Na Situação de Aprendizagem 2, trabalhamos desigualdade racial, discussão rápida sobre racismo, preconceito e discriminação posteriormente diferenças entre cor, raça e etnia.

Na última situação de aprendizagem (Situação de Aprendizagem 3), examinamos a desigualdade de gênero, levando em consideração a distinção entre as concepções de gênero e sexo e dados que explicitam a desigualdade entre homens e mulheres no Brasil.

Competências e habilidades trabalhadas:

- Distinguir diferença de desigualdade;
 - Compreender a noção de estratificação social e de classe, bem como a ter uma noção clara do que é raça, etnia, racismo, preconceito e discriminação;
 - Identificar fatores que expressam a desigualdade na construção social de gênero no Brasil.
 - Aprimorar habilidades de leitura e interpretação de textos, análise de tabelas e gráficos, associação de temas, ideias e conteúdos apreendidos em sala de aula à realidade cotidiana.
- (SEE/SP 2009a, p.8)

Segundo SEE/SP 2009a as atividades propostas são bastante diversificadas. Utilizando recursos diferentes para a abordagem de cada um dos temas, alternando leitura e interpretação de textos, análise de tabelas e gráficos, discussão sobre imagens, debates em sala de aula, aulas expositivas e dialogadas com os alunos, objetivando a reflexão crítica sobre a questão central que orienta o volume.

O caderno do 4º bimestre 2 série traz como tema violência e suas múltiplas formas e dimensões. Tem como objetivo trabalhar de forma

[...] pertinente, instigante e problematizadora, ou seja, em vez de propiciar um tratamento midiático tão comumente dado à violência nos meios de comunicação, procuraremos trazer o debate para a realidade mais próxima do cotidiano do aluno jovem: a violência que o afeta diretamente, a violência que acontece dentro de casa, especialmente contra a mulher, e a violência escolar. (SEE/SP, 2009 b, p.8).

Procura entender o que é violência, seus significados, suas dimensões sociais e jurídicas, entender como a violência nos afeta no âmbito público e privado.

A concepção de violência será desconstruída e serão analisadas suas formas e dimensões: o objetivo é compreender as diferenças entre violência física, psicológica e simbólica. A importância desse debate reside não apenas em situar o jovem em relação à condição de vítima e de agressor, mas, sobretudo, na conscientização sobre a responsabilidade de cada um em relação ao outro, para que possa haver, efetivamente, o exercício da cidadania. (SSE/SP, 2009b, p.8)

O caderno também traz informações sobre os conhecimentos priorizados, habilidades, competências, metodologias e estratégias.

Conhecimentos priorizados:

- Identificar e distinguir o que é violência física, psicológica e simbólica, assim como algumas das formas por meio das quais elas se manifestam.
- Identificar e compreender de forma crítica como a violência contra o jovem, contra a mulher e a violência escolar são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica).

Competências e habilidades

- Buscar o aprimoramento das seguintes habilidades: leitura e interpretação de textos;
- análise e interpretação de tabelas e gráficos;
- associação de temas, ideias e conteúdos apreendidos em sala de aula à realidade cotidiana.

Metodologias e estratégias

De acordo com a SEE/SP 2009b são propostas atividades diversificadas que dependem do conteúdo a ser trabalhado. Há desde a análise de imagens e reportagens de jornal até a leitura e interpretação de textos, tabelas e gráficos, buscando combinar

atividades de discussão com aulas expositivas e dialogadas. (SEE/SP, 2009 b, p.8).

Por fim, o caderno 2 (dois) relativo ao segundo bimestre da 3ª série do Ensino Médio na disciplina de Sociologia têm

[...] o objetivo de despertar o interesse, instigar a curiosidade e promover o debate e a reflexão sobre as questões que consideramos mais pertinentes e relevantes para pensar a problemática da participação política. O nosso propósito é o de contribuir, por meio de uma abordagem interdisciplinar que dialoga com outras áreas das ciências humanas, especialmente a História, a Filosofia e a Ciência Política, contribuindo, assim, para que o aluno adquira um olhar sobre si mesmo enquanto *cidadão ativo*, capaz de participar das questões de interesse social e político, nos mais diversos níveis, desde a sua própria escola, comunidade ou bairro, mas também, futuramente, de sua própria cidade. Principalmente, que sejam capazes de reconhecer que os direitos sociais e políticos representam uma conquista de homens e mulheres que se mobilizaram e lutaram em defesa de seus interesses e de sua identidade. (SEE/SP, 2009c, p.8)

Assim como os outros consta competências e habilidades, metodologias e estratégias.

Competências e habilidades

- Tornar o aluno apto a compreender o caráter processual da cidadania e perceber, portanto, que ela é um eterno vir-a-ser;
- mostrar que ela existe na diversidade, ou seja, não há uma única forma de exercê-la e ela não se dá da mesma forma para os distintos grupos que compõem a sociedade, mas que, neles, isso está relacionado com a participação política.

Metodologia e estratégias

No bimestre referido a proposição é trabalhar com aulas alternadas entre expositivas e dialogadas sobre os principais conceitos a serem discutidos, bem como a análise de imagens, elaboração de textos dissertativos e letra de música. (SEE/SP, 2009c, p.8)

A seguir um estudo sobre os limites das situações de aprendizagem no que concerne a abordagem pedagógica marxista Atividade de Estudo, além de outros fatores que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem.

4.2. Analisando os cadernos de Sociologia do SPFE: Foco na Atividade de Estudo

Primeiro ponto a ser destacado é a questão do próprio apostilamento. Ao propor cadernos para professores e alunos a Secretaria de Educação do estado de São Paulo restringe a autonomia de professores e alunos. Por mais que denominem como um material de apoio. Os professores que passaram pelo processo de implementação do material foram pressionados pelas equipes pedagógicas da Unidade Escola e da Diretoria de Ensino a seguir criteriosamente as situações de aprendizagem elaboradas pelo São Paulo faz Escola.

Em segundo lugar, observamos que o material apresenta o propósito de partir da realidade concreta do aluno para depois tecer os temas e conceitos. Contudo, os textos de apoio são insuficientes para uma abordagem científica sobre os assuntos, beiram a superficialidade e atravessam de maneira sintética conceitos importantes como classe social, racismo, raça, etnia, preconceito, discriminação, gênero, sexo, sexualidade, desigualdade de gênero. (1ª série – 4º bimestre). Violência, violência contra o jovem, violência contra a mulher, violência escolar, violência física, simbólica e psicológica (2ª série- 4º bimestre). Movimento operário, movimento sindical, movimento sem-terra, movimento feminista, formas de participação popular na história do Brasil, a cidade como lugar de contradições e conflitos; associativismo e democracia; o direito à cidade, diversidade das situações sociais dos “novos movimentos”; criação e efetivação de direitos; igualdade e diferença na participação política; o movimento negro, o movimento LGBT e o movimento ambientalista (3 série- 2º bimestre).

Evidentemente são muitos conceitos para um único bimestre que não serão retomados nos bimestres seguintes. Para que o aluno pudesse efetivamente construir um olhar sociológico acerca do tema o docente requer mais tempo e espaço. Lembrando que, o Ensino Médio conta com apenas duas (2) aulas de Sociologia de 45 minutos semanais (com exceção do período noturno onde há redução de 1 (uma) aula semanal com a 2ª série e 2 (duas) aulas com as demais séries). Soma-se as condições estruturais da escola pública no Estado de São Paulo como falta de equipamentos de multimídia e o número de alunos em sala de aula potencializam as dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos. Ou seja, faltam condições materiais básicas para a escola.

Outro ponto, importante a ser destacado é que ano após ano o material é impresso sem atualização dos gráficos e tabelas. Não podemos afirmar que os percentuais que envolvem renda, escolaridade, emprego, desemprego nas relações de

classe, etnia ,gênero, violência, movimentos sociais são iguais em 2004 e 2018. O IBGE propicia ano a ano a Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Mesmo assim, os dados não são atualizados. Cabe ao docente fazer a referida atualização. Não é uma atualização simples. Já que o material do IBGE nem sempre traz dados percentuais e sim absolutos da população. Fazer a conversão implica para o professor de Sociologia oferecer ainda mais-valia para o estado. Interessante é que existe uma equipe pedagógica responsável pela atualização e correção dos cadernos. Assim que o currículo foi implementado os docentes foram convidados a fazer sugestões de alterações em reuniões pedagógicas na Unidade Escolar e na Diretoria de Ensino. Os profissionais que acompanharam a edição dos cadernos notaram raras alterações o que diverge do número de contribuições elaboradas pelas equipes docentes do estado de São Paulo.

O aluno aprende quando está em atividade de estudo. Certamente o material do São Paulo Faz Escola está longe de promover uma aprendizagem significativa para o aluno.

Sueli Mendonça (2011) observa que a escola contemporânea está diante de um desafio pedagógico e sociológico. Em vista disso, o desafio sociológico se explica pelas transformações estruturais resultantes do próprio capitalismo, enquanto sistema que interfere ferozmente na instituição. Contudo, a escola tem uma especificidade pedagógica a ser explorada e a disciplina de Sociologia tem muito a contribuir para a superação desse contexto.

Para tanto, pode valer-se dos próprios eixos norteadores para estranhar (estranhar aquilo que é familiar, um olhar estranhado para o cotidiano) e desnaturalizar (não naturalização das concepções a respeito dos fenômenos sociais) os conhecimentos técnicos e científicos que a escola forma e informa para a formação de sujeitos conscientes, questionadores, críticos da sociedade que o circunda. Mendonça ressalta, ainda, a importância do vínculo entre as dimensões pedagógica e sociológica como também de assimilá-las holisticamente em sua objetivação no real.

Davidov (1999) em sua obra *O que é atividade de estudo?* nos ajuda a pensar sobre o tema ensinar e aprender Sociologia. Para o referido autor, é preciso nova organização do ensino-educacional para o que denomina atividade de estudo. Leontiev, considerado expoente máximo da Teoria da Atividade da psicologia soviética, entende que a atividade prática dos sujeitos, as relações práticas com o mundo, são mais

importantes que os processos de comunicação, pois, para ele, a comunicação se dá na atividade prática.

Isauro Beltran Nuñez (2009), estudioso de Leontiev, esclarece que um melhor entendimento dos processos de assimilação dos conceitos científicos no contexto escolar acontece dialeticamente pela Teoria da Atividade. Consoante o pensamento do autor, entende-se a atividade humana como o processo de mediação entre o ser humano (sujeito) e a realidade a ser transformada (objeto da atividade). Neste sentido, é necessário formular o pensamento dialético em todas as etapas da educação.

Sendo assim, o aluno não é somente um executor de tarefas propostas pelo professor, ele é agente de ações cognitivas, as quais são compartilhadas entre professor e aluno. A estrutura da atividade de estudo auxilia o indivíduo a se transformar em operador, na medida em que promove a autotransformação destinada a transcender os limites da sua própria experiência e, por conseguinte, conhecer capacidades e habilidades nunca antes imaginadas pelo sujeito (Zuckerman, 2003).

A estrutura da teoria de atividade de Leontiev possui os seguintes componentes: i) um sujeito; ii) um objeto; iii) os motivos; iv) os objetivos; v) o sistema de ações; vi) a base orientadora da ação; vii) o meio para realizar a ação e as condições de realização e; viii) o produto. Para que ocorra a atividade de estudo todos os componentes devem estar, necessariamente, presentes.

De acordo com Núñez, o sujeito é quem realiza a ação na atividade de estudo. Ao realizar a ação, o aluno busca assimilar um conteúdo, novas atitudes e valores. Vale ressaltar, que o sujeito de atividade não está isolado e estabelece relação em nível social e individual.

O objeto da atividade é para onde é direcionada a ação. Pode ser um objeto específico natural, uma instituição social ou o próprio sujeito. O objeto diferencia as atividades. (NÚÑEZ, 2009).

A motivação da ação tem de existir no sujeito, levando-o a agir de modo intencional.

As necessidades e os motivos educacionais direcionam as crianças para a obtenção por eles de conhecimentos como resultados da transformação do material dado. Tal transformação expõe no material as relações internas ou essenciais, cuja consideração permite ao aluno da escola acompanhar a *origem* das manifestações externas do material

assimilado. A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar a sua interligações. (DADIVOV, 1999, p.2)

Para Zuckerman, os professores precisam buscar novas motivações além da transmissão do conhecimento, ou seja, superar a atividade isolada.

As desvantagens de tal educação descontextualizada são bem conhecidas. Quando a ação é aprendida a partir de contextos não-autênticos, ela perde seu ímpeto motivacional e, como consequência, o aprendizado torna-se chato e sem sentido. Os educadores devem procurar desenvolver novos motivos de atividade de estudo para além da utilidade imediata, por exemplo, o interesse cognitivo, o prazer de investigar o desconhecido e a alegria da auto perfeição. (ZUCKERMAN, 2003, p. 3)

Núñez elucida que a necessidade sucinta a motivação, já que o processo de desenvolvimento da atividade presume a satisfação de uma ou várias necessidades.

Assim, a motivação tem sua origem em uma necessidade. Ela determina a direção do comportamento para os objetivos apropriados a sua satisfação. O conceito de atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivo, pois a atividade não acontece sem motivos. Para Leontiev (1989) do ponto de vista objetivo, uma atividade “não motivada” não significa uma atividade sem motivo, mas sim uma atividade com motivos ocultos (NÚÑEZ, 2009, p.80)

Segundo Núñez, o objetivo da atividade deve coincidir com o seu motivo. O objetivo é a projeção imaginária dos resultados, os quais poderão ser alcançados com a atividade de uma ação.

Tocante ao sistema de operações, Núñez esclarece que são os procedimentos, métodos, técnicas, estratégias para a ação e para a transformação do objeto em produto.

De acordo com Zuckerman, BOA (Base Orientadora da Ação) é uma espécie de mapa cognitivo, que oferece ao aluno a informação que precisa para realização de uma nova ação como também para autocorreção.

A BOA constitui para o sujeito a imagem da ação que ele irá realizar, a imagem do produto final, ligada tanto aos procedimentos como ao sistema de condições exigidas para a ação. Na BOA, expressa-se o modelo teórico da atividade de aprendizagem nas condições específicas. (NÚÑEZ, 2009, p.84)

Relativo aos meios para realizar uma atividade, Núñez (2009) entende que os meios são os mediadores entre o objeto e o sujeito da atividade. Podemos dividi-los em meios materiais (objeto e instrumentos) e os meios da natureza informativa ou simbólica. As condições constituem o conjunto de situações nas quais o sujeito realiza a atividade ligada ao contexto social. Refere-se às condições ambientais como espaço, iluminação, ventilação e também as condições psicológicas onde se desenvolve a atividade. Por fim, o produto é o resultado obtido através das transformações ocorridas com o objeto (matéria-prima da atividade) por meio de procedimentos (ações). Refere-se às transformações na personalidade integral do aluno, resultado de sua atividade de aprendizagem, os conteúdos assimilados, as novas formas de agir, as atitudes valores formados, relacionados com intencionalidades educativas. A atividade proporciona que o aluno vai além da sua necessidade.

No entendimento de Dadivov, a atividade de estudo finalizada favorece ao desenvolvimento da personalidade do aluno, pois fornece base para promover a consciência e o pensamento teórico. Para o autor, apenas a consciência e o pensamento dialético conseguem solucionar as contradições. (DADIVOV, 2009)

4.2.1. Por que um currículo baseado em competências e habilidades?

Além disso, podemos destacar os problemas oriundos do currículo baseado em competências e habilidades. A ciência se transformou rapidamente em força produtiva no contexto da produção capitalista, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Em outras palavras, o conhecimento se tornou vital para o processo de acumulação capitalista exigindo novas demandas dos trabalhadores.

O termo competências ganhou força na década de 90, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Segundo Ramos:

[...] a pedagogia das competências é [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade (RAMOS, 2006, p.273)

De acordo com Ramos (2006) a reestruturação produtiva ficou latente a partir da década de 70, momento em que o processo de acumulação do capital ficou comprometido devido ao esgotamento das formas de exploração do trabalho que não correspondiam mais ao capital. Para Antunes (2005) embora o capital esteja em profunda crise, a resposta dada a essa crise foi superficial, a reestruturação ocorreu em transformar as bases fundamentais do modo de produção capitalista.

Tratava-se, então, para as forças da ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós – 45 [...] (ANTUNES, 2005, p.36)

Na tentativa de dinamizar o processo produtivo, claramente esgotado, buscou-se transitar “do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada (ANTUNES, 2005, p.36)

A ofensiva no sentido de superar a crise que ameaça os pilares de sustentação do capitalismo mundial é promovida pelo imperialismo na década de 90. Não imune a esse processo, tem-se a subordinação dos processos educativos frente à lógica do pensamento neoliberal. Gaudêncio Frigotto ao discutir as metamorfoses conceituais do campo educacional diante da crise do capital assinala que,

No plano teórico e filosófico, a perspectiva neoliberal é uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado. Este constitui-se no sujeito educador. A inversão conceitual de “publicização” da universidade, candidamente exposta pelo ministro de administração, L. C. Bresser Pereira, para significar a subordinação da mesma às regras do jogo do mercado, explicita o melancólico cinismo que orienta, teórica e politicamente, o campo educativo no centro do poder vigente. Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista, concebido como um dado, uma mercadoria [...] (FRIGOTTO, 2004, p.85)

Nesse contexto de reestruturação da base produtiva com o intuito de recuperar os níveis de acumulação capitalista, a pedagogia das competências torna-se funcional na medida em que dota os indivíduos “de comportamentos flexíveis” objetivando prepará-los para as mudanças e adequá-los a situações imprevisíveis “em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007, p.435). Ou seja, as exigências de adaptação ao meio estão intrinsicamente ligadas às necessidades do mundo produtivo submetido à lógica do mercado.

Ramos (2006) analisa que do ponto de vista do capital, “o fortalecimento da noção de competência é defendido como convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional”. O governo que responde aos interesses das classes dominantes, é o sujeito social que “é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionado por políticas que integrem esses projetos” (RAMOS, 2006, p.76). Ainda com Ramos (2003), ao discutir a possibilidade de uma pedagogia da competência contra hegemônica, conclui pela inviabilidade desta proposta considerando que a educação que se proponha a transmitir os conhecimentos acumulados e produzidos historicamente pela humanidade deve estar alicerçada em uma concepção histórico-crítica tendo o trabalho como princípio educativo e proporcionando à classe trabalhadora o conhecimento da realidade natural e social com o intuito de transformá-la.

4.3. Consustancialidade de gênero nas situações de aprendizagem do currículo do estado de São Paulo

Como podemos perceber através da leitura dos tópicos anteriores o currículo do SPFE está ligado a um ensino que, voltado para preparar mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, preserva os valores dominantes. Caminha na contramão de uma escola que possa contribuir para a transformação social, de qualidade que forma sujeitos históricos capazes de atuar com vistas a superação de uma sociedade de classes.

Além de que, os indicadores de qualidade de ensino, são em geral utilizados para atender as demandas das agências multilaterais de financiamento que têm interesses neoliberais.

A questão de gênero é um tema que tangencia os conteúdos e temas trabalhados no caderno do aluno. Por isso, afirmamos que em alguns momentos do curso de Sociologia o professor tem a oportunidade de introduzir o tema. Mas, não existe uma situação de aprendizagem que objetiva examinar a questão de gênero e conceitos.

No caderno do 2º bimestre 1ª série são abordados os temas classe, etnia e gênero de maneira superficial, não se aprofunda nos conceitos. São apresentados muitos temas além desses como sexo, sexualidade, racismo, preconceito, diferença entre raça e etnia que são impossíveis de serem abordados como uma Atividade de Estudo em um bimestre com duas aulas semanais. Os conceitos são trabalhados de maneira factual

impossibilitando a perspectiva da consubstancialidade de gênero, não oferece elementos críticos para entender o imbricamento das desigualdades. De todas as abordagens do SPFE esse volume é o que se aproxima mais de um debate sobre consubstancialidade e relações sociais de gênero, por abordar classe, etnia e gênero em um único volume. Porém, cabe ao docente fazer a abordagem atualizando gráficos e amarrando os temas soltos no volume apresentado.

O caderno 4 da 2ª série trabalha o tema violência de gênero. Talvez seja o tema que mais toca a realidade concreta dos alunos. Além da violência física, destacamos a violência psicológica e simbólica. Como o primeiro ano não dá requisitos materialistas históricos dialéticos no estudo das relações sociais de gênero difícil analisar a estrutura de dominação-exploração das mulheres em uma totalidade complexa, conflituosa e intimamente articulada.

Profissionais da área de pesquisa ensinam que, em termos globais, mais de uma a cada três mulheres vivenciou alguma forma de violência de gênero ao longo da vida. Muitos dos perpetrados são parceiros íntimos, responsáveis por 38% dos assassinatos das mulheres. Podendo ser física, emocional, sexual, todas elas, a violência dos parceiros íntimos acontece em toda a sociedade capitalista – em todo país, toda classe e todo grupo étnico-racial. Longe de ser acidental, ela está enraizada na estrutura institucional básica da sociedade capitalista. (ARRUZA, BATTACHARYA, FRASER, 2019, p.57)

A violência de gênero que vivemos atualmente reflete as dinâmicas contraditórias da família e da vida pessoal na sociedade capitalista. Fundamentas na singular divisão, pelo sistema, entre a produção de pessoas e a obtenção de lucros, família e “trabalho”. Historicamente aos “homens humildes” foi dado o direito de dominar. Esse, por vezes estimulado pelo uso de álcool, vergonha e ansiedade em relação a manutenção da dominação responde com violência. Esse tipo de violência de gênero é encontrada em todos os períodos da sociedade capitalista. Nos momentos de crise política e econômica a violência pode se potencializar ao afetar a masculinidade dos homens heterossexuais em uma família nuclear. É o que estamos presenciando nesse período de pandemia provocada pelo Covid-19. A imprensa divulgou o aumento dos casos de violência doméstica que atinge majoritariamente mulheres.¹⁸

¹⁸ <https://www.politize.com.br/violencia-domestica-no-brasil/>

<https://www.canalsaude.fiocruz.br/canal/videoAberto/violencia-domestica-na-quarentena-sdc-0508>

Vale ressaltar que na sociedade capitalista nem toda violência de gênero é privada e irracional. Constatamos tipos racionais de violência de gênero como técnica de controle.

Exemplos abarcam o estupro de mulheres escravizadas e colonizadas como arma para aterrorizar comunidades de minorias étnicas e forçar a subjugação; o estupro recorrente de mulheres por proxenetas e traficantes para “domá-las; e o estupro coordenado e em massa de mulheres do lado “inimigo” como arma de guerra. Muitas vezes também são instrumentais a agressão e o assédio sexuais nos ambientes de trabalho, escolas ou clínicas. Nesses casos, os perpetradores são chefes e supervisores, professores e orientadores, policiais e agentes policiais, médicos e psiquiatras, locatários e oficiais do Exército – todos com o poder institucional sobre aquelas que acabam como suas presas. Eles podem requisitar serviços sexuais, então alguns deles fazem isso. Aqui, a raiz da vulnerabilidade econômica, profissional, política e racial das mulheres: nossa dependência do contracheque, da referência, da disposição do empregador ou do supervisor em não fazer perguntas sobre nossa situação migratória. (ARRUZA, BATTACHARYA, FRASER, 2019, p.59)

Consideramos que essa agressão de gênero pública é possibilitada por um sistema hierárquico de poder que consubstancia gênero, raça e classe. A violência pública e a privada também não estão separadas percebemos casos mistos como

as subculturas de adolescentes, fraternidades e atléticas, nas quais homens jovens, dando vazão a misoginia institucionalizada, revitalizam uns com os outros por prestígio e se vangloriam pro abusar de mulheres. Além disso, algumas formas de violência de gênero pública e privada formam um ciclo vicioso em que se reforçam mutuamente. Como o capitalismo atribui o trabalho reprodutivo sobretudo às mulheres, ele restringe nossa capacidade de participar de forma plena, como iguais, no mundo do “trabalho produtivo” como resultado de que a maioria de nós acaba em empregos sem futuro que não pagam o suficiente para sustentar a família. Isso repercute na vida “privada”, nos colocando em situação desvantajosa, já que nossa menor capacidade de sair de relacionamentos nos tira o poder nesse âmbito. (ARRUZA, BATTACHARYA, FRASER, 2019, p.60)

Certamente, o capital é o mais favorecido desta combinação. Contudo, essa combinação proporciona uma agressão dupla para as mulheres. De um lado, vítima dos

parentes próximos, das relações pessoais. De outro lado, vítima dos agentes e promotores do capital.

Por fim, no 2º bimestre do 3º ano o material apresenta o tema cidadania e para atingir tal objetivo explora os movimentos sociais. Cada movimento social é importante e se relaciona diretamente ao outro. Entretanto mais uma vez, os movimentos são examinados fragmentadamente, o movimento dos trabalhadores, sindical, estudantes, feministas, ambientalistas e negros aparecem fora de uma totalidade social. Há uma tentativa de historização dos movimentos citados. Apesar disso, é descartada a relação dialética entre eles que possibilitaria uma transformação estrutural da sociedade. Uma emancipação total do ser humano depende de uma relação diferente com o trabalho que implica uma nova relação de classe, de gênero e com o meio ambiente.

Como afirma o título da obra de Arruza, Battacharya, Fraser

precisamos lutar pelo feminismo para 99% que reconhece uma crise profunda nas péssimas qualidades de vida, desastres ecológicos, guerras e desapropriações, migrações em massa, racismo, xenofobia revogação de direitos sociais e políticos. Aspiramos a enfrentar desafios. Evitando medidas parciais, o feminismo que vislumbramos tem como objetivo atacar as raízes capitalistas da barbárie metastática. Recusando-se a sacrificar o bem da maioria a fim de proteger a liberdade de uma minoria, ele luta pelas necessidades, pelos direitos da maioria – das mulheres pobres e da classe trabalhadora, das mulheres racializadas e das migrantes, das mulheres queer, das trans e das mulheres com deficiência, das mulheres encorajadas a enxergar em si mesmas como integrantes da “classe média” enquanto o capital as explora. E isso não é tudo. Esse feminismo não se limita às “questões das mulheres” como tem sido tradicionalmente definido. Defendendo todas as pessoas que são exploradas, dominadas e oprimidas, ele tem como objetivo se tornar uma fonte de esperança para toda a humanidade. É por isso que chamamos feminismo para os 99%. (ARRUZA, BATTACHARYA, FRASER, 2019, p.42)

É por isso, que o movimento feminista não pode ser desligado, é aliado a luta de classes e ao racismo institucional. Um material produzido para atender aos interesses neoliberais a exemplo do SPFE não atende as demandas da maioria da sociedade. Precisamos ir além, muito além desse material, desse currículo, dessa matriz ideológica.

Como vimos na seção anterior, a ESP tenta ocultar um debate científico acerca das questões de gênero porque questionar as desigualdades de gênero é

questionar as desigualdades da sociedade capitalista. Emancipação das mulheres é uma parte que está articulada a uma totalidade. Uma educação que internaliza, legítima valores da classe dominante não é capaz de promover a emancipação das mulheres, da classe trabalhadora. A Sociologia enquanto disciplina no Ensino Médio tem um espaço pequeno, mas legítimo e importante para questionar a possibilidade de uma nova organização social. Raros são os momentos onde os alunos são incitados a pensar para além do imediato, do senso comum. Os sociólogos travam na escola uma luta diária, árdua. Precisamos a cada dia estudar e fundamentar mais nossas falas e posicionamentos diante das ofensivas reacionárias. Temos que justificar não usar como base o material do SPFE, justificar a laicidade da instituição pública, o caráter científico da educação, a liberdade de cátedra ao trabalhar com gênero, mas, também com racismo, homofobia, ideologia, sexualidade, comunismo, socialismo, capitalismo, trabalho.

5. Considerações finais

Em conclusão, o presente trabalho procurou trazer contribuições, cientificamente embasadas, acerca do estudo sobre consubstancialidade de gênero na Sociologia em um momento onde valores e ideologias neoliberais, conservadoras e fundamentalistas religiosas invadem as reformas educacionais transformando professores, especialmente das humanidades, em réus, responsáveis pela destruição da família ao colocar gênero no debate educacional, dirigentes do esvaziamento de discursos religiosos e também promotores de problemas econômicos no país ao difundir perspectivas comunistas. Ao que parece para os ativistas da Escola Sem Partido todos os professores de humanidades são militantes comunistas, sindicalizados, assim como os gestores das escolas públicas e donos das escolas privadas. Acontece que esse falseamento da realidade convenceu uma parte da população civil que passou a trabalhar, mesmo que inconscientemente, a favor de interesses que não são ou não deveriam ser da classe trabalhadora, maioria esmagadora no nosso país, vítimas de inúmeros modos de desigualdades.

Do início da pesquisa até o momento da finalização da dissertação ocorreram mudanças, afinal a realidade social é dinâmica e mutável. Uma, dentre outras mudanças foi o fechamento do site denominado Movimento Escola Sem Partido pelo idealizador do site Miguel Nagib. Contudo, as mudanças que aconteceram no cenário atual não adquiriram viés progressista. A lógica impressa pela onda liberal-conservadora e fundamentalista religiosa está arraigada no cotidiano escolar, impressa nos materiais didáticos, nas políticas públicas, na formação de docentes, no ideário da comunidade escolar. Infelizmente a referida lógica encontra cada vez mais espaço, mais terreno para fertilizar.

Dia após dia a educação vem sofrendo duros golpes no estado de São Paulo. No início de 2020 a SEE/SP implementou um programa chamado CONVIVA SP teoricamente foi criado com a proposta de que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, na busca da melhoria da aprendizagem. Visando identificar vulnerabilidades de cada unidade escolar para a implementação do Método de Melhoria de Convivência (MMC), além de atrelar ações proativas de segurança. O CONVIVA SP é composto por projetos e ações articuladas entre convivência e colaboração; articulação pedagógica e psicossocial; proteção e saúde; segurança escolar. Seus objetivos principais são: estabelecer estratégias de apoio

acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem; contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor; contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar; promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual e articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental.

Todavia, na prática é um instrumento para perseguir e punir professores e alunos. Todas as ocorrências registradas na escola como exemplo aluno que desacatou um professor ou professor que recebeu qualquer reclamação de pais deve ser registrada no CONVIVA. Porém, somente a direção da UE tem acesso ao conteúdo registrado no site e não precisa comunicar a ninguém como fez a advertência. Além disso, as ocorrências do site estão interligadas com o sistema da Polícia Militar. Esse programa demonstra claramente uma postura de criminalização e punição de alunos e professores.

A cidade de Guapiaçu onde leciono Sociologia na escola E.E. Carlos Castilho conta com 21.115 habitantes declara uma população majoritariamente cristã. As igrejas mais frequentadas são as protestantes e em segundo lugar a igreja católica. Não raro, alunos questionam os momentos esporádicos que trabalhamos gênero. Já que a religião que professam não reconhece a importância do tema em seu caráter científico. A gestão escolar teme que as reclamações cheguem até a Diretoria de Ensino, pois, a gestão também é avaliada constantemente. O quadro de professores desconhece ou rejeita trabalhar questão de gênero na escola, por não ter informação nem formação para compreender a importância desse debate em uma escola de Ensino Médio.

A trama descrita acima demonstra que a ideologia moralizante, conservadora da ESP está viva, ativa nas escolas. Precisamos de coragem e rebeldia para denunciar o abismo que existe entre a ciência e os conteúdos trabalhados no Ensino Médio.

Os cadernos de Sociologia disponibilizados pela SEE/SP certamente não oferecem ao professor, que utiliza somente esse material, condições para trabalhar consubstancialidade de gênero. É um material que não promove um debate crítico, significativo, transformador frente as demandas que o conceito requer, frente as desigualdades de gênero que implicam em superexploração das mulheres, violência doméstica, falta de representação feminina em cargos públicos, assédio sexual, estupros, feminicídio. O material mencionado está ainda mais aquém de propor um debate sobre a

conexão entre gênero, raça/etnia e classe social, sobre consubstancialidade de gênero.

O desinteresse científico na proposta de gênero da SEE/SP não é uma coincidência, uma falha de percurso, pois, as políticas públicas educacionais servem aos interesses do capital, do Banco Mundial, dos grandes empresários, das religiões dominantes. A escola pública objetiva formar mão-de-obra barata, acrítica, com competências e habilidades para ser um operário resiliente. Não à toa resiliência é uma das competências socioemocionais mais enfatizadas na BNCC aprovada.

Como mulher e educadora espero que este trabalho promova uma mudança no olhar de educadores e educadoras de Sociologia sobre a questão de gênero tal como é apresentada no material didático da SEE/SP. O processo de desenvolvimento da dissertação lançou tantos olhares para a minha prática pedagógica, para o conceito de gênero, para a escola, para a Universidade. Certamente possibilitou uma formação que pretendo divulgar nos espaços que puder alcançar. Além disso, instigou novas pesquisas, o trabalho não acaba aqui.

Como filha e membro da classe trabalhadora desejo, trabalho, pesquiso para a sua autonomia, para sua emancipação. Que não falte fôlego, coragem, rebeldia, conhecimento nessa luta. Que possamos nos organizar e segurar a mão de todos que lutam por uma educação pública de qualidade. Precisamos nos ajudar, pois, como vimos as perseguições, os ataques são constantes, diários. Sofremos, pois, somos humanos em um mundo cada vez mais desumanizado.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição Federal, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL.2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares, em 14 de dezembro, documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 595 p. 126

BRASIL. 2006. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2018.

BRASIL.2018b. LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. 2014. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei **PL nº 7180, de 2014**, do Sr. Erivelton Santana. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei **PL nº 1411, de 2015**, do Sr. Rogério Marinho. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL nº 867, de 2015**, do Sr. Izalci Lucas. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668&ord=1>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193**, de 2016, do Sr. Magno Malta. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CARDEAL ORANI JOAO TEMPESTA, ARCEBISPO DA ARQUIDIOCESE DE S. SEBASTIÃO DO RIO DE JANEIRO. 2014. **Reflexões sobre a “Ideologia de gênero”**. Rio de Janeiro, 25 de março. Disponível em: <http://arqrio.org/formacao/detalhes/386/reflexoes-sobre-a-ideologia-de-genero>. Acesso em 06 de junho de 2020.

CARTA PASTORAL DA CONFERENCIA PORTUGUESA. 2004. **A propósito da ideologia do gênero**. Lisboa, 02 de junho. Disponível em: <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/apresentacao-da-carta-pastoral/>. Acesso em 06 de junho de 2020.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL DO PERU. 2008. **Ideologia do Gênero: perigos e alcances**. Lima, 09 de jun. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf. Acesso em: 23 de dez 2018.

DELORS, J. 1996. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>. Acesso em: 10 de out. 2020.

DIP, A. **Escola Sem Partido caça bruxas nas salas de aula**. 2016a Pública-Agência de jornalismo investigativo. 30 ago. 2016a Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/> . Acesso em: 01 jan. 2019

_____. **Existe “ideologia de gênero”?** 2016b. Pública-Agência de jornalismo investigativo. 30 ago. Disponível em <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 01 jan. 2019

DISCURSO DO PAPA. 2012. **Audiência do Papa Bento com a Cúria Romana**. Cidade do Vaticano, 21 de dezembro. Disponível em: <http://noticias.cancaonova.com/discurso-do-papa-a-curia-romana-21122012>. Acesso em 06 de junho de 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Doutrina na doutrinação**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/doutrina-da-doutrinacao-categoria/446-coordenador-do-EsP-debate-com-dois-professores-o-tema-da-doutrinacao-ideologica-em-sala-de-aula> . Acesso em: 17 maio 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sobre/apresentacao>. Acesso em: 22 maio 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 23 maio 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Condições de uso**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/condicoes-de-uso>. Acesso em: 23 maio 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Modelo de petição inicial contra o cabresto politicamente correto do ENEM.** Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/modelo-de-peticao-inicial-contra-o-cabresto-politicamente-correto-do-enem/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Notificação Extrajudicial:** arma das famílias contra a doutrinação nas escolas. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

INSTITUTO LIBERAL. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

FURLANI, J. 2016a **"Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha.** Versão Revisada. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09pp, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: Jan. 2019

_____. 2016b. **Ideologia de Gênero: Quem criou, por que e para que?** (34m22s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O10l0v8>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MALTA, M. Senador. **Discurso proferido no Senado em 2011.** Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=B483zweaFqY>).

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Programa.** Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 23 de jun 2019.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Educação sem doutrinação.** Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/movimento-estudantil>>. Acesso em: 23 de julho 2019.

NAGIB, Miguel. **Parecer sobre a Constitucionalidade do Programa Escola sem Partido.** Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/images/pfesp.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

NAGIB, Miguel. 2016. **O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis.** El País-Brasil. São Paulo, 25 de jun. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 21 de jan. 2019. 128.

OBSERVATÓRIO INTERAMERICANO DE BIOPOLÍTICA. Cartilha **“Você já ouviu falar sobre Ideologia de Gênero?”**. Disponível em” <https://s3.amazonaws.com/padrepauloricardo-files/uploads/uieqgb3e61nagba20sna/CartilhaIdeologiaGenero.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PROJETO DE LEI 867/2015. **Parecer Miguel Nagib.** 18 de junho de 2018. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/images/pfesp.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

SEE/SP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor.**

Sociologia: ensino médio. 1ª série. 4º bimestre São Paulo: IMESP, 2009 a.

_____. **Caderno do professor**. Sociologia: ensino médio. 2ª série. 4º bimestre. São Paulo: IMESP, 2009b.

_____. **Caderno do professor**. Sociologia: ensino médio. 3ª série. 2º bimestre. São Paulo: IMESP, 2009c.

_____. **São Paulo faz Escola**. In: <www.educacao.sp.gov.br>.

UNESCO. Education 2030 **Incheon Declaration and Framework for Action**. Disponível em:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. 2005. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 7. Ed. São Paulo, SP: Boitempo.

APPLE, Michael W. 2003. **Educando à direita**. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

ARAÚJO, C. 2000. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. In: **Revista Crítica Marxista**, nº 11. São Paulo: Boitempo.

ARRUZA, C; BHATTACHARYA; T. FRASER, N. 2019. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Boitempo.

BRITZMAN, D.P. 1996. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual. Educação e Currículo. **Educação & Realidade**. n.21. jan/jun. p.71-98.

CÂNDIDO, Antônio. 1987. A estrutura da escola. IN: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. São Paulo, Editora Nacional 13a ed.

CARDOSO, Frederico; FERRARI, Anderson. 2016. Apresentação do Dossiê – Gêneros e sexualidades: desafios e potencialidade para a Educação em tempos de conservadorismos. **Revista Àrtemis**, v. XXII, n.1. jul./dez. p. 1-5.

CISNE, M. 2013. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Expressão Popular.

CISNE, M. 2014. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez.

CISNE, M. 2018. Feminismo e marxismo: apontamentos teóricos-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.132, maio/agosto. p. 211-230.

DANTAS, M.F.P; CISNE, M. 2017. Trabalhadores não é o feminino de trabalhadores: exploração sobre o trabalho das mulheres. **Argum**, v.9, n.1. jan/abr. p. 75-88.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **O que é a atividade de estudo**. Escola inicial, São Paulo: Escola n. 7, 1999. p. 1-9.

DURKHEIM, É. 2013. **Educação e Sociologia**. (Trad. Stephania Matousek) Petrópolis: Vozes.

ENGELS, F; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FALQUET, J. 2012. **Les mouvements sociaux dans la mondialisation néolibérale: imbrication des rapports sociaux et classe des femmes (Amérique Latine-Caraïbes-France)**. Habilitation à diriger des recherches. Paris: Université de Paris.

FERNANDES, Florestan. 1985. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. **Primeiro dossiê de ciências sociais**. São Paulo, Ceupes-USP/CACS-PUC, pp. 46-58.

FERREIRA, E. B. 2009. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B. e OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 253-70.

FERRETI, C.J. 2002. A pedagogia das competências: autonomia e adaptação? **Educ. Soc.**v.23, n.81. dez. p.299-306.

FREITAS, L. C. 2018. **A Reforma Empresarial da Educação: Novas Direitas, velhas ideias**. Expressão Popular. 1ª edição. São Paulo.

FRIGOTTO, G. 2017. **Escola “Sem Partido**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ.

FRIGOTTO, G. 2004. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

HIRATA, H. 2001. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**. dez. p.139-156.

HIRATA, H; KERGOAT, D. 2007. Novas Configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.132. set/dez. p.595-609.

HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H.; SENOTIER, D. 2009. **Dicionário Crítico do Feminismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp.

HIRATA, H. 2012. **Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. Boitempo. São Paulo.

HOLANDA, F. H. O; FRERES, H; GONÇALVES; L. P. A Pedagogia das Competências e a formação de professores: Breves Considerações Críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. nº 1. jan. p. 122-135.

KERGOAT, D. 2002. A Relação Social de Sexo: Da Reprodução das Relações Sociais à sua subversão. **Pro-Posições**, v.13, n.1(37). jan/abr. p.47-59.

KERGOAT, D. 2010. Dinâmica e Consubstancialidade das Relações Sociais. **Novos Estudos**. març. p.93-103.

LOURO, Guacira Lopes. 2008. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas , v. 19, n. 2, p. 17-23, Ago.

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

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090> Acesso em 28/09/14.

MARTINS, M. F; GROppo, L. A.; BARBOSA, J. R. 2018. Apresentação do dossiê temático: Movimentos Sociais Conservadores e educação. **Crítica Educativa**. São Paulo. vol4, n.2, p.3-6, jul-dez.

MENDONÇA, S. G. L. M. 2011. A crise de sentidos e significados na escola: Contribuição do Olhar Sociológico. **CAd. Cedes**, vol 31,n. 85, p.341-357, set-dez.

MÉSZÁROS, I. 2002. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo.

MIGUEL, L. F. 2016. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**. vol. 7. n. 15. ag. p. 590-621.

MIGUEL, L. F. 2018.A reemergência da direita brasileira. In: GALLEG0, E. S. (org.) **O ódio como política**: a reinvenção das Direitas do Brasil. São Paulo: Ed. Boitempo.

NEVES, M. A. 2000. Reestruturação produtiva, qualificação e relações de gênero. In: ROCHA, M. I.B. (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Abep; Campinas: Nepo/Unicamp; Belo Horizonte: Cedeplar/UFMG, Editora 34.

NÚÑEZ, I. B. 2009. A formação de conceitos científicos na escola e a teoria da atividade de A. N. Leontiev. In: NÚÑEZ, Isauro B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro.

PENNA, F. 2016. Programa “escola sem partido: uma ameaça à educação conservadora”. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria & Martins, Marcus Leonardo (orgs).

Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história. Mauad X, Rio de Janeiro.

PENNA, F. e SALLES, D. 2017. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: ANALISANDO AS REFERÊNCIAS INTELECTUAIS DE UMA RETÓRICA REACIONÁRIA. Arquivos, documentos e ensino de História: **Desafios Contemporâneos**, Fortaleza : EdUECE.

PILETTI, C; PILETTI, 2012. N. **História da Educação. De Confúcio a Paulo Freire.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAMOS, M. N. 2006. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.2003. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências , construtivismo e neopragmatismo.** Trabalho, Educação e Saúde, 93-114.

RUSSO, M; CARVALHO, C. 2012. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos.** n.34. jul/dez. p.275-289.

SAFFIOTI, H. I. B. 1979. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, H. I. B. 2004. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

SAVIANI, D.2007. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCAVONE, L. 2008. Estudos de gênero: Uma sociologia feminista. **Estudos Feministas.** Jan/abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a18v16n1.pdf> . Acesso em 10 de outubro de 2020.

SEGNINI, L. R. P. 1994. Feminização do trabalho bancário. In: BRUSCHINI, C. e SORJ, B. **Novos Olhares: Mulheres e Relações de Gênero no Brasil.** São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas.

SEPULVEDA, D; SEPULVEDA, J. A. 2016 Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. In: Movimento - **Revista de Educação.**

SILVA, A. L. B .da; SOUZA, M. A de. 2018. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa.** São Paulo. Vol.4, n.2, p.7-23, jul/dez.

SILVA, N. L.. 2016. **A Religião Civil do Estado Moderno.** 2ª ed. Campinas: Vide Editorial.

SILVA, V. L. M. 2017. Educação, Gênero e Sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola Sem Partido. **Revista Café com Sociologia**. vol.6. n.1. jan/abr. p. 158-172.

SOUZA-LOBO, E.1991. **A classe operária tem dois sexos**. São Paulo: Brasiliense.

SOUZA, D. C. C. 2013. O Ensino de Sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teóricos metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR On-line**. nº 51. jun. p.122-138.

TARDIF, M. 2002. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

TONET, I. 2011. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 1- 11.

TORRES, R. M. 1998. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. 2004. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1998-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, Abr.

ZUCKERMAN, G. A. The learning activity in the first years of schooling: The developmental path towards reflection. In: AGEEV, V.; GINDIS, B.; KOZULIN, A.; MILLER, S. (Orgs.) **Vygotsky's theory and culture of education**. New York: Cambridge University Press, 2009.

ANEXOS

Anexo A - Modelo de Notificação Extrajudicial formulada pelo Programa “Escola sem Partido”

NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL

Ao Sr. Fulano de Tal Endereço (profissional) CEP

Prezado Professor,

1. Na condição de pai de um dos seus alunos, dirijo-me a Vossa Senhoria para comunicá-lhe formalmente, em caráter premonitório, algumas de minhas apreensões e exigências relativamente à educação do meu filho. Faça-o de forma anônima para que ele não venha a sofrer nenhum tipo de represália.
2. Como sabe Vossa Senhoria, muitos professores se aproveitam da função docente e da audiência cativa dos alunos, para promover suas próprias concepções, opiniões e preferências políticas e ideológicas. Segundo pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Sensus, 80% dos professores reconhecem que seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”.
3. Utilizando como desculpa o argumento da inexistência da neutralidade na ciência, esses professores sentem-se desobrigados, profissional e eticamente, de fazer qualquer esforço para conhecer o outro lado de questões controversas existentes no campo da sua disciplina; e, como resultado, acabam aprisionando seus inexperientes alunos nas mesmas gaiolas ideológicas em que foram encerrados por seus professores.
4. A pretexto de incentivar o exercício da cidadania por parte dos estudantes, não são poucos os seus colegas de magistério que abusam da sua autoridade e ascendência sobre eles para incitá-los a participar de campanhas salariais (“em defesa da educação”), greves, passeatas, invasões e manifestações, transformando-os em massa de manobra a serviço dos seus próprios interesses corporativos ou políticos.
5. Há, ainda, os professores que, instigados pela burocracia do MEC e das secretarias de educação, se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos, com o alegado objetivo de combater o preconceito, a discriminação, a homofobia, a AIDS etc.
6. Esses abusos, infelizmente, vêm ocorrendo em todo o país, tanto nas escolas públicas, como nas particulares, sejam leigas ou confessionais, e não há razão para supor que não possam estar ocorrendo também em nossa escola.
7. Além de covardes e antiéticas, as condutas descritas constituem atos ilícitos, na medida em que violam a liberdade de consciência e de crença dos estudantes; contrariam os princípios constitucionais do pluralismo de ideias e da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; e ofendem o art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.
8. A propósito, a Lei 4.898/65 considera crime de abuso de autoridade “qualquer atentado à liberdade de consciência e de crença”. Assim, o professor que se aproveita da presença obrigatória dos alunos para tentar impingir-lhes suas próprias ideias ou preferências ideológicas, políticas, religiosas ou morais pode ser processado e condenado a até 6 meses de detenção, além de perder o cargo e ficar impedido de exercer qualquer outra função pública pelo prazo de até três anos.
9. Junto com a liberdade e o cargo ou emprego, esses abusadores de crianças e adolescentes podem perder ainda o seu patrimônio, caso os pais dos seus alunos – que são muitos – decidam processá-los por danos morais. De acordo com o art. 206, § 3º, do Código Civil, eles têm até três anos para tomar essa decisão.
10. A Lei 9.099/95, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, facilita

bastante o ajuizamento dessas ações. Dependendo do valor da causa, os pais sequer precisam estar representados por advogado: basta redigir uma petição demonstrando ao juiz a ocorrência do dano – que resulta, no caso, da mera violação à liberdade de consciência e de crença do estudante e/ou da usurpação do direito assegurado aos pais pelo art. 12, item 4, da CADH – e pedir a condenação dos réus (o professor e/ou a escola) a repará-lo mediante o pagamento de determinada soma em dinheiro. E é de graça.

11. Por desconhecerem a Constituição Federal, muitos professores imaginam que o exercício da atividade docente está acobertado pela liberdade de expressão. Nada mais equivocado. Liberdade de expressão significa o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. É evidente que, se os professores desfrutassem desse direito em sala de aula, eles sequer poderiam ser obrigados (como são) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. A simples existência dessa obrigação já demonstra que o exercício da atividade docente é incompatível com a liberdade de expressão. Mas há mais: se o professor pudesse dizer em suas aulas qualquer coisa sobre qualquer assunto, a liberdade de consciência e de crença dos alunos – cuja presença em sala de aula é obrigatória – seria letra morta. Por essa razão, o que a Constituição assegura ao professor é a liberdade de ensinar, não a liberdade de expressão.

12. Não existe na legislação brasileira nenhuma lei válida que permita aos professores usar suas aulas para tentar “fazer a cabeça” dos alunos a respeito de questões políticas ou ideológicas, religiosas ou morais.

13. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, o princípio constitucional da laicidade do Estado não só não autoriza, como impede que o sistema de ensino seja usado para depreciar, de forma direta ou indireta, os valores e os sentimentos morais associados a determinada tradição religiosa, por mais que eles se choquem com as convicções dos governantes ou dos professores. É que as religiões, como se sabe, têm a sua moralidade, e se o Estado deve ser neutro em relação a todas as religiões – como exige o princípio da laicidade –, ele não pode usar a sua máquina (funcionários, equipamentos, instalações etc.) para promover valores, comportamentos e atitudes que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião. Por isso, com muito mais razão, não podem os professores se aproveitar dos seus cargos para tentar incutir nos alunos os seus próprios valores morais, sejam eles quais forem.

14. Isto se aplica de modo especial ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte da moral. Tome-se, por exemplo, a relação de temas cuja abordagem é sugerida ilegalmente pelo MEC, no caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais: masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero. Ora, é praticamente impossível a um professor discorrer sobre esses assuntos em sala de aula, sem acabar afrontando, de uma só vez, o princípio da laicidade do Estado, a liberdade de consciência e de crença dos alunos e o direito dos seus pais a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

15. Nesse domínio, ademais, a linha que separa a ciência da moral, além de não ser muito nítida, pode variar de indivíduo para indivíduo, conforme o estágio de amadurecimento, a sensibilidade e a formação de cada um. Portanto, até mesmo para fazer uma abordagem estritamente científica, o professor deverá atuar com o máximo de cuidado, sob pena de desrespeitar o direito dos estudantes e o de seus pais.

16. É certo que Vossa Senhoria encontrará, em documentos e diretrizes curriculares do MEC e da secretaria de educação, fundamento para introduzir esses temas em suas aulas.

Asseguro-lhe, no entanto, que nada disso tem valor diante do princípio constitucional da laicidade do Estado, da liberdade de consciência e de crença dos alunos e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CADH, art. 12, item 4), de modo que Vossa Senhoria não está obrigado a seguir essas determinações ou recomendações, em razão da sua manifesta ilegalidade.

17. Embora alguns pais não se importem que os professores dos seus filhos lhes transmitam seus próprios valores morais – pois, no fundo, não se importam com seus filhos –, quero adverti-lo formalmente de que este não é o meu caso.

18. Sirvo-me, pois, da presente para NOTIFICÁ-LO a abster-se de praticar, no exercício de suas funções, pessoalmente ou por intermédio de material didático ou paradidático cuja utilização seja imposta aos estudantes, as condutas abaixo, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar:

- a) abusar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- b) favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- c) fazer propaganda político-partidária em sala de aula;
- d) sob qualquer pretexto, incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- e) manipular o conteúdo da sua disciplina, selecionando, omitindo, exagerando, minimizando ou distorcendo informações, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada causa ou corrente política ou ideológica;
- f) sob qualquer pretexto, veicular conteúdos ou realizar atividades que possam violar o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
- g) sob qualquer pretexto, imiscuir-se, direta ou indiretamente, no processo de amadurecimento sexual dos alunos;
- h) adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados da teoria ou ideologia de gênero;
- i) utilizar qualquer técnica de manipulação psicológica com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada causa.

19. Cabe, ainda, a Vossa Senhoria, impedir que os direitos dos alunos e seus pais sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

20. Insisto em que as condutas referidas no item 18 são ilícitas, seja em face da Constituição Federal – princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, caput; 19, I; 34, VII, ‘a’; e 37, caput); liberdade de consciência e de crença (art. 5º, VI e VIII); liberdade de ensinar (que não se confunde, como visto, com liberdade de expressão) e de aprender (art. 206, II); pluralismo de ideias (art. 206, III), dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III) e direito à intimidade (CF, art. 5º, X) –, seja em face da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (art. 12, 4) e do ECA (arts. 15, 17 e 22, par. único).

21. Informo que meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões ao seu direito à intimidade, à sua liberdade de consciência e de crença e ao meu direito a que ele receba a educação religiosa e moral que esteja de acordo com minhas convicções. *

22. Uma cópia desta notificação está sendo encaminhada à direção do (nome da instituição de ensino), que responderá solidariamente pela reparação dos danos que Vossa

Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções. **
Local e data.

Anexo B - Minutas de Projetos de Lei propostos na Câmara dos Deputados e Senado Federal, que dispõem sobre o Programa “Escola sem Partido” e a criminalização do professor.



**SENADO FEDERAL PROJETO DE LEI DO SENADO
Nº 193, DE 2016**

Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender e de ensinar;

IV - liberdade de consciência e de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 4º. As escolas confessionais e também as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos

princípios, valores e concepções.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
- VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula

Art. 6º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 5º desta Lei.

Art. 7º. Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

- I – às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares;
- II - aos materiais didáticos e paradidáticos;
- III - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
- III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;
- IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor no prazo de sessenta dias, a partir da data de sua publicação.

J U S T I F I C A T I V A

O presente projeto de lei foi inspirado na luta do Movimento Escola Sem Partido.

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de consciência – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse profissional o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

3 - Ora, é evidente que a liberdade de consciência dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

4 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com a liberdade de expressão. Não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

5 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 9º, II, do projeto de lei;

6 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas;

7- Escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

8 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

9 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

10 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os estará respeitando;

11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. Também, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

14 - No que se refere à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

14 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

15 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

16. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art.

2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Sala das Sessões, de de 2016.
Senador **MAGNO MALTA**

PROJETO DE LEI Nº , DE 2015. (Do Sr. Rogério Marinho)
Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta Lei tipifica o crime de Assédio Ideológico e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

Art. 3º. O Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.

§ 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.

§ 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”.

Art. 4º O Art. 16 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso:

“Art. 16. VIII –
..... adotar posicionamentos ideológicos de forma espontânea, livre de assédio de terceiros.”

Art. 5º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões em de de .
Deputado Rogério Marinho PSDB – RN

JUSTIFICAÇÃO

A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa

doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições.

Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937).

Esse expediente estratégico foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos corações. Por isso, a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado.

Essa forma de assédio ideológico está espalhada, como receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de “Caderno de Teses” para o quinto congresso do partido.

Vejamos algumas pérolas de autoritarismo.

Um partido em tempos de guerra pede:

"ampliação da importância e dos recursos destinados às áreas da comunicação, da educação, da cultura e do esporte, pois as grandes mudanças políticas, econômicas e sociais precisam criar raízes no tecido mais profundo da sociedade brasileira".

Outra facção escreve com todas as palavras que "é a partir desta centralidade que devem ser articulados programaticamente a defesa do avanço nos direitos sociais e a retomada de um novo ciclo econômico (...). Ele pressupõe uma disputa de valores, de agendas e de programas, forte e permanente na sociedade, para fazer frente à pressão midiaticamente rearticulada neoliberal e conservadora."

Há correntes do partido dos trabalhadores que nomeiam seus inimigos e pregam guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família: "a mobilização de iniciativas reacionárias e regressivas em relação aos direitos da juventude, dos/as negros/as, das mulheres e dos/as LGBT, como a que foi colocada em movimento pelas bancadas neoconservadoras do Congresso Nacional: tentativa de reduzir a maioridade penal e de bloquear o fim dos autos de resistência, a legislação sobre a legalização do aborto, a legislação que criminaliza a homofobia."

As correntes internas expõem a estratégia sem pudor: "o PT precisa retomar o conceito de disputa de hegemonia, combinando a ação institucional, articulado com as lutas dos movimentos sociais e com base numa forte organização interna, com vistas reencantar a juventude e a sociedade como um todo."

Jamais a sociedade deve aceitar essa forma estrita e tacanha de política, a liberdade é um bem precioso para a Democracia, o respeito às Leis e ao progresso econômico. É dever cívico dos representantes do povo, defender com vigor e altivez a liberdade de pensamento, de opinião e ideológica.

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípuo fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo.

O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito

dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos.

O indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal.

A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder.

Os alunos devem ter acesso a todas as vertentes de conhecimento, independente da vertente que o professor considere mais correta ou que adote em sua vida particular. É necessário respeitar o livre-convencimento do aluno, cabendo somente a ele a decisão de apoiar esse ou aquela posição ideológica com base em dados fáticos e interpretações pessoais.

A Constituição Federal é clara e objetiva quando no artigo 206, inciso II, que o ensino brasileiro será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Resta, portanto, claro que continuar permitindo que as crianças brasileiras sejam assediadas ideologicamente é, além de um despropósito moral, uma clara afronta à Carta Magna.

Como se já não bastasse a previsão da liberdade de aprender, o mesmo artigo 206 da Constituição, dessa vez no seu inciso III, determina que o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é preceito básico quanto às diretrizes pelas quais o ensino deve ser ministrado. Como se já não bastasse a expressa previsão Constitucional do direito do aluno em não ser exposta ao assédio ideológico, o Pacto de San Jose da Costa Rica, a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, prevê em seu artigo 12 o Direito a liberdade de consciência e de religião, inclusive prenunciando, que os pais e tutores tem direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015
(Do Sr. Izalci)

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o

conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber: I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções

políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm- se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político- partidária ou ideológica;

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de

consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

6 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;

7 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

8 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

9 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

10 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

14 - No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles. Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Pelas razões expostas, esperamos contar com o apoio dos Nobres Pares para aprovação deste Projeto de Lei.

Sala das Sessões, em 23 de março de 2015.

Deputado IZALCI PSDB/DF

ANEXO C – Pronunciamentos da Igreja Católica Romana sobre a Ideologia de Gênero

SS. PAPA BENTO XVI AUDIÊNCIA COM A CÚRIA ROMANA

Sexta-feira, 21 de dezembro de 2012

<http://noticias.cancaonova.com/discurso-do-papa-a-curia-romana-21122012>

Senhores Cardeais,

Venerados Irmãos no Episcopado e no Presbiterado,

Queridos irmãos e irmãs!

Com grande alegria, me encontro hoje convosco, amados membros do Colégio Cardinalício, representantes da Cúria Romana e do Governatorado, para este momento tradicional antes do Natal. Encontramo-nos no fim de mais um ano, também este caracterizado - na Igreja e no mundo - por muitas situações atribuladas, por grandes problemas e desafios, mas também por sinais de esperança. Limito-me a mencionar alguns momentos salientes no âmbito da vida da Igreja e do meu ministério petrino. Impressionou-me que se tenha repetidamente sublinhado, no Sínodo, a importância da família como lugar autêntico onde se transmitem as formas fundamentais de ser pessoa humana. É vivendo-as e sofrendo-as, juntos, que as mesmas se aprendem. Assim se tornou evidente que, na questão da família, não está em jogo meramente uma determinada forma social, mas o próprio homem: está em questão o que é o homem e o que é preciso fazer para ser justamente homem. Os desafios, neste contexto, são complexos. Há, antes de mais nada, a questão da capacidade que o homem tem de se vincular ou então da sua falta de vínculos. Pode o homem vincular-se para toda a vida? Isto está de acordo com a sua natureza? Ou não estará porventura em contraste com a sua liberdade e com a auto-realização em toda a sua amplitude? Será que o ser humano se torna-se ele próprio, permanecendo autônomo e entrando em contacto com o outro apenas através de relações que pode interromper a qualquer momento? Um vínculo por toda a vida está em contraste com a liberdade? Vale a pena também sofrer por um vínculo? A recusa do vínculo humano, que se vai generalizando cada vez mais por causa duma noção errada de liberdade e de auto-realização e ainda devido à fuga da perspectiva duma paciente suportação do sofrimento, significa que o homem permanece fechado em si mesmo e, em

última análise, conserva o próprio «eu» para si mesmo, não o supera verdadeiramente.

Mas, só no dom de si é que o homem se alcança a si mesmo, e só abrindo-se ao outro, aos outros, aos filhos, à família, só deixando-se plasmar pelo sofrimento é que ele descobre a grandeza de ser pessoa humana. Com a recusa de tal vínculo, desaparecem também as figuras fundamentais da existência humana: o pai, a mãe, o filho; caem dimensões essenciais da experiência de ser pessoa humana.

Num tratado cuidadosamente documentado e profundamente comovente, o rabino-chefe de França, Gilles Bernheim, mostrou que o ataque à forma autêntica da família (constituída por pai, mãe e filho), ao qual nos encontramos hoje expostos - um verdadeiro atentado -, atinge uma dimensão ainda mais profunda. Se antes tínhamos visto como causa da crise da família um mal-entendido acerca da essência da liberdade humana, agora torna-se claro que aqui está em jogo a visão do próprio ser, do que significa realmente ser homem. Ele cita o célebre aforismo de Simone de Beauvoir: «Não se nasce mulher; fazem-na mulher». Nestas palavras, manifesta-se o fundamento daquilo que hoje, sob o vocábulo «gender - género», é apresentado como nova filosofia da sexualidade. De acordo com tal filosofia, o sexo já não é um dado originário da natureza que o homem deve aceitar e preencher pessoalmente de significado, mas uma função social que cada qual decide autonomamente, enquanto até agora era a sociedade quem a decidia. Salta aos olhos a profunda falsidade desta teoria e da revolução antropológica que lhe está subjacente. O homem contesta o facto de possuir uma natureza pré-constituída pela sua corporeidade, que caracteriza o ser humano. Nega a sua própria natureza, decidindo que esta não lhe é dada como um facto pré-constituído, mas é ele próprio quem a cria. De acordo com a narração bíblica da criação, pertence à essência da criatura humana ter sido criada por Deus como homem ou como mulher. Esta dualidade é essencial para o ser humano, como Deus o fez. É precisamente esta dualidade como ponto de partida que é contestada. Deixou de ser válido aquilo que se lê na narração da criação: «Ele os criou homem e mulher» (Gn 1, 27). Isto deixou de ser válido, para valer que não foi Ele que os criou homem e mulher; mas teria sido a sociedade a determiná-lo até agora, ao passo que agora somos nós mesmos a decidir sobre isto. Homem e mulher como realidade da criação, como natureza da pessoa humana, já não existem. O homem contesta a sua própria natureza; agora, é só espírito e vontade. A manipulação da natureza, que hoje deploramos relativamente ao meio ambiente, torna-se aqui a escolha básica do homem a respeito de si mesmo. Agora existe apenas o homem em abstracto, que em seguida escolhe

para si, autonomamente, qualquer coisa como sua natureza. Homem e mulher são contestados como exigência, ditada pela criação, de haver formas da pessoa humana que se completam mutuamente. Se, porém, não há a dualidade de homem e mulher como um dado da criação, então deixa de existir também a família como realidade pré-estabelecida pela criação. Mas, em tal caso, também a prole perdeu o lugar que até agora lhe competia, e a dignidade particular que lhe é própria; Bernheim mostra como o filho, de sujeito jurídico que era com direito próprio, passe agora necessariamente a objecto, ao qual se tem direito e que, como objecto de um direito, se pode adquirir. Onde a liberdade do fazer se torna liberdade de fazer-se por si mesmo, chega-se necessariamente a negar o próprio Criador; e, conseqüentemente, o próprio homem como criatura de Deus, como imagem de Deus, é degradado na essência do seu ser. Na luta pela família, está em jogo o próprio homem. E torna-se evidente que, onde Deus é negado, dissolve-se também a dignidade do homem. Quem defende Deus, defende o homem.

A PROPÓSITO DA IDEOLOGIA DO GÉNERO
CARTA PASTORAL DA CONFERÊNCIA
EPISCOPAL PORTUGUESA

<http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/?p=178>

Difunde-se cada vez mais a chamada ideologia do género ou gender. Porém, nem todas as pessoas disso se apercebem e muitos desconhecem o seu alcance social e cultural, que já foi qualificado como verdadeira revolução antropológica. Não se trata apenas de uma simples moda intelectual. Diz respeito antes a um movimento cultural com reflexos na compreensão da família, na esfera política e legislativa, no ensino, na comunicação social e na própria linguagem corrente.

Mas a ideologia do género contrasta frontalmente com o acervo civilizacional já adquirido. Como tal, opõe-se radicalmente à visão bíblica e cristã da pessoa e da sexualidade humanas. Com o intuito de esclarecer as diferenças entre estas duas visões surge este documento. Move-nos o desejo de apresentar a visão mais sólida e mais fundante da pessoa, milenarmente descoberta, valorizada e seguida, e para a qual o humanismo cristão muito contribuiu. Acreditamos que este mesmo humanismo, atualmente, é chamado a dar contributo válido na redescoberta da profundidade e beleza de uma sexualidade humana corretamente entendida.

Trata-se da defesa de um modelo de sexualidade e de família que a sabedoria e a história, não obstante as mutações culturais, nos diferentes contextos sociais e geográficos, consideram apto para exprimir a natureza humana.

1. A pessoa humana, espírito encarnado

Antes de mais, gostaríamos de deixar bem claro que, para o humanismo cristão, não há lugar a dualismos: o desprezo do corpo em nome do espírito ou vice-versa. O corpo sexuado, como todas as criaturas do nosso Deus, é produto bom de um Deus bom e amoroso. Uma segunda verdade a considerar na visão cristã da sexualidade é a da pessoa humana como espírito encarnado e, por isso, sexuado: a diferenciação sexual correspondente ao desígnio divino sobre a criação, em toda a sua beleza e plenitude: «Ele os criou homem e mulher» (Gn 1,27); «Deus, vendo toda sua obra, considerou-a muito boa» (Gn 1,31).

A corporalidade é uma dimensão constitutiva da pessoa, não um seu acessório; a pessoa é um corpo, não tem um corpo; a dignidade do corpo humano é corolário da dignidade da pessoa humana; a comunhão dos corpos deve exprimir a comunhão das pessoas.

Porque a pessoa humana é a totalidade unificada do corpo e da alma, existe necessariamente, como homem ou mulher. Por conseguinte, a dimensão sexuada, a masculinidade ou feminilidade, é constitutiva da pessoa, é o seu modo de ser, não um simples atributo. É a própria pessoa que se exprime através da sexualidade. A pessoa é, assim, chamada ao amor e à comunhão como homem ou como mulher. E a diferença sexual tem um significado no plano da criação: exprime uma abertura recíproca à alteridade e à diferença, as quais, na sua complementaridade, se tornam enriquecedoras e fecundas.

2. Confrontados com uma forte mudança cultural

Reconhecemos, sem dúvida, que, no longo caminho do amadurecimento cultural e civilizacional, nem sempre se atribuiu aos dois âmbitos do humano (o masculino e o feminino) o mesmo valor e semelhante protagonismo social. Especialmente a mulher, não raramente, foi vítima de forte sujeição ao homem e sofreu alguma menorização social e cultural. Graças a Deus, tais situações estão progressivamente a ser ultrapassadas e a condição feminina, antigamente conotada com a ideia de opressão, hoje está a revelar-se

como enorme potencial de humanização e de desenvolvimento harmonioso da sociedade.

No desejo de ultrapassar esta menoridade social da mulher, alguns procederam a uma distinção radical entre o sexo biológico e os papéis que a sociedade, tradicionalmente, lhe outorgou. Afirmam que o ser masculino ou feminino não passa de uma construção mental, mais ou menos interessada e artificial, que, agora, importaria desconstruir. Por conseguinte, rejeitam tudo o que tenha a ver com os dados biológicos para se fixarem na dimensão cultural, entendida como mentalidade pessoal e social. E, por associação de ideias, passou-se a rejeitar a validade de tudo o que tenha a ver com os tradicionais dados normativos da natureza a respeito da sexualidade (heterossexualidade, união monogâmica, limite ético aos conhecimentos técnicos ligados às fontes da vida, respeito pela vida intra-uterina, pudor ou reserva de intimidade, etc.). É todo este âmbito mental que se costuma designar por ideologia do género ou gender.

A ideologia do género surge, assim, como uma antropologia alternativa, quer à judaico-cristã, quer à das culturas tradicionais não ocidentais. Nega que a diferença sexual inscrita no corpo possa ser identificativa da pessoa; recusa a complementaridade natural entre os sexos; dissocia a sexualidade da procriação; sobrepõe a filiação intencional à biológica; pretende desconstruir a matriz heterossexual da sociedade (a família assente na união entre um homem e uma mulher deixa de ser o modelo de referência e passa a ser um entre vários).

3. Os pressupostos da ideologia do género

Esta teoria parte da distinção entre sexo e género, forçando a oposição entre natureza e cultura. O sexo assinala a condição natural e biológica da diferença física entre homem e mulher. O género baliza a construção histórico-cultural da identidade masculina e feminina. Mas, partindo da célebre frase de Simone de Beauvoir, «uma mulher não nasce mulher, torna-se mulher», a ideologia do género considera que somos homens ou mulheres não na base da dimensão biológica em que nascemos, mas nos tornamos tais de acordo com o processo de socialização (da interiorização dos comportamentos, funções e papéis que a sociedade e cultura nos distribui). Papéis que, para estas teorias, são injustos e artificiais. Por conseguinte, o género deve sobrepor-se ao sexo e a cultura deve impor-se à natureza.

Como, para esta ideologia, o género é uma construção social, este pode ser desconstruído e reconstruído. Se a diferença sexual entre homem e mulher está na base

da opressão desta, então qualquer forma de definição de uma especificidade feminina é opressora para a mulher. Por isso, para os defensores do gender, a maternidade, como especificidade feminina, é sempre uma discriminação injusta. Para superar essa opressão, recusa-se a diferenciação sexual natural e reconduz-se o género à escolha individual. O género não tem de corresponder ao sexo, mas pertence a uma escolha subjetiva, ditada por instintos, impulsos, preferências e interesses, o que vai para além dos dados naturais e objetivos.

O gender sustenta a irrelevância da diferença sexual na construção da identidade e, por consequência, também a irrelevância dessa diferença nas relações interpessoais, nas uniões conjugais e na constituição da família. Se é indiferente a escolha do género a nível individual, podendo escolher-se ser homem ou mulher independentemente dos dados naturais, também é indiferente a escolha de se ligar a pessoas de outro ou do mesmo sexo. Daqui a equiparação entre uniões heterossexuais e homossexuais. Ao modelo da família heterossexual sucedem-se vários tipos de família, tantos quantas as preferências individuais, para além de qualquer modelo de referência. Deixa de se falar em família e passa a falar-se em famílias. Privilegiar a união heterossexual afigura-se-lhe uma forma de discriminação. Igualmente, deixa de se falar em paternidade e maternidade e passa a falar-se, exclusivamente, em parentalidade, criando um conceito abstrato, pois desligado da geração biológica.

4. Reflexos da afirmação e difusão da ideologia do género

A afirmação e difusão da ideologia do género pode notar-se em vários âmbitos. Um deles é o dos hábitos linguísticos correntes. Vem-se generalizando, a começar por documentos oficiais e na designação de instituições públicas, a expressão género em substituição de sexo (igualdade de género, em vez de igualdade entre homem e mulher), tal como a expressão famílias em vez de família, ou parentalidade em vez de paternidade e maternidade. Muitas pessoas passam a adotar estas expressões por hábito ou moda, sem se aperceberem da sua conotação ideológica. Mas a generalização destas expressões está longe de ser inocente e sem consequências. Faz parte de uma estratégia de afirmação ideológica, que compromete a inteligibilidade básica de uma pessoa, por vezes, tendo consequências dramáticas: incapacidade de alguém se situar e definir no que tem de mais elementar.

Os planos político e legislativo são outro dos âmbitos de penetração da ideologia

do género, que atinge os centros de poder nacionais e internacionais. Da agenda fazem parte as leis de redefinição do casamento de modo a nelas incluir uniões entre pessoas do mesmo sexo (entre nós, a Lei nº 9/2010, de 31 de maio), as leis que permitem a adoção por pares do mesmo sexo (em discussão entre nós, na modalidade de co-adoção), as leis que permitem a mudança do sexo oficialmente reconhecido, independentemente das características fisiológicas do requerente (Lei nº 7/2011, de 15 de março), e as leis que permitem o recurso de uniões homossexuais e pessoas sós à procriação artificial, incluindo a chamada maternidade de substituição (a Lei nº 32/2006, de 26 de julho, não contempla a possibilidade referida).

Outro âmbito de difusão da ideologia do género é o do ensino. Este é encarado como um meio eficaz de doutrinação e transformação da mentalidade corrente e é nítido o esforço de fazer refletir na orientação dos programas escolares, em particular nos de educação sexual, as teses dessa ideologia, apresentadas como um dado científico consensual e indiscutível. Esta estratégia tem dado origem, em vários países, a movimentos de protesto por parte dos pais, que rejeitam esta forma de doutrinação ideológica, porque contrária aos princípios nos quais pretendem educar os seus filhos. Entre nós, a Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril, que regulamenta a Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, relativa à educação sexual em meio escolar, inclui, entre os conteúdos a abordar neste âmbito, sexualidade e género.

5. O alcance antropológico da ideologia do género

Importa aprofundar o alcance da ideologia do género, pois ela representa uma autêntica revolução antropológica. Reflete um subjetivismo relativista levado ao extremo, negando o significado da realidade objetiva. Nega a verdade como algo que não pode ser construído, mas nos é dado e por nós descoberto e recebido. Recusa a moral como uma ordem objetiva de que não podemos dispor. Rejeita o significado do corpo: a pessoa não seria uma unidade incindível, espiritual e corpórea, mas um espírito que tem um corpo a ela extrínseco, disponível e manipulável. Contradiz a natureza como dado a acolher e respeitar. Contraria uma certa forma de ecologia humana, chocante numa época em que tanto se exalta a necessidade de respeito pela harmonia pré-estabelecida subjacente ao equilíbrio ecológico ambiental. Dissocia a procriação da união entre um homem e uma mulher e, portanto, da relacionalidade pessoal, em que o filho é acolhido como um dom, tornando-a objeto de um direito de afirmação individual: o “direito” à parentalidade.

No plano estritamente científico, obviamente, é ilusória a pretensão de prescindir dos dados biológicos na identificação das diferenças entre homens e mulheres. Estas diferenças partem da estrutura genética das células do corpo humano, pelo que nem sequer a intervenção cirúrgica nos órgãos sexuais externos permitiria uma verdadeira mudança de sexo.

É certo que a pessoa humana não é só natureza, mas é também cultura. E também é certo que a lei natural não se confunde com a lei biológica. Mas os dados biológicos objetivos contêm um sentido e apontam para um desígnio da criação que a inteligência pode descobrir como algo que a antecede e se lhe impõe e não como algo que se pode manipular arbitrariamente. A pessoa humana é um espírito encarnado numa unidade bio-psico-social. Não é sócorpo, mas é também corpo. As dimensões corporal e espiritual devem harmonizar-se, sem oposição. Do mesmo modo, também as dimensões natural e cultural. A cultura vai para além da natureza, mas não se lhe deve opor, como se dela tivesse que se libertar.

6. Homem e mulher chamados à comunhão

A diferenciação sexual inscrita no desígnio da criação tem um sentido que a ideologia do género ignora. Reconhecê-la e valorizá-la é assegurar o limite e a insuficiência de cada um dos sexos, é aceitar que cada um deles não exprime o humano em toda a sua riqueza e plenitude. É admitir a estrutura relacional da pessoa humana e que só na relação e na comunhão (no ser para o outro) esta se realiza plenamente.

Essa comunhão constrói-se a partir da diferença. A mais básica e fundamental, que é a de sexos, não é um obstáculo à comunhão, não é uma fonte de oposição e conflito, mas uma ocasião de enriquecimento recíproco. O homem e a mulher são chamados à comunhão porque só ela os completa e permite a continuação da espécie, através da geração de novas vidas. Faz parte da maravilha do desígnio da criação. Não é, como tal, algo a corrigir ou contrariar.

A sociedade edifica-se a partir desta colaboração entre as dimensões masculina e feminina. Em primeiro lugar, na sua célula básica, a família. É esta quem garante a renovação da sociedade através da geração de novas vidas e assegura o equilíbrio harmonioso e complexo da educação das novas gerações. Por isso, nunca um ou mais pais podem substituir uma mãe, e nunca uma ou mais mães podem substituir um pai.

7. Complementaridade do masculino e do feminino

É um facto que algumas visões do masculino e feminino têm servido, ao longo da história, para consolidar divisões de tarefas rígidas e estereotipadas que limitaram a realização da mulher, relegada a um papel doméstico e circunscrita na intervenção social, económica, cultural e política. Mas, na visão bíblica, o domínio do homem sobre a mulher não faz parte do original desígnio divino: é uma consequência do pecado. Esse domínio indica perturbação e perda da estabilidade da igualdade fundamental, entre o homem e a mulher. O que vem em desfavor da mulher, porquanto somente a igualdade, resultante da comum dignidade, pode dar às relações recíprocas o carácter de uma autêntica *communio personarum* (comunhão de pessoas).

A ideologia do género não se limita a denunciar tais injustiças, mas pretende eliminá-las negando a especificidade feminina. Isso empobrece a mulher, que perde a sua identidade, e enfraquece a sociedade, privada dum contributo precioso e insubstituível, como é a feminilidade e a maternidade. Aliás, a nossa época reconhece - e bem! - a importância da presença equilibrada de homens e mulheres nos vários âmbitos da vida social, designadamente nos centros de decisão económica e política. Mesmo que essa presença não tenha de ser rigidamente paritária, a sociedade só tem a ganhar com o contributo complementar das específicas sensibilidades masculina e feminina. 11

8. O “génio feminino”

Nesta perspetiva, há que pôr em relevo aquilo que o Papa João Paulo II denominou “génio feminino”. Não se trata de algo que se exprima apenas na relação esponsal ou maternal, específicas do matrimónio, como pretenderia uma certo romantismo. Mas estende-se ao conjunto das relações interpessoais e refere-se a todas as mulheres, casadas ou solteiras. Passa pela vocação à maternidade, sem que esta se esgote na biológica. Nesta, entretanto, comprova-se uma especial sensibilidade da mulher à vida, patente no seu desvelo na fase de maior vulnerabilidade e na sua capacidade de atenção e cuidado nas relações interpessoais.

A maternidade não é um peso de que a mulher necessite de se libertar. O que se exige é que toda a organização social apoie e não dificulte a concretização dessa vocação, através da qual a mulher encontra a sua plena realização. É de reclamar, em especial, que a inserção da mulher numa organização laboral, concebida em função dos homens, não se faça à custa da concretização dessa vocação, e se adotem todos os ajustamentos

necessários.

9. O papel insubstituível do pai

Não pode, de igual modo, ignorar-se que o homem tem um contributo específico e insubstituível a dar à vida familiar e social, cumprindo a sua vocação à paternidade, que não é só biológica, assumindo a missão que só o pai pode desempenhar cabalmente. Talvez o âmbito em que mais se nota a ausência desse contributo seja o da educação, o que já levou a que se fale do pai como o “grande ausente”. Isto pode originar sérias consequências, tais como desorientação existencial dos jovens, toxicodependência ou delinquência juvenil. Se a relação com a mãe é essencial nos primeiros anos de vida, é também essencial a relação com o pai, para que a criança e o jovem se diferenciem da mãe e assim cresçam como pessoas autónomas. Não bastam os afetos para crescer: são necessárias regras e autoridade, o que é acentuado pelo papel do pai.

Num contexto em que se discute a legalização da adoção por pares do mesmo sexo, não é supérfluo sublinhar a importância dos papéis da mãe e do pai na educação das crianças e dos jovens: são papéis insubstituíveis e complementares. Cada uma destas figuras ajuda a criança e o jovem a construir a sua própria identidade masculina ou feminina. Mas também, e porque nem o masculino nem o feminino esgotam toda a riqueza do humano, a presença dessas duas figuras ajudam-nos a descobrir toda essa riqueza, ultrapassando os limites de cada um dos sexos. Uma criança desenvolve-se e prospera na interação conjunta da mãe e do pai, como parece óbvio e estudos científicos comprovam.

10. A resposta à afirmação e difusão da ideologia do género

A ideologia do género não só contrasta com a visão bíblica e cristã, mas também com a verdade da pessoa e da sua vocação. Prejudica a realização pessoal e, a médio prazo, defrauda a sociedade. Não exprime a verdade da pessoa, mas distorce-a ideologicamente.

As alterações legislativas que refletem a mentalidade da ideologia do género - concretamente, a lei que, entre nós, redefiniu o casamento - não são irreversíveis. E os cidadãos e legisladores que partilhem uma visão mais consentânea com o ser e a dignidade da pessoa e da família são chamados a fazer o que está ao seu alcance para as revogar.

Se viermos a assistir à utilização do sistema de ensino para a afirmação e difusão dessa ideologia, é bom ter presente o primado dos direitos dos pais e mães quanto à orientação da educação dos seus filhos. O artigo 26º, nº 3, da Declaração Universal dos Direitos Humanos estatui que «aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação dos seus filhos». E o artigo 43º, nº 2, da nossa Constituição estabelece que «o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas».

De qualquer modo, a resposta mais eficaz às afirmações e difusão da ideologia do género há de resultar de uma nova evangelização. Trata-se de anunciar o Evangelho como este é: boa nova da vida, do amor humano, do matrimónio e da família, o que corresponde às exigências mais profundas e autênticas de toda a pessoa. A esse anúncio são chamadas, em especial, as famílias cristãs, antes de mais, mediante o seu testemunho de vida.

Fátima, 14 de novembro de 2013

A IDEOLOGIA DO GÊNERO: SEUS PERIGOS E ALCANCES

**Comissão Ad-Hoc da Mulher Comissão Episcopal do Apostolado Leigo
Conferência Episcopal Peruana**

http://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf

APRESENTAÇÃO

Tem-se ouvido durante estes últimos anos a expressão "género" e muitos imaginam que é apenas uma outra maneira de se referir à divisão da humanidade em dois sexos. Porém, por detrás desta palavra se esconde toda uma ideologia que pretende, precisamente, modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar.

Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatómicas, não correspondem a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres. Pensam, além disso, que as diferenças de pensar, agir e valorizar a si mesmos são produto da cultura de um país e de uma época determinadas, que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características que se explicam pelas conveniências das estruturas sociais de certa sociedade.

Querem se rebelar contra isto e deixar à liberdade de cada um o tipo de "gênero" a que quer pertencer, todos igualmente válidos. Isto faz com que homens e mulheres heterossexuais, os homossexuais, as lésbicas e os bissexuais sejam apenas modos de comportamento sexual produto da escolha de cada pessoa, liberdade que todos os demais devem respeitar.

Não é necessária muita reflexão para se dar conta de quão revolucionária é esta posição e das conseqüências que implicam a negação de que há uma natureza dada a cada um dos seres humanos por seu capital genético. Dilui-se a diferença entre os sexos como algo convencionalmente atribuído pela sociedade e cada um pode "inventar" a si mesmo. Toda a moral fica à livre decisão do indivíduo e desaparece a diferença entre o permitido e o proibido nesta matéria. As conseqüências religiosas são também óbvias. É conveniente que o público em geral perceba claramente o que tudo isto significa, pois os proponentes desta ideologia usam sistematicamente uma linguagem equívoca para poder se infiltrar mais facilmente no ambiente, enquanto habituam as pessoas a pensar como eles. Este livreto pode auxiliar muito na precisão dos conceitos e chamar a uma tomada de posição em relação à mencionada ideologia.

Mons. Oscar Alzamora Revoredo, S.M.

Bispo Auxiliar de Lima - Membro da CEAL

Lima, Abril 1998.

A IDEOLOGIA DO GÊNERO: SEUS PERIGOS E ALCANCES

"O gênero é uma construção cultural; conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo nem tão aparentemente fixo como o sexo... Ao teorizar que o gênero é uma construção radicalmente independente do sexo, o próprio gênero vem a ser um artifício livre de ataduras; em conseqüência, 'homem' e 'masculino' poderiam significar tanto um corpo feminino quanto um masculino; 'mulher' e 'feminino', tanto um corpo masculino quanto feminino"[1].

Estas palavras - que podem parecer extraídas de um conto de ficção científica vaticinando uma séria perda do senso comum no ser humano - não são outra coisa senão um extrato do livro "Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity" ("O Problema do Gênero: o Feminismo e a Subversão da Identidade"), da feminista radical Judith Butler, que vem sendo usado há vários anos como texto-base em diversos

programas de estudos feministas de prestigiadas universidades norte-americanas, onde a perspectiva do gênero vem sendo amplamente promovida.

Enquanto muitos poderiam continuar considerando o termo "gênero" apenas como uma forma cortês de se dizer "sexo", para evitar o sentido secundário que "sexo" possui em inglês, e que, portanto, "gênero" se refere a seres humanos masculinos e femininos, existem outros que, já há alguns anos, decidiram difundir toda uma "nova perspectiva" do termo. Esta perspectiva - para a 15

surpresa de muitos - refere-se ao termo "gênero" como "papéis socialmente contruídos".

A IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em setembro de 1995 em Pequim [China], foi o cenário escolhido pelos promotores da nova perspectiva para lançar uma forte campanha de convencimento e difusão. É por isso que desde a mencionada Conferência, a "perspectiva do gênero" tem se infiltrado em diferentes âmbitos, não apenas dos países industrializados como também dos países em desenvolvimento.

DEFINIÇÃO DO TERMO "GÊNERO"

Precisamente na Conferência de Pequim, muitos dos delegados participantes que ignoravam esta "nova perspectiva" do termo em questão, solicitaram aos seus principais promotores uma definição clara que pudesse trazer luz ao debate. Assim, a direção da Conferência da ONU publicou a seguinte definição:

"O gênero refere-se às relações entre mulheres e homens baseadas em papéis definidos socialmente que são atribuídos a um ou outro sexo".

Esta definição causou confusão entre os delegados da Conferência, principalmente entre aqueles provenientes de países católicos e da Santa Sé, que pediram uma maior explicitação do termo, já que se pressentia que este [vocábulo] poderia encobrir uma agenda inaceitável que incluiria a tolerância das orientações e identidades homossexuais, entre outras coisas. Foi então que Bella Abzug, ex-deputada do Congresso dos Estados Unidos, interveio para complementar a nova interpretação do termo "gênero":

"O sentido do termo 'gênero' evoluiu, diferenciando-se da palavra 'sexo' para expressar a realidade de que a situação e os papéis da mulher e do homem são construções sociais sujeitas a mudança".

Restava claro, assim, que os partidários da "perspectiva do gênero" propunham algo muito mais temerário como, por exemplo, que "não existe um homem natural ou

uma mulher natural; que não há conjunção de características ou de uma conduta exclusiva de um só sexo apenas, nem sequer na vida psíquica"[2]. Logo, "a inexistência de uma essência feminina ou masculina nos permite rejeitar a suposta 'superioridade' de um ou outro sexo e questionar no possível se existe uma forma 'natural' de sexualidade humana"[3].

Diante de tal situação, muitos delegados questionaram o termo assim como a sua inclusão no documento. No entanto, a ex-deputada Abzug advogou duramente a seu favor:

"O conceito de 'gênero' está encravado no discurso social, político e legal contemporâneo. Tem integrado a planificação conceitual, a linguagem, os documentos e programas dos sistemas das Nações Unidas... As tentativas atuais de diversos Estados Membros de apagar o termo 'gênero' na Plataforma de Ação e substituí-lo por 'sexo' é uma tentativa insultante e degradante de revogar as conquistas das mulheres, de nos intimidar e de bloquear o progresso futuro".

A paixão de Bella Abzug no sentido de incluir o termo em Pequim chamou a atenção de muitos delegados. No entanto, o assombro e desconcerto foi ainda maior quando um dos participantes difundiu alguns textos empregados pelas feministas do gênero, professoras de reconhecidos colégios e universidades dos Estados Unidos. De acordo com a lista de leituras obtida pelo delegado, as "feministas do gênero" defendem e propagam as seguintes definições:

- Hegemonia ou hegemônico: idéias ou conceitos aceitos universalmente como naturais, porém que, na realidade, são construções sociais.
- Desconstrução: a tarefa de denunciar as idéias e a linguagem hegemônica (isto é, aceitas universalmente como naturais), com o objetivo de convencer as pessoas a crerem que suas percepções da realidade são construções sociais.
- Patriarcado, patriarcal: institucionalização do controle masculino sobre a mulher, os filhos e a sociedade, que perpetua a posição subordinada da mulher.
- Perversidade polimorfa, sexualmente polimorfo: os homens e as mulheres não sentem atração por pessoas do sexo oposto por natureza, mas sim por um condicionamento da sociedade. Com efeito, o desejo sexual pode ser dirigido a qualquer um.
- Heterossexualidade obrigatória: força-se as pessoas a pensar que o mundo está dividido em dois sexos que se atraem sexualmente um ao outro.
- Preferência ou orientação sexual: existem diversas formas de sexualidade - inclusive

homossexuais, lesbianas, bissexuais, transexuais e travestis - que são equivalentes à heterossexualidade.

- Homofobia: medo de relações com pessoas do mesmo sexo; pessoas que são contrárias aos homossexuais (o termo se baseia na noção de que a idéia contra os homossexuais tem suas raízes na exaltação das tendências homossexuais).

Essas definições foram extraídas do material obrigatório do curso "Reimagem do Gênero", produzido por um prestigioso colégio norte-americano. Além disto, as seguintes afirmações constam da bibliografia obrigatória do mesmo:

- "A teoria feminista já não se pode dar ao luxo de apenas pregar uma tolerância ao 'lesbianismo' como 'estilo alternativo de vida' ou fazer alusão à amostragem das lésbicas. Retardou-se demasiadamente uma crítica feminista da orientação heterossexual obrigatória da mulher"[4].

- "Uma estratégia apropriada e viável do direito ao aborto é a de informar a toda mulher que a penetração heterossexual é uma violação, seja qual for sua experiência subjetiva contrária"[5].

As afirmações citadas poderiam parecer suficientemente reveladoras sobre a perigosa agenda dos promotores desta "perspectiva". Contudo, existem ainda outros postulados que as "feministas do gênero" propagam cada vez com maior força:

"Cada criança é enquadrada em uma ou outra categoria com base na forma e tamanho dos seus órgãos genitais. Uma vez feito este enquadramento, nos convertemos no que a cultura pensa que cada um é: feminino ou masculino. Ainda que muitos creiam que o homem e a mulher são expressão natural de um plano genético, o gênero é produto da cultura; e o pensamento humano, uma construção social que cria a 'verdadeira natureza' de todo indivíduo"[6].

É assim que para as "feministas do gênero" isto "implica classe e a classe pressupõe desigualdade. Lutar mais para desconstruir o gênero conduzirá muito mais rapidamente à meta"[7].

O FEMINISMO DO GÊNERO

Porém, em que consiste o "feminismo do gênero" e qual é a diferença com o comumente chamado "feminismo"? Para compreender mais profundamente o debate em torno do "termo gênero" vale a pena responder a esta questão.

O termo "feministas do gênero" foi cunhado primeiramente por Christina Hoff

Sommers, em seu livro "Who Stole Feminism?" ("Quem Roubou o Feminismo?"), a fim de distinguir o feminismo de ideologia radical, surgido em finais da década de 1960, do movimento feminista anterior, que visava a igualdade. Eis as palavras de Hoff Sommers: "O feminismo de igualdade é simplesmente a crença na igualdade legal e moral dos sexos. Uma feminista de igualdade quer para a mulher o que quer para todos: tratamento justo, ausência de discriminação. Pelo contrário, o feminismo do 'gênero' é uma ideologia que pretende abranger tudo, segundo a qual a mulher norte-americana está presa em um sistema patriarcal opressivo. A feminista de igualdade opina que as coisas melhoraram muito para a mulher; a feminista do 'gênero' pensa que pioraram; enxergam sinais de patriarcado onde quer que estejam e pensam que a situação ficará ainda pior. Entretanto, isto carece de fundamento na realidade norte-americana. As coisas nunca estiveram melhores para a mulher; hoje 55% dos estudantes universitários são mulheres, enquanto que a diferença salarial continua caindo"[8].

Ao que parece, este "feminismo do gênero" teve uma forte presença na Conferência de Pequim. É o que afirma Dale O'Leary, autora de numerosos ensaios sobre a mulher e participante da Conferência de Pequim; ela assegura que durante todas as reuniões de trabalho aquelas mulheres que se identificaram como feministas advogaram persistentemente pela inclusão da "perspectiva do gênero" no texto, definindo "gênero" como "papéis socialmente construídos" e usando a palavra "gênero" para substituir a palavra "mulher" ou a expressão "masculino e feminino".

De fato, todas as pessoas familiarizadas com os objetivos do "feminismo do gênero" reconheceram imediatamente a conexão entre a mencionada ideologia e o rascunho do "Programa de Ação" de 27 de fevereiro, que incluía propostas aparentemente inocentes e termos particularmente ambíguos.

NEO-MARXISMO

Nas palavras de Dale O'Leary, a teoria do "feminismo do gênero" se baseia em uma interpretação neo-marxista da História. Começa com a afirmação de Marx de que toda a história é uma luta de classes, do opressor contra o oprimido, em uma batalha que se resolverá somente quando os oprimidos perceberem sua situação, levantarem-se em revolução e imporem uma ditadura dos oprimidos. A sociedade será totalmente reconstruída e surgirá a sociedade sem classes, livre de conflitos, que assegurará a paz e a prosperidade utópicas para todos.

O'Leary acrescenta que Frederick Engels foi quem assentou as bases da união entre o Marxismo e o Feminismo. Para isto, cita o livro "A Origem da Família, da Propriedade e do Estado", escrito pelo pensador alemão em 1884, que assinala:

"O primeiro antagonismo de classes da História coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher unidos em matrimônio monogâmico; e a primeira opressão de uma classe por outra, com a do sexo feminino pelo masculino"[9].

Segundo O'Leary, os marxistas clássicos acreditavam que o sistema de classes desapareceria uma vez que se eliminasse a propriedade privada, se facilitasse o divórcio, se aceitasse a ilegitimidade, se forçasse a entrada da mulher no mercado de trabalho, se colocasse as crianças em creches e se eliminasse a religião. Porém, para as "feministas do gênero", os marxistas fracassaram por se concentrar em soluções econômicas, sem atacar diretamente a família, que era a verdadeira causa das classes.

Nesse sentido, a feminista Shulamith Firestone afirma a necessidade de se destruir a diferença de classes, mais ainda a diferença dos sexos:

"...para assegurar a eliminação das classes sexuais requer que a classe subjugada (as mulheres) se levante em revolução e apodere do controle da reprodução; se restaure à mulher a propriedade sobre seus próprios corpos, como também o controle feminino da fertilidade humana, incluindo tanto as novas tecnologias quanto todas as instituições sociais de nascimento e cuidado das crianças. E assim como a meta final da revolução socialista era não apenas acabar com o privilégio da classe econômica como também a própria distinção das classes econômicas, a meta definitiva da revolução feminista deve ser igualmente - e diversamente do primeiro movimento feminista - não só acabar com o privilégio masculino como também com a própria distinção dos sexos: as diferenças genitais entre os seres humanos já não importam culturalmente"[10].

QUANDO A NATUREZA INCOMODA

É claro, portanto, que para esta nova "perspectiva do gênero", a realidade da natureza incomoda, atrapalha e, assim, deve desaparecer. A esse respeito, a própria Shulamit Firestone dizia:

"O 'natural' não é necessariamente um valor 'humano'. A humanidade começou a ultrapassar a natureza; já não podemos justificar a continuidade de um sistema discriminatório de classes por sexos tendo por base suas origens na Natureza.

De fato, apenas por razão de pragmatismo começa a parecer que devemos

desfazer-nos dela"[11].

Para os apaixonados defensores da "nova perspectiva", não se devem fazer distinções porque qualquer diferença é suspeita, má, ofensiva. Dizem ainda que toda diferença entre o homem e a mulher é construção social e, por conseguinte, precisa ser alterada. Buscam estabelecer uma igualdade total entre homem e mulher sem considerar as naturais diferenças entre ambos, especialmente as diferenças sexuais; mais ainda, relativizam a noção de sexo de tal maneira que, segundo eles, não existiriam dois sexos, mas sim muitas "orientações sexuais".

Com efeito, os mencionados promotores do "gênero" não encontraram melhor opção do que declarar guerra à natureza e às opções da mulher. Segundo O'Leary, as "feministas do gênero" denigrem o respeito pela mulher com a mesma veemência com que atacam a falta de respeito, já que para elas o "inimigo" é a diferença.

No entanto, é evidente que nem toda diferença é má, nem muito menos irreal. Tanto o homem quanto a mulher - criados à imagem e semelhança de Deus - têm suas próprias particularidades naturais que devem ser colocadas à serviço do outro, para alcançar um enriquecimento mútuo. Isto - claro está - não significa que os recursos pessoais da feminilidade sejam menores que os recursos da masculinidade; apenas significa que são diferentes.

Nesse sentido, se aceitamos o fato de que o homem e a mulher são diferentes, uma diferença estatística entre homens e mulheres que participam de uma certa atividade poderia ser mais do que uma amostra de discriminação: o simples reflexo destas diferenças naturais entre homem e mulher.

Não obstante, diante da evidência de que estas diferenças são naturais, os promotores da "nova perspectiva" não questionam suas teorias, preferindo mais atacar o conceito de natureza.

Além disso, consideram que as diferenças de "gênero" - que, segundo eles, existem em razão de uma construção social - forçam a mulher a ser dependente do homem e, por isso, a liberdade para a mulher não consistirá em agir sem restrições indevidas, mas em libertar-se dos "papéis de gênero socialmente construídos". Nesse sentido, Ann Ferguson e Nancy Folbre afirmam:

"As feministas devem encontrar modos de apoio para que a mulher identifique seus interesses com a mulher, antes do que com seus deveres pessoais para com o homem no contexto da família. Isto requer estabelecer uma cultura feminista 21

revolucionária autodefinida da mulher, que possa sustentar a mulher ideológica e materialmente 'fora do patriarcado'. As redes de apoio contra-hegemônico material e cultural podem prover substitutos mulher - identificados da produção sexo-afetiva patriarcal, que proporcionem às mulheres maior controle sobre seus corpos, seu tempo de trabalho e seu sentido de si mesmas"[12].

Com esse fim, Ferguson e Folbre propõem quatro áreas principais de "ataque":

1. Pleitear apoio econômico oficial para o cuidado das crianças e os direitos reprodutivos.
2. Pleitear liberdade sexual, que inclui o direito à preferência sexual (direitos homossexuais-lésbicos).
3. O controle feminista da produção ideológica e cultural (é importante porque a produção cultural afeta os fins, o sentido de si mesmo, as redes sociais e a produção de redes de criação e afeto, amizade e parentesco social).
4. Estabelecer ajuda mútua: sistemas de apoio econômico à mulher, desde redes de identidade exclusiva com a mulher até grupos de mulheres nos sindicatos que lutem pelos interesses femininos no trabalho assalariado.[13]

UMA BOA DESCULPA: A MULHER

Após revisar a peculiar "agenda feminista", Dale O'Leary evidencia que o propósito de cada ponto da mesma não é melhorar a situação da mulher, mas separar a mulher do homem e destruir a identificação de seus interesses com os de suas famílias. Mesmo assim - acrescenta a especialista - o interesse primordial do feminismo radical nunca foi o de melhorar diretamente a situação da mulher, nem aumentar sua liberdade; ao contrário, para as feministas radicais ativas, as melhorias menores podem obstar a revolução da classe sexo/gênero.

Esta afirmação é confirmada pela feminista Heidi Hartmann, que radicalmente afirma:

"A questão da mulher nunca foi a 'questão feminista'. Esta se dirige às causas da desigualdade sexual entre homens e mulheres, do domínio masculino sobre a mulher"[14].

Não foi em vão que durante a Conferência de Pequim a delegada canadense Valerie Raymond manifestou seu interesse no sentido de que a Conferência abordasse, paradoxalmente, "não como uma 'Conferência da Mulher'", mas com "os temas que deveriam ser enfocados através de uma 'ótica do gênero'"

Assim, diz O'Leary, a "nova perspectiva" tem como objetivo impulsionar a agenda homossexual-lésbica-bissexual-transsexual e não os interesses das mulheres comuns e correntes.

PAPÉIS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS

Para tratar deste ponto, tomemos a definição de "gênero" fornecida por um panfleto que circulou na Reunião do Comitê Preparatório de Pequim (ComPrep) preparado pelas partidárias da perspectiva em questão:

"Gênero se refere aos papéis e responsabilidades da mulher e do homem que são determinadas socialmente. O gênero se relaciona com a forma com que nos faz perceber e se espera que pensemos e atuemos como mulheres e homens, pela forma como a sociedade encontra-se organizada e não por nossas diferenças biológicas".

Vale assinalar que o termo "papéis" distorce a discussão. Seguindo o estudo de O'Leary, "papel" se define primariamente como parte de uma produção teatral na qual uma pessoa, especialmente vestida e maquiada, representa um personagem conforme um roteiro escrito.

O emprego do termo "papel" ou da expressão "papéis desempenhados" transmite necessariamente a sensação de algo artificial que é imposto a uma pessoa.

Quando se substitui "papel" por outro vocábulo - tal como "vocação" - põe-se de manifesto como o termo "papel" afeta nossa percepção de identidade. Vocação envolve algo autêntico, não artificial, um chamado para ser o que somos. Respondemos à nossa vocação para realizar nossa natureza ou desenvolver nossos talentos e capacidades inatos. Nesse sentido, por exemplo, O'Leary destaca a vocação feminina para a maternidade, pois a maternidade não é um "papel".

Quando a mãe concebe um filho, empreende uma relação duradoura com outro ser humano. Esta relação define a mulher, lhe coloca certas responsabilidades e afeta quase todos os aspectos da sua vida. Não está representando o papel de 23 mãe; é uma mãe. A cultura e a tradição certamente influem sobre o modo de como a mulher cumpre as responsabilidades advindas da maternidade, mas não criam mães - esclarece O'Leary.

Entretanto, os promotores da "perspectiva do gênero" insistem em dizer que toda relação ou atividade dos seres humanos é resultante de uma "construção social", que outorga ao homem uma posição superior na sociedade e, à mulher, uma [posição] inferior.

Segundo esta perspectiva, o progresso da mulher requer que se liberte toda a sociedade desta "construção social", de modo que o homem e a mulher sejam iguais.

Para isso, as "feministas do gênero" assinalam a urgência de "desconstruir estes papéis socialmente construídos"; segundo elas, podem ser divididos em três categorias principais:

1. Masculinade e Feminilidade: consideram que o homem e a mulher adultos são construções sociais; que, na realidade, o ser humano nasce sexualmente neutro e que logo é socializado em homem ou mulher. Esta socialização - afirmam - afeta a mulher negativa e injustamente. Por isso, as feministas propõem depurar a educação e os meios de comunicação de todo estereótipo e de toda imagem específica de gênero, para que as crianças possam crescer sem que sejam expostas a trabalhos "sexo-específicos".
2. Relações Familiares: pai, mãe, marido e mulher... As feministas não apenas pretendem que se substituam estes termos "gênero-específicos" por palavras "gênero-neutras", como também aspiram a que não haja diferenças de conduta nem responsabilidade entre o homem e a mulher na família. Segundo Dale O'Leary, esta é a categoria dos "papéis socialmente construídos" a que as feministas atribuem maior importância porque consideram que a experiência das relações "sexo-específicas" na família são a principal causa do sistema de classes "sexo/gêneros".
3. Ocupações ou Profissões: o terceiro tipo de "papéis socialmente construídos" abrange as profissões que uma sociedade atribui a um ou outro sexo.

Embora as três categorias de "construção social" já pudessem ser suficientes, o repertório das "feministas do gênero" inclui ainda outra: a reprodução humana que - segundo afirmam - também é socialmente determinada. A esse respeito, Heidi Hartmann afirma:

"A forma com que se propaga a espécie [humana] é determinada socialmente. Se biologicamente a pessoa é sexualmente polimorfa e a sociedade estivesse 24

organizada de modo que se permitisse por igual toda forma de expressão sexual, a reprodução seria resultado apenas de alguns encontros sexuais: os heterossexuais. A divisão estrita do trabalho por sexos, uma invenção social comum a toda sociedade conhecida, cria dois gêneros bem separados e a necessidade de que o homem e a mulher se juntem por razões econômicas. Contribui assim para orientar suas exigências sexuais para a realização heterossexual e para assegurar a reprodução biológica. Nas sociedades mais criativas, a reprodução biológica poderia ser assegurada mediante outras técnicas"[15].

O OBJETIVO: DESCONSTRUIR A SOCIEDADE

Resta claro, portanto, que a meta dos promotores da "perspectiva do gênero", fortemente presente em Pequim, é o de atingir uma sociedade sem classes de sexo. Para isso, propõem desconstruir a linguagem, as relações familiares, a reprodução, a sexualidade, a educação, a religião, a cultura, entre outras coisas. A esse respeito, o material de trabalho do curso "Reimagem do Gênero" diz o seguinte:

"O gênero implica classe e a classe pressupõe desigualdade. Lutar para desconstruir o gênero levará muito mais rapidamente à meta. Ora, é uma cultura patriarcal e o gênero parece ser básico ao patriarcado. Depois de tudo, os homens não gozariam do privilégio masculino se não houvesse homens. E as mulheres não seriam oprimidas se não existisse tal coisa como 'a mulher'. Acabar com o gênero é acabar com o patriarcado, bem como com as muitas injustiças perpetradas em nome da desigualdade entre os gêneros"[16].

Nesse sentido, Susan Moller Okin escreveu um artigo em que passa a prognosticar o que - para ela - seria o "sonho futuro sem gêneros":

"Não haveria presunções sobre papéis masculinos ou femininos. Dar à luz estaria conceitualmente tão distante do conceito infantil que seria motivo de assombro que homens e mulheres não fossem igualmente responsáveis pelas áreas domésticas, ou que os filhos passassem muito mais tempo com um dos pais do que com o outro. Seria um futuro em que homens e mulheres participariam em número aproximadamente igual em todas as esferas da vida, desde o cuidado das crianças até o desempenho político de mais alto nível, incluindo os mais diversos tipos de trabalho assalariado. Se temos que guardar a mais mínima lealdade aos nossos ideais democráticos, é essencial distanciarmo-nos do gênero... Parece inegável que a dissolução dos papéis de gênero contribuiria para promover a justiça em toda nossa sociedade, fazendo assim da família um lugar muito mais apto para que os filhos desenvolvam um sentido de justiça"[17].

Para isso, propõem também a "desconstrução da educação" tal como se lê no discurso da Presidente da Islândia, Vigdis Finnbogadóttir, proferido em uma conferência preparatória para a Conferência de Pequim, organizada pelo Conselho Europeu em fevereiro de 1995.

Para ela - assim como para todos os demais defensores da "perspectiva do gênero"

- urge desconstruir não apenas a família mas ainda a educação. As meninas devem ser orientadas para áreas não tradicionais e não devem ser expostas à imagem da mulher como esposa ou mãe, nem devem ser envolvidas em atividades femininas tradicionais.

"A educação é uma estratégia importante para mudar os preconceitos em relação aos papéis do homem e da mulher na sociedade. A perspectiva do 'gênero' deve ser integrada nos programas. Devem ser eliminados os estereótipos nos textos escolares e conscientizados neste sentido os professores, para assegurar assim que meninas e meninos efetuem uma seleção profissional consciente e não com base em tradições preconceituosas sobre o 'gênero'"[18].

PRIMEIRO ALVO: A FAMÍLIA

"O fim da família biológica eliminará também a necessidade da repressão sexual. A homossexualidade masculina, o lesbianismo e as relações sexuais extraconjugais já não serão vistas de forma liberal, como opções alternativas, fora do alcance da regulamentação estatal... Ao invés disto, até as categorias de homossexualidade e heterossexualidade serão abandonadas: a própria 'instituição das relações sexuais', em que o homem e a mulher desempenham um papel bem definido, desaparecerá. A humanidade poderá reverter, finalmente, a sua sexualidade polimorfamente perversa natural"[19].

Estas palavras de Alison Jagger, autora de diversos textos-base empregados em programas de estudos feministas de universidades norte-americanas, revelam claramente a hostilidade das "feministas do gênero" diante da família.

"A igualdade feminista radical significa não simplesmente igualdade sob a lei e nem sequer igual satisfação das necessidades básicas, mas sim que as mulheres - da mesma forma que os homens - não precisem dar à luz... A destruição da família biológica que Freud jamais vislumbrou permitirá a emergência de mulheres e homens novos, diferentes daqueles que existiram anteriormente"[20].

Ao que parece, a principal razão da rejeição feminista à família é que, para elas, esta instituição básica da sociedade "cria e apóia o sistema de classes sexo/gênero". Assim explica Christine Riddiough, colaboradora da revista publicada pela instituição internacional antivida "Catholics for a Free Choice" ("Católicas pelo Direito de Decidir"): "A família nos oferece as primeiras lições da ideologia de classe dominante e também aponta legitimidade a outras instituições da sociedade civil. Nossas famílias são as que nos ensinam primeiramente a religião, a sermos bons cidadãos... Tão completa é a

hegemonia da classe dominante na família, que nos ensina que esta encarna a ordem natural das coisas. Se baseia em particular numa relação entre o homem e a mulher que reprime a sexualidade, especialmente a sexualidade da mulher"[21].

Para aqueles que têm uma visão marxista das diferenças de classes como causa dos problemas - indica O'Leary - 'diferente' é sempre 'desigual' e 'desigual' é sempre 'opressor'. Neste sentido, as "feministas do gênero" consideram que quando a mulher cuida de seus filhos no lar e o marido trabalha fora de casa, as responsabilidades são diferentes e, portanto, não igualitárias. Então vêem esta "desigualdade" no lar como causa de "desigualdade" na vida pública, já que a mulher - cujo interesse primário é o lar - nem sempre tem tempo e energia para se dedicar à vida pública. Por isso, afirmam:

"Pensamos que nenhuma mulher deveria possuir esta opção. Não se deveria autorizar nenhuma mulher a ficar em casa para cuidar de seus filhos. A sociedade deve ser totalmente diferente. As mulheres não devem ter esta opção porque, se esta opção existir, muitas mulheres decidir-se-ão por ela"[22].

Ademais, as "feministas do gênero" insistem na desconstrução da família não só porque - segundo elas - escraviza a mulher, mas ainda porque condiciona socialmente os filhos para que aceitem a família, o matrimônio e a maternidade como algo natural. A esse respeito, Nancy Chodorow afirma:

"Se a nossa meta é acabar com a divisão sexual do trabalho na qual a mulher maternaliza, temos que entender em primeiro lugar os mecanismos que a reproduzem. Minha constatação indica exatamente o ponto em que se deve intervir. Qualquer estratégia para a mudança cuja meta abranja a libertação das restrições impostas por uma desigual organização social por gêneros deve considerar a necessidade de uma reorganização fundamental do cuidado com os filhos, para que seja compartilhado igualmente por homens e mulheres"[23].

Fica claro que para os promotores do "gênero" as responsabilidades da mulher na família são supostamente inimigas da realização da mulher. O ambiente particular é considerado como secundário e de menor importância; a família e o trabalho no lar, como "ônus" que afetam negativamente os "projetos profissionais" da mulher.

Este ataque declarado contra a família, contudo, contrasta notavelmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada, como se sabe, pela ONU em 1948. No artigo 16 da mesma, as Nações Unidas defendem enfaticamente a família e o matrimônio:

1. Os homens e as mulheres, a partir da idade núbil, têm direito, sem restrição alguma em razão de raça, nacionalidade ou religião, a casar e constituir uma família; e desfrutarão de iguais direitos quanto ao matrimônio, durante o matrimônio e em caso de dissolução do matrimônio.
2. Apenas mediante livre e pleno consentimento dos futuros esposos poder-se-á contrair o matrimônio.
3. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade; e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Entretanto, os artífices da nova "perspectiva do gênero" presentes na Conferência da Mulher colocaram à margem todas estas premissas e, pelo contrário, apontaram, a partir de então, a necessidade de "desconstruir" a família, o matrimônio, a maternidade e a própria feminilidade para que o mundo possa ser livre.

Por outro lado, os representantes das principais nações comprometidas com a defesa da vida e dos valores familiares que participaram de Pequim, levantaram suas vozes contra esta espécie de proposta, sobretudo ao descobrir que o documento da Conferência eliminava arbitrariamente do vocabulário do programa as palavras "esposa", "marido", "mãe", "pai". Liderando tal fato, Barbara Ledeen, diretora do Independent Women Forum, uma organização de defesa da mulher amplamente reconhecida nos Estados Unidos.

O Papa João Paulo II, de sua parte, algum tempo antes da Conferência de Pequim, já havia insistido em assinalar a estreita relação entre a mulher e a família. Durante o encontro que manteve com Gertrude Mongella, secretária-geral da Conferência da Mulher, anterior à reunião mundial, disse:

"Não há resposta para os temas sobre a mulher que possa desconsiderar a função da mulher na família... Para respeitar esta ordem natural, é necessário fazer frente à concepção equivocada de que a função da maternidade é opressiva para a mulher"[24].

Lamentavelmente, a proposta do Conselho Europeu para a Plataforma de Ação de Pequim foi completamente alheia às orientações do Santo Padre. Diante desta postura, O'Leary escreve em seu relatório que ainda que seja certo que as mulheres não devam se apresentar unicamente como esposas e mães, muitas são esposas e mães, e por isso uma imagem positiva da mulher que se dedica apenas ao trabalho do lar não possui nada de mau. Porém, a meta da perspectiva do "gênero" não representa autenticamente a vida da mulher, mas é uma estereotipificação inversa segundo a qual as mulheres que "apenas"

são esposas e mães nunca aparecerão sob um prisma favorável.

SAÚDE E DIREITOS SEXUAIS REPRODUTIVOS

Na mesma linha, as "feministas do gênero" incluem como parte essencial de sua agenda a promoção da "livre decisão" em assuntos de reprodução e estilo de vida. Segundo O'Leary, "livre decisão de reprodução" é a expressão chave para se referir ao pedido de aborto, enquanto que "estilo de vida" aponta para a promoção da homossexualidade, do lesbianismo e qualquer outra forma de sexualidade fora do matrimônio. Assim, por exemplo, os representantes do Conselho Europeu em Pequim lançaram a seguinte proposta:

"As vozes das mulheres jovens devem ser ouvidas já que a vida sexual não gira apenas ao redor do matrimônio. Isto conduz ao aspecto do direito de ser diferente, seja em termos de estilo de vida (a decisão de viver em família ou sozinha, com ou sem filhos), seja em termos de preferências sexuais. Devem ser reconhecidos os direitos reprodutivos da mulher lésbica"[25].

Estes "direitos" das lésbicas incluiriam também o "direito" dos casais de lésbicas a conceber filhos mediante a inseminação artificial e de adotar legalmente os filhos de suas companheiras.

Porém, os defensores do "gênero" não apenas propõem estes tipos de aberrações como também defendem o "direito à saúde" que, para o bem da verdade, se afasta por completo da verdadeira saúde do ser humano. Com efeito, ignorando o direito de todo ser humano à vida, estes propõem o direito à saúde que inclui o direito à saúde sexual e reprodutiva. Paradoxalmente, esta "saúde reprodutiva" inclui o aborto e, portanto, a "morte" dos seres humanos não-nascidos.

Não é em vão que as "feministas do gênero" são fortes aliadas dos ambientalistas e populacionistas. Segundo O'Leary, mesmo que as três ideologias não concordem em todos os seus aspectos, possuem em comum o projeto do aborto. Por um lado, os ambientalistas e populacionistas consideram essencial para o êxito de suas agendas o estrito controle da fertilidade e, para isso, estão dispostos a usar a "perspectiva do gênero". A seguinte citação da Division for the Advance of Women (Divisão para o Avanço das Mulheres), proposta em uma reunião organizada em consulta com o Fundo de População da ONU, revela a maneira de pensar sobre o "gênero" daqueles que estão interessados primariamente na redução do número de pessoas:

"Para serem efetivos a longo prazo, os programas de planejamento familiar devem buscar não apenas reduzir a fertilidade dentro dos papéis de gênero existentes, como também mudar os papéis de gênero a fim de reduzir a fertilidade"[26].

Assim, os "novos direitos" propostos pelas "feministas do gênero" não se reduzem simplesmente aos direitos da "saúde reprodutiva" que - como já mencionamos - promove o aborto de um ser humano não-nascido, mas ainda exigem o "direito" a determinar a própria identidade sexual. Em um panfleto que circulou durante a Conferência de Pequim, a ONG Internacional Gay and Lesbian Human Rights Commission (Comissão Internacional dos Direitos Humanos dos Homossexuais e Lésbicas) exigiu este direito nos seguintes termos:

"Nós, abaixo assinado, fazemos um chamado aos Estados Membros para que reconheçam o direito a determinar a própria identidade sexual; o direito a controlar o próprio corpo, particularmente ao estabelecer relações íntimas; e o direito a decidir, conforme o caso, quando e com quem gerar e criar filhos, como elementos fundamentais de todos os direitos humanos de toda mulher, sem distinção de orientação sexual".

Isto é mais preocupante ainda quando se leva em conta que para as "feministas do gênero" existem cinco sexos. Rebecca J. Cook, professora de Direito na Universidade de Toronto e redatora do documento oficial da ONU em Pequim, assinala na mesma linha de seus companheiros de batalha, que os gêneros masculino e feminino seriam uma "construção da realidade social" que deveriam ser abolidos.

Incrivelmente, o documento elaborado pela feminista canadense afirma que "os sexos já não são dois, mas cinco" e, portanto, não se deveria falar de homem e mulher, mas de "mulheres heterossexuais, mulheres homossexuais, homens heterossexuais, homens homossexuais e bissexuais".

A "liberdade" dos promotores do "gênero" para afirmar a existência de cinco sexos contrasta com todas as provas científicas existentes, segundo as quais somente existem duas opções a partir do ponto de vista genético: ou se é homem ou se é mulher; não há absolutamente nada, cientificamente falando, que esteja no meio.

ATAQUE À RELIGIÃO

Ainda que as "feministas do gênero" promovam a "desconstrução" da família, da educação e da cultura como panacéia para todos os problemas, dão uma ênfase especial para a "desconstrução" da religião que - segundo dizem - é a causa principal da opressão

da mulher.

Numerosas ONG's creditadas perante a ONU têm se empenhado a criticar aqueles a quem denominam "fundamentalistas" (cristãos católicos, evangélicos e ortodoxos; judeus, muçulmanos ou qualquer outra pessoa que recuse ajustar as doutrinas de sua religião à agenda do "feminismo do gênero"). Um vídeo que promovia o Fórum das ONG's na Conferência de Pequim, produzido por Judith Lasch, assinala:

"Nada mais constrangeu a mulher do que os credos e os ensinamentos religiosos".

Do mesmo modo, o relatório da Reunião de Estratégias Globais para a Mulher contém numerosas referências ao fundamentalismo e à necessidade de responder seus supostos ataques aos direitos da mulher:

"Toda forma de fundamentalismo, seja político, religioso ou cultural, exclui a mulher das normas de direitos humanos de aceitação internacional e a convertem em alvo de extrema violência. A eliminação destas práticas é preocupação da comunidade internacional".

De outro lado, o relatório da reunião preparatória para a Conferência de Pequim, organizada pelo Conselho Europeu em fevereiro de 1995, inclui numerosos ataques à religião:

- "O surgimento de toda forma de fundamentalismo religioso é considerado como uma ameaça especial ao gozo, por parte da mulher, de seus direitos humanos e à sua plena participação na tomada de decisões em todo nível na sociedade"[27].

- "...as próprias mulheres devem ser capacitadas e dar-lhes a oportunidade de determinar o que suas culturas, religiões e costumes significam para elas"[28].

Vale assinalar que para o "feminismo do gênero", a religião é uma invenção humana e as religiões principais foram inventadas por homens para oprimir as mulheres. Por isso, as feministas radicais postulam a reimagem de Deus como "Sophia": a Sabedoria Feminina. Nesse sentido, as "teólogas do feminismo do gênero" propõem descobrir e adorar não a Deus, mas a Deusa. Por exemplo, Carol Christ, autodenominada "teóloga feminista do gênero", afirma o seguinte:

"Uma mulher que faça eco da afirmação dramática de Ntosake Shange: 'Encontrei Deus em mim mesma e a amei ferozmente', está dizendo: 'O poder feminino é forte e criativo'. Está dizendo que o princípio divino, o poder salvador e sustentador está nela mesma e que já não verá o homem ou a figura masculina como salvador"[29].

Igualmente estranhas são as palavras de Elisabeth Schussler Fiorenza, outra "teóloga

feminista do gênero", que nega radicalmente a possibilidade da Revelação, como se lê na seguinte citação:

"Os textos bíblicos não são revelação de inspiração verbal, nem princípios doutrinários, mas sim formulações históricas... Semelhantemente, a teoria feminista insiste que todos os textos são produto de uma cultura e história patriarcal androcêntrica"[30].

Ainda Joanne Carlson Brown e Carole R. Bohn, também autodenominadas teólogas da "escola feminista do gênero", atacam diretamente o Cristianismo como propulsor de um abuso de nível infantil:

"O Cristianismo é uma teologia abusiva que glorifica o sofrimento. É de se assombrar que haja muito abuso na sociedade moderna quando a imagem teológica dominante da cultura é o 'abuso divino do filho' (Deus Pai que exige e realiza o sofrimento e a morte de seu próprio Filho)? Se o Cristianismo for o libertador do oprimido, deve primeiro libertar-se desta teologia"[31].

Por tudo isto, os donos da "nova perspectiva" promovem o ataque frontal ao Cristianismo e a toda figura que o representa. Em 1994, Rhonde Copelon e Berta Esperanza Hernández elaboraram um folheto para uma série de sessões de trabalho da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, realizada no Cairo [Egito]. O folheto atacava diretamente o Vaticano por opor-se à sua agenda que, entre outras coisas, inclui os "direitos à saúde reprodutiva" e, conseqüentemente, o aborto. "...esta exigência de direitos humanos elementares confronta com a oposição de todo tipo de fundamentalistas religiosos, com o Vaticano como líder na organização da oposição religiosa à saúde e aos direitos reprodutivos, inclusive até contra os serviços de planejamento familiar"[32].

Contrastantes com todas estas posturas de ataque e agressão à religião e à Igreja (concretamente o Vaticano) são as posturas da maioria das mulheres do mundo que, segundo o relatório de O'Leary, defendem suas tradições religiosas como a melhor das proteções dos direitos e à dignidade da mulher. Mulheres católicas, evangélicas, ortodoxas e judias agradecem em particular os ensinamentos de seus [respectivos] credos sobre o matrimônio, a família, a sexualidade e o respeito à vida humana.

A Santa Sé, de sua parte, apontou nos meses anteriores à [Conferência de] Pequim, o perigo da tendência, no texto apresentado pela ONU, de deixar de lado o direito das mulheres à liberdade de consciência e de religião nas instituições educacionais.

CONCLUSÃO

Nas palavras de Dale O'Leary, o "feminismo do gênero" é um sistema fechado contra o qual não há nenhuma forma de se argumentar. Não se pode apelar para a natureza, nem para a razão, para a experiência ou para as opiniões e desejos de mulheres verdadeiras porque - segundo as "feministas do gênero" - tudo isto é "socialmente construído". Não importa quanta evidência seja acumulada contra suas idéias; [isto seria] outra prova da conspiração patriarcal em massa contra a mulher.

Contudo, existem muitas pessoas que talvez por falta de informação ainda não compreenderam a nova proposta e os perigosos alcances da mesma. Vale a pena, pois, conhecer esta "perspectiva do gênero" que - segundo informações fidedignas - atualmente não apenas está ganhando força nos países desenvolvidos como também, ao que parece, começa a se infiltrar no nosso meio.

Basta rever alguns materiais educativos difundidos não só nos colégios do país como ainda em prestigiosas universidades.

Pois bem. Nos Estados Unidos, o "feminismo do gênero" conseguiu se inserir no centro da corrente cultural norte-americana. Reconhecidas universidades e colégios dos Estados Unidos difundem abertamente esta perspectiva. Ademais, numerosas séries televisivas norte-americanas fazem sua parte difundindo a seguinte mensagem: a identidade sexual pode ser "desconstruída" e a masculinidade e a feminilidade não são nada mais que "papéis de gêneros construídos socialmente".

Se considerarmos que o avanço das tecnologias tem conseguido com que tais programas, com toda uma nova "perspectiva de gênero", alcancem diariamente os países em desenvolvimento, principalmente através da TV a cabo, sem excluir muitos outros meios que existem em nosso tempo, isto nos coloca diante de um novo desafio que deve ser enfrentado o quanto antes para evitar as graves conseqüências que já está trazendo ao Primeiro Mundo. Principalmente porque - segundo palavras de O'Leary - a "desconstrução" da família e o ataque à religião, à tradição e aos valores culturais que as "feministas do gênero" promovem nos países em desenvolvimento afeta o mundo inteiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Judith Butler, "Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity", Routledge, Nova Iorque, 1990, p. 6.
- [2] Veja-se o trabalho de Cristina Delgado, Reporte sobre la Conferencia Regional de

Mar de Plata, Argentina, em que recolhe diversas citações das "feministas do gênero".

[3] Idem.

[4] Adrienne Rich, "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence: Blood, Bread and Poetry", p. 27.

[5] Idem, p. 70.

[6] Lucy Gilber e Paula Wesbster, "The Dangers of Feminity: Gender Differences: Sociology of Biology?", p. 41.

[7] Gender Outlaw, p. 115.

[8] Entrevista com Christina Hoff Sommers em "Faith and Freedom", 1994, p. 2. 34

[9] Frederick Engels, "The Origin of the Family, Property and the State", International Publishers, Nova Iorque, 1972, pp. 65-66.

[10] Shulamith Firestone, "The Dialectic of Sex", Bantam Books, Nova Iorque, 1970, p. 12.

[11] Idem, p. 10.

[12] Ann Ferguson & Nancy Folbre, "The Unhappy Marriage of Patriarch and Capitalism: Women and Revolution", p. 80.

[13] Idem.

[14] Heidi Harmann, "The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Women and Revolution", South End Press, Boston, 1981, p. 5.

[15] Idem, p. 16.

[16] Gender Outlaw, p. 115.

[17] Susan Moller Okin, "Change the Family, Change the World", Utne Reader, Marzo/Abril, 1990, p. 75.

[18] Conselho da Europa, "Equality and Democracy: Utopia or Challenge?", Palais del'Europe, Strausbourg, Fevereiro 9-11, 1995, p. 38.

[19] Alison Jagger, "Political Philosophies of Women's Liberation: Feminism and Philosophy", Littlefield, Adams & Co., Totowa, Nova Jérsei, 1977, p. 13.

[20] Idem, p. 14.

[21] Christine Riddiough, "Socialism, Feminism and Gay/Lesbian Liberation: Women and Revolution", p. 80.

[22]. Christina Hoff Sommers, "Who Stole Feminism?", Simon & Shuster, Nova Iorque, 1994, p. 257.

[23] Nancy Chodorow, "The Reproduction of Mothering", U. of CA Press, Berkeley,

1978, p. 215.

[24] Conselho da Europa, "Equality and Democracy: Utopia of Challenge?", Palais del'Europe, Strausbourg, Fevereiro 9-11, 1995.

[25] Idem, p. 25.

[26] "Gender Perspective in Family Planning Programs", Divisão para o Avanço da Mulher.

[27] Conselho da Europa, "Equality and Democracy: Utopia of Challenge?", Palais del'Europe, Strausbourg, Fevereiro 9-11, 1995, p. 13. 35

[28] Idem, p. 16.

[29] Carol Christ, "Womanspirit Rising", p. 277.

[30] Elisabeth Schussler Fiorenza, "In Memory of Her", Crossroad, Nova Iorque, 1987, p. 15.

[31] Joanne Carlson Brown e Carole R. Bohn, "Christianity, Patriarchy, and Abuse: A Feminist Critique", p. 26.

[32] Rondhe Copelon e Berta Esperanza Hernández, "Sexual and Reproductive Rights and Health as Human Rights: Concepts and Strategies; An Introduction for Activitists", Human Rights Series, Cairo, 1994, p. 3.

CARDEAL ORANI JOÃO TEMPESTA
ARCEBISPO DA ARQUIDIOCESE DE
SÃO SEBASTIÃO DO RIO DE JANEIRO
REFLEXÕES SOBRE A
“IDEOLOGIA DE GÊNERO”

25/03/2014

<http://arqrio.org/formacao/detalhes/386/reflexoes-sobre-a-ideologia-de-genero>

A “revolucionária” ideologia de gênero vem tentando se implantar no Brasil por meio de grandes esforços do poder reinante ou dominante. Diante desta situação, incumbe-nos, enquanto brasileiros e cristãos, saber o que é essa ideologia muito comentada, mas pouco definida, quais são suas raízes, como ela se impõe, que objetivos tem e qual deve ser a nossa posição frente a ela.

É ponto de partida desse sistema ideológico o seguinte postulado: nós nascemos com um sexo biológico definido (homem ou mulher), mas, além dele, existiria o sexo psicológico ou o gênero que poderia ser construído livremente pela sociedade na qual o

indivíduo está inserido. Desse modo, em última análise, não existiria uma mulher ou um homem naturais. Ao contrário, o ser humano nasceria sexualmente neutro, do ponto de vista psíquico, e seria constituído socialmente homem ou mulher.

Nada de novo debaixo do sol. Simone de Beauvoir, filósofa existencialista, já dizia exatamente isso. Não se nasce mulher, mas você se torna mulher; não se nasce homem, mas você se torna homem. Em suma, nada dependeria da natureza, mas, sim, de uma construção sociocultural capaz de levar a relações igualitárias entre dois seres humanos, naturalmente, diferentes quanto à sexualidade.

Uma Nota da Conferência Episcopal do Peru, emitida em abril de 1998, com o título *La ideologia de género: sus peligros y alcances* aponta a raiz marxista e atéia desse sistema ideológico e assegura que segundo a ideologia de gênero, não é a natureza, mas a sociedade quem vai impondo ao homem ou à mulher certos comportamentos típicos. Desse modo, se a menina prefere brincar de casinha ou aconchegar a boneca isso não se deveria ao seu instinto natural à maternidade, mas tão-somente a uma convenção social dominadora. Se as mulheres se casam com homens e não com outras mulheres, isso nada teria de natural, mas dever-se-ia apenas a uma “tradição social” das classes dominantes. Mais: se o homem brinca de bola e sente necessidade de trabalhar fora de casa a fim de melhor sustentar a família ao passo que as mulheres preferem, via de regra, passar mais tempo em casa junto aos filhos (cf. Sueli C. Uliano. *Por um novo feminismo*. São Paulo: Quadrante, 1995, p. 51-53), não estariam, de modo algum, atendendo a seus anseios inatos, mas apenas se acomodando ao desejo elitista de uma tradição opressora que deve ser rompida a qualquer momento. Sim, pois segundo os defensores da ideologia de gênero essas construções sociais opressivas só serviram até hoje para minimizar a mulher frente aos homens. Seria necessário conscientizá-las de que a sua vida de casa, cozinha e criança não tem mais sentido, essa conscientização levaria a mulher a entender o quanto é explorada e enganada pelo modelo patriarcal de sociedade em que vivemos.

Uma vez liberta, ela poderia optar por reconstruir-se do modo que bem entender. Faria a sua escolha sexual com todas as consequências dela derivadas, ou seja, poderia também optar por levar adiante uma gravidez ou praticar o aborto que, na doutrina de gênero, não seria crime algum, mas, ao contrário um direito que caberia à mãe. Embora, para não chocar a sociedade com o homicídio, prefira-se um termo manipulado por meio de engenharia verbal como é, por exemplo, “interrupção voluntária da gravidez”.

Isso posto, já devemos - coma Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a

colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e na Sociedade, da Congregação para a Doutrina da Fé, de 31 de maio de 2004 - aproveitar fazer, rapidamente, a refutação de duas correntes contemporâneas que propalam pensamentos absurdos a respeito da mulher: a subordinacionista, que a vê qual escrava, submissa ao homem em nível familiar e social, e a de gênero, desejosa de apagar as diferenças naturais entre homem e mulher. Afinal, a Escritura apresenta a mulher como ezer (auxiliar ou companheira) do homem por analogia com Deus que é ezer do homem (cf. Gn 2,4-25; Êx 18,4; Sl 10,35). Há entre mulher e homem complementaridade, apesar das diferenças fisiológicas e psicológicas (não meramente culturais). Iguais quanto à sua dignidade - um não é mais que o outro - não se identificam em suas características peculiares, pois Deus criou homem e mulher, não um andrógino polimorfo ou capaz de ter várias formas.

Outro ponto a ser refutado é o que defende a liberdade de construção sexual. Com efeito, assim como toda ideologia, a de gênero - considerada pelo estudioso argentino Jorge Scala, em sua obra *Ideologia de gênero: neototalitarismo e morte da família* (São Paulo: Katechesis, 2011), a mais radical já conhecida na história, pois se aplicada destruiria o ser humano em sua integralidade e, por conseguinte, a sociedade, cuja célula-mãe é a família - é também mentirosa. Ela oferece às pessoas a ilusão de que serão plenamente livres em matéria sexual, contudo, uma vez que essas pessoas tenham tomado a mentira por verdade, são aqueles que detêm o poder real que escolherão, a seu beneplácito, o modo como o povo deverá - padronizadamente - exercer a sua sexualidade sob o olhar forte do Estado que tutelaria para que cada um fizesse o que bem entendesse. Dentro da cartilha estatal, é óbvio. Só não se toleraria, por enquanto, as relações sexuais não consentidas, todas as demais seriam válidas e deveriam ser toleradas pelo Governo e pela sociedade em geral como lícitas.

Ora, uma ideologia tão antinatural e artificial dessas não consegue se impor do dia para a noite, nem recebe tão fácil acolhida da população, mas, ao contrário, provoca resistências entre as pessoas sensatas em geral. Daí os arautos da ideologia de gênero usarem, de modo conjunto, importantes estratégias para dominarem o grande número de hesitantes.

Sim, é imprescindível contar com os meios de propaganda de grande alcance tais como o rádio, o jornal, as revistas, a TV, a internet, pois são veículos de comunicação unidirecionais, ou seja, não permitem que o receptor da informação dialogue com o emissor (sabemos como são manipuladas as opiniões que se enviam para os sites) para,

no caso de gênero, por exemplo, contestá-lo das inverdades que diz. Apenas se aceita muito passivamente aquilo que lhe é transmitido.

Outro meio formidável é o sistema educacional formal ou a escola. Por meio dela - em um processo educacional inverso ao que sempre se conheceu, no qual o papel primordial da educação ética e religiosa cabe aos pais - se veiculariam os métodos impostos pelo Estado a ditarem as normas de vida social aos alunos e estes deveriam, em casa, ensinar seus pais ou responsáveis doutrinando-os a fim de que também aceitem as novas concepções totalitárias, incluindo como carro-chefe a revolucionária ideologia de gênero, mãe de todos os outros “libertinismos” sexuais.

Tudo isso, porém, depende, para ser imposto, de uma ardilosa máquina de propaganda que age especialmente, a partir de três etapas fundamentais: primeiro, usar, desde logo, uma palavra comum, mas com sentido totalmente diferente. Desse modo, falar-se-ia em sexo e gênero, alternadamente, como se fossem meros sinônimos até que as pessoas, de maneira imperceptível, comesçassem a usá-las sem se questionar, ao menos em alguns ambientes específicos como as escolas, redações de jornais, rádios, igrejas etc.

Segundo, bombardear a opinião pública pelos meios de educação formais (escola) e informais (rádios, TVs, jornais, revistas, internet) valendo-se da palavra antiga com sentido novo ou transfigurado pela cirurgia ideológica nela realizada. Aqui já se substituiria o vocábulo sexo por gênero e se lhe acrescentaria os sentidos revolucionários de “sexo socialmente construído” em oposição ao sexo biologicamente dado pela natureza, falar-se-ia em “tipos de casamentos” e não mais no matrimônio monogâmico e estável com bases religiosas, etc.

Observa-se, então, que as pessoas aceitariam o termo clássico (sexo) com um conteúdo novo (gênero). Estaria imposta, por uma forte “hetero-sugestão”, um novo modelo de pensar: simples homens e mulheres, sem qualquer pressuposto filosófico, sociológico ou antropológico, estaria falando, de modo falacioso, que gênero é a “autoconstrução livre da própria sexualidade”. A opinião pública estaria dominada para acatar todo tipo de “vida sexual” contrária à natureza: poligamia, prostituição, orgias, pedofilia, pornografia, zoofilia (relação sexual com animais), necrofilia (encenação de ato sexual com defuntos) etc.

Tudo isso graças ao substrato de uma nova linguagem de características obscuras, próprias para causar confusão na mente de quem com elas toma contato, evitando, assim, que o ouvinte ou o leitor consiga rebater a mensagem implícita naqueles termos que

parecendo esdrúxulos têm uma finalidade muito específica na veiculação da ideologia de gênero. Alguns deles são “sexismo”, sexualidade polimórfica, homofobia, “androcentrismo”, tipos de família, “parentalidade”, heterossexualidade obrigatória, etc. e quem toma contato, sem pressupostos, aceita às escuras tais termos e os repete trabalhando, ingenuamente, para a ideologia de gênero e, por conseqüência, contra a vida, a família e os alicerces da própria sociedade.

Pergunta-se, então, se diante de uma ideologia “revolucionária” e perversa, como se revela ser a ideologia de gênero, cabe aos católicos a coragem ou o medo? - Scala responde com uma citação de Jean Gitton, filósofo francês, que diz o seguinte: “Em todos os séculos, diz-se que a Igreja vai cair, e ela se mantém. É incrível. Em cada século diz-se que não é como os séculos precedentes, que desta vez é definitiva e que a Igreja não se salvará. E sempre se salva. Veja, ainda no século XX. O comunismo a enterraria. Todo mundo dizia isso. Eu também esperava o pior, na Europa e em todos os lugares. O que aconteceu? A Igreja enterrou o comunismo. E já veremos que a mesma coisa vai acontecer com o liberalismo que se acredita eterno. Aos olhos humanos nenhuma pessoa sensata poria um centavo nas ações do 'Catolicismo'. Hoje em dia se diz: o consumismo e o sexo varrerão a Igreja. Bom, eu não acredito. Uma vez mais, acontecerá algo, não sei o quê. Repito: é incrível. Toda esta história é inverossímil” (Mi testamento filosófico apud Scala, p. 195).

Certo é que não basta só confiar nessa força sobrenatural da Igreja, é preciso fazer a nossa parte conhecendo e apresentando ao público a verdadeira face da ideologia de gênero escondida atrás de uma fantasia carnavalesca. Olha-nos sorridente para conquistar-nos. Uma vez conseguido seu intento, fecha sua carranca e ataca-nos impiedosamente para destruir a vida, a família e os valores sociais alicerçados na lei natural moral que ensina a fazer o bem e evitar o mal. Todavia, quem se julgar livre para defender os valores naturais e cristãos pode ser duramente perseguido, moral e fisicamente, como já se faz, ainda que um tanto veladamente, em não poucos países. A classificação de “retrógrado” e outros nomes é muito comum na verbalização e condenação daqueles que conseguem refletir sobre esses fatos.

Em tempos como os nossos, ter coragem para defender os princípios cristãos libertadores - é para a liberdade que Cristo nos libertou, Gl 5,1 - é expor-se ao próprio martírio de sangue, mas as palavras do Senhor Jesus nos encorajam: No mundo tereis tribulações, mas tende bom ânimo. Eu venci o mundo (cf. Jo 15,18-27).

Fazemos votos para que todas as forças vivas da nação se unam em defesa da vida e da família e, conseqüentemente, da sociedade em geral a fim de que possamos, diante de Deus, deixar ao nosso povo em geral, especialmente às nossas crianças, adolescentes e jovens, a certeza de que não fomos omissos e lutamos, dentro da lei e da ordem, para que uma ideologia que pretende ser “revolucionária” como a de gênero não os prejudicasse. Nem hoje, nem amanhã

Anexo D – Material para os alunos do São Paulo Faz Escola

1ª SÉRIE

ENSINO MÉDIO
Caderno do Aluno
Volume 4

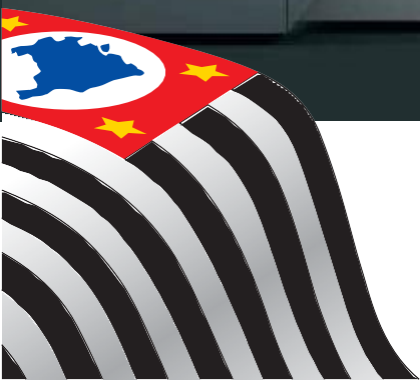
SOCIOLOGIA

Ciências Humanas

Nome: _____

Escola: _____

Distribuição gratuita,
venda proibida



Secretaria da Educação

Governo do Estado de São Paulo

Governador

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Guilherme Afif Domingos

Secretário da Educação

Herman Voorwald

Secretário-Adjunto

João Cardoso Palma Filho

Chefe de Gabinete

Fernando Padula Novaes

Subsecretária de Articulação Regional

Rosania Morales Morroni

Coordenadora da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP

Silvia Andrade da Cunha Galletta

Coordenadora de Gestão da
Educação Básica

Maria Elizabete da Costa

Coordenador de Gestão de
Recursos Humanos

Jorge Sagae

Coordenadora de Informação,
Monitoramento e Avaliação
Educativa

Maria Lucia Guardia

Coordenadora de Infraestrutura e
Serviços Escolares

Ana Leonor Sala Alonso

Coordenadora de Orçamento e
Finanças

Claudia Chiaroni Afuso

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE

Barjas Negri

CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CGEB

Coordenadora
Maria Elizabete da Costa

Diretor do Departamento de Desenvolvimento Curricular de Gestão da Educação Básica
João Freitas da Silva

Diretora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional – CEFAP
Valéria Tarantello de Georgel

Coordenação Técnica
Roberto Canossa
Roberto Liberato

EQUIPES CURRICULARES

Área de Linguagens
Arte: Carlos Eduardo Povinha, Kátia Lucila Bueno, Pio de Sousa Santana e Roseli Ventrela.

Educação Física: Marcelo Ortega Amorim, Maria Elisa Kobs Zacarias, Mirna Leila Violin Brandt, Rosângela Aparecida de Paiva e Sergio Roberto Silveira.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol): Ana Paula de Oliveira Lopes, Jucimeire de Souza Bispo, Marina Tsunokawa Shimabukuro, Neide Ferreira Gaspar e Sílvia Cristina Gomes Nogueira.

Língua Portuguesa e Literatura: Angela Maria Baltieri Souza, Clarícia Akemi Eguti, Idê Moraes dos Santos, João Mário Santana, Kátia Regina Pessoa, Mara Lúcia David, Marcos Rodrigues Ferreira, Roseli Cordeiro Cardoso e Rozeli Frasca Bueno Alves.

Área de Matemática
Matemática: Carlos Tadeu da Graça Barros, Ivan Castilho, João dos Santos, Otavio Yoshio Yamanaka, Rodrigo Soares de Sá, Sandra Maira Zen Zacarias e Vanderley Aparecido Cornatione.

Área de Ciências da Natureza
Biologia: Aparecida Kida Sanches, Elizabeth Reymy Rodrigues, Juliana Pavani de Paula Bueno e Rodrigo Ponce.

Ciências: Eleuza Vania Maria Lagos Guazzelli, Gisele Nanini Mathias, Herbert Gomes da Silva e Maria da Graça de Jesus Mendes.

Física: Carolina dos Santos Batista, Fábio Bresighello Belg, Renata Cristina de Andrade Oliveira e Tatiana Souza da Luz Stroeymeyte.

Química: Ana Joaquina Simões S. de Matos Carvalho, Jeronimo da Silva Barbosa Filho, João Batista Santos Junior e Natalina de Fátima Mateus.

Área de Ciências Humanas
Filosofia: Tânia Gonçalves e Teônia de Abreu Ferreira.

Geografia: Andréia Cristina Barroso Cardoso, Débora Regina Aversan e Sérgio Luiz Damiati.

História: Cynthia Moreira Marcucci e Maria Margarete dos Santos.

Sociologia: Alan Vitor Corrêa, Carlos Fernando de Almeida, Sérgio Roberto Cardoso e Tony Shigueki Nakatani.

PROFESSORES COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO

Área de Linguagens
Educação Física: Ana Lucia Steidle, Eliana Cristine Budisk de Lima, Fabiana Oliveira da Silva, Isabel Cristina Albergoni, Karina Xavier, Katia Mendes, Liliane Renata Tank Gullo, Marcia Magali Rodrigues dos Santos, Mônica Antonia Cucatto da Silva, Patrícia Pinto Santiago, Regina Maria Lopes, Sandra Pereira Mendes, Sebastiana Gonçalves Ferreira Viscardi, Silvana Alves Muniz, Thiago Candido Biselli Farias e Welker José Mahler.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês): Célia Regina Teixeira da Costa, Cleide Antunes Silva, Ednéa Boso, Edney Couto de Souza, Elana Simone Schiavo Caramano, Eliane Graciela dos Santos Santana, Elisabeth Pacheco Lomba Kozokoski, Fabiola Maciel Saldão, Isabel Cristina dos Santos Dias, Juliana Munhoz dos Santos, Kátia Vitorian Gellers, Lídia Maria Batista Bomfim, Lindomar Alves de Oliveira, Lúcia Aparecida Arantes, Mauro Celso de Souza, Neusa A. Abrunhosa Tápias, Patrícia Helena Passos, Renata Motta Chicoli Belchior, Renato José de Souza, Sandra Regina Teixeira Batista de Campos e Silmara Santade Masiero.

Língua Portuguesa: Andrea Righeto, Edilene Bachega R. Viveiros, Eliane Cristina Gonçalves Ramos, Graciana B. Ignacio Cunha, Letícia M. de Barros L. Viviani, Luciana de Paula Diniz, Márcia Regina Xavier Gardenal, Maria Cristina Cunha Riondet Costa, Maria José de Miranda Nascimento, Maria Márcia Zamprônio Pedrosa, Patrícia Fernanda Morande Roveri, Ronaldo Cesar Alexandre Formici, Selma Rodrigues e Sílvia Regina Peres.

Área de Matemática
Matemática: Carlos Alexandre Emídio, Clóvis Antonio de Lima, Delizabeth Evanir Malavazzi, Edinei Pereira de Sousa, Eduardo Machado Garcia, Evaristo Glória, Everaldo José Machado de Lima, Fabio Augusto Trevisan, Inês Chiarelli Dias, Ivan Castilho, José Maria Sales Júnior, Luciana Moraes Funada, Luciana Vanessa de Almeida Buranello, Mário José Pagotto, Paula Pereira Guanais, Regina Helena de Oliveira Rodrigues, Robson Rossi, Rodrigo Soares de Sá, Rosana Jorge Monteiro, Rosângela Teodoro Gonçalves, Roseli Soares Jacomini, Sílvia Ignês Peruquetti Bortolatto e Zilda Meira de Aguiar Gomes.

Área de Ciências da Natureza
Biologia: Aureli Martins Sartori de Toledo, Claudia Segantini Leme, Evandro Rodrigues Vargas Silvério, Fernanda Rezende Pedroza, Regiani Braguim Chioderoli e Sofia Valeriano Silva Ratz.

Ciências: Davi Andrade Pacheco, Franklin Julio de Melo, Liamara P. Rocha da Silva, Marcelline de Lima, Paulo Garcez Fernandes, Paulo Roberto Orlandi Valdastrí, Rosimeire da Cunha e Wilson Luís Prati.

Física: Ana Claudia Cossini Martins, Ana Paula Vieira Costa, André Henrique Ghelfi Rufino, Cristiane Gislene Bezerra, Fabiana Hernandez M. Garcia, Leandro dos Reis Marques, Marcio Bortoletto Fessel, Marta Ferreira Mafrá, Rafael Plana Simões e Rui Buosi.

Química: Armenak Bolean, Cirila Tacconi, Daniel B. Nascimento, Elizandra C. S. Lopes, Gerson N. Silva, Idma A. C. Ferreira, Laura C. A. Xavier, Marcos Antônio Gimenes, Massuko S. Warigoda, Roza K. Morikawa, Sílvia H. M. Fernandes, Valdir P. Berti e William G. Jesus.

Área de Ciências Humanas
Filosofia: Álex Roberto Genelhu Soares, Anderson Gomes de Paiva, Anderson Luiz Pereira, Claudio Nitsch Medeiros e José Aparecido Vidal.

Geografia: Ana Helena Veneziani Vitor, Célio Batista da Silva, Edison Luiz Barbosa de Souza, Edivaldo Bezerra Viana, Elizete Buranello Perez, Márcio Luiz Verni, Milton Paulo dos Santos, Mônica Estevan, Regina Célia Batista, Rita de Cássia Araujo, Rosinei Aparecida Ribeiro Libório, Sandra Raquel Scassola Dias, Selma Marli Trivellato e Sonia Maria M. Romano.

História: Aparecida de Fátima dos Santos Pereira, Carla Flaítt Valentini, Claudia Elisabete Silva, Cristiane Gonçalves de Campos, Cristina de Lima Cardoso Leme, Ellen Claudia Cardoso Doretto, Ester Galesi Gryga, Karin Sant'Ana Kossling, Marcia Aparecida Ferrari Salgado de Barros, Mercia Albertina de Lima Camargo, Priscila Lourenço, Rogerio Sicchieri, Sandra Maria Fodra e Walter Garcia de Carvalho Vilas Boas.

Sociologia: Aparecido Antônio de Almeida, Jean Paulo de Araújo Miranda, Neide de Lima Moura e Tânia Fetchir.

GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI

Presidente da Diretoria Executiva
Antonio Rafael Namur Muscat

Vice-presidente da Diretoria Executiva
Alberto Wunderler Ramos

GESTÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Direção da Área
Guilherme Ary Plonski

Coordenação Executiva do Projeto
Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

Gestão Editorial
Denise Blanes

Equipe de Produção

Editorial: Ana C. S. Pelegrini, Cintia Leitão, Karinna Alessandra Carvalho Taddeo, Mariana Góis, Marina Murphy, Michelangelo Russo, Natália S. Moreira, Olivia Frade Zambone, Priscila Risso, Regiane Monteiro Pimentel Barboza, Rodolfo Marinho, Stella Assumpção Mendes Mesquita e Tatiana F. Souza.

Direitos autorais e iconografia: Beatriz Fonseca Micsik, Érica Marques, José Carlos Augusto, Maria Aparecida Acunzo Forli e Maria Magalhães de Alencastro.

COORDENAÇÃO TÉCNICA

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
– CGEB

**COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS
CADERNOS DOS PROFESSORES E DOS
CADERNOS DOS ALUNOS**
Ghisleine Trigo Silveira

CONCEPÇÃO

Guiomar Namó de Mello
Lino de Macedo
Luís Carlos de Menezes
Maria Inês Fini (coordenadora)
Ruy Berger (em memória)

AUTORES**Linguagens**

Coordenador de área: Alice Vieira.
Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins,
Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami
Makino e Sayonara Pereira.

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza,
Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana
Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti,
Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges,
Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo
Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e
Sueli Salles Fidalgo.

LEM – Espanhol: Ana María López Ramírez,
Isabel Gretel María Eres Fernández, Ivan
Rodrigues Martin, Margareth dos Santos e Neide
T. Maia González.

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet
Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar,
José Luís Marques López Landeira e João
Henrique Nogueira Mateos.

Matemática

Coordenador de área: Nilson José Machado.
Matemática: Nilson José Machado, Carlos
Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz
Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério
Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropolo e
Walter Spinelli.

Ciências Humanas

Coordenador de área: Paulo Miceli.
Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton
Luís Martins e Renê José Trentin Silveira.

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu
Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo e
Sérgio Adas.

História: Paulo Miceli, Diego López Silva,
Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli
e Raquel dos Santos Funari.

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza
Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe,
Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina
Schrijnemaekers.

Ciências da Natureza

Coordenador de área: Luis Carlos de Menezes.
Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabíola Bovo
Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene
Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta
Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar
Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo
Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares
de Camargo.

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite,
João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto,
Julio César Foschini Lisboa, Lucilene Aparecida
Esperante Limp, Máira Batistoni e Silva, Maria
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo
Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro,
Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão,
Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume.

Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam
Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã Gurgel,
Luís Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de
Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de
Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira,
Sonia Salem e Yassuko Hosoume.

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes,
Denilse Moraes Zambom, Fabio Luiz de Souza,
Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de
Sousa Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria
Fernanda Penteado Lamas e Yvone Mussa
Esperidião.

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de
Felice Murrie.

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Coordenação executiva: Beatriz Scavazza.
Assessores: Alex Barros, Antonio Carlos de
Carvalho, Beatriz Blay, Carla de Meira Leite,
Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias de
Oliveira, José Carlos Augusto, Luiza Christov,
Maria Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo
Mendes, Paulo Roberto da Cunha, Pepita Prata,
Renata Elsa Stark, Solange Wagner Locatelli e
Vanessa Dias Moretti.

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação executiva: Angela Sprenger.
Assessores: Denise Blanes e Luis Márcio
Barbosa.
Projeto editorial: Zuleika de Felice Murrie.

Edição e Produção editorial: Adesign, Jairo Souza
Design Gráfico e Ocky Design (projeto gráfico).

APOIO

Fundação para o Desenvolvimento da Educação
– FDE

CTP, Impressão e Acabamento
Esdeva Indústria Gráfica S.A.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

* Nos Cadernos do Programa São Paulo faz escola são indicados sites para o aprofundamento de conhecimentos, como fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos esses endereços eletrônicos foram checados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não garante que os sites indicados permaneçam acessíveis ou inalterados.

* As fotografias da agência Abblestock/Jupiter publicadas no material são de propriedade da Getty Images.

* Os mapas reproduzidos no material são de autoria de terceiros e mantêm as características dos originais, no que diz respeito à grafia adotada e à inclusão e composição dos elementos cartográficos (escala, legenda e rosa dos ventos).

Para começo de conversa

Caro aluno,

No Volume anterior, o objeto de discussão do Caderno de Sociologia foi a centralidade da cultura como condição que diferencia o ser humano de todos os demais seres. Com base no conceito de cultura, refletimos sobre as *diferenças* entre os grupos humanos. Agora, passaremos a olhar a sociedade para além daquilo que nos diferencia em termos da língua, dos costumes, da religião, dos hábitos alimentares e de tudo o que concebemos como cultura. O objetivo deste Caderno de Sociologia que encerra a 1ª série do Ensino Médio é despertar a reflexão, por meio do recurso do *estranhamento*, para as diferenças que situam indivíduos e grupos em posições hierarquicamente superiores e inferiores na estrutura social. Tais posições, que podem ser econômicas, sociais ou políticas, conferem *vantagens* ou *desvantagens* de acordo com o lugar ocupado na estrutura social e revelam a existência de *desigualdades*, com base em atributos sociais. Nesse sentido, a questão central norteadora deste Volume é: *O que nos desiguala como humanos?* Da mesma forma que há várias características por meio das quais as sociedades se diferenciam umas das outras, é possível identificar diversos atributos, com base nos quais pessoas e grupos se organizam em posições ou “estratos” sociais: a idade, o fato de ser homem ou mulher, a ocupação, a renda, a raça ou a cor da pele, a classe social etc.

Desigualdade, entretanto, não é o mesmo que diferença. Como já vimos anteriormente, tendemos a tomar o diferente como inferior quando adotamos uma visão etnocêntrica em relação ao outro. Aprendemos, no entanto, que a melhor postura é sempre o *relativismo cultural*, isto é, procurar estabelecer um olhar de distanciamento e estranhamento em relação aos valores do outro, a fim de compreendê-los. Desse modo, evitaremos estabelecer hierarquias entre sociedades e culturas consideradas “melhores” ou “mais avançadas” do que outras. Neste momento, porém, discutiremos como diferenças no acesso às condições de vida (renda, habitação, saneamento, alimentação, saúde, educação, trabalho etc.) situam pessoas e grupos em posições *desiguais* na hierarquia social, na qual geralmente os mais favorecidos encontram-se no “topo” e os menos estão mais próximos da “base”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 DESIGUALDADE DE CLASSES



Nos estudos anteriores, refletimos sobre o que nos caracteriza como seres humanos e por que razão somos diferentes; isto é, temos hábitos diferentes dos humanos que vivem do outro lado do mundo, por exemplo. Agora, o objetivo desta Situação de Aprendizagem é dirigir o olhar para as diferenças que colocam as pessoas em posições *desiguais* no interior da mesma sociedade.



Leitura e Análise de Imagem

Observe as imagens a seguir e depois responda às questões.



Imagem 1



Imagem 2

1. Em sua opinião, qual é a profissão das pessoas representadas nessas imagens?

2. Quanto você acha que cada uma delas recebe pelo trabalho que faz?

3. Que diferenças você diria que existem entre as condições de vida da pessoa da Imagem 1 e da pessoa da Imagem 2? Explique.

Etapa 1 – Desigualdade e diferença

No dia a dia, convivemos com pessoas que exercem atividades variadas e recebem rendimentos diversos para cada trabalho realizado. Dependendo da posição ocupada no mercado de trabalho, do grau de especialização da atividade exercida e da competitividade naquela área de atuação, os ganhos serão maiores ou menores. Isso faz com que cada pessoa tenha acesso a benefícios e oportunidades de mobilidade social diferenciadas.

Mobilidade social: refere-se ao movimento de indivíduos e grupos entre diferentes posições econômicas. A mobilidade social pode ser vertical, ou seja, quando os indivíduos sobem ou descem na escala socioeconômica; ou horizontal, quando se mudam de bairro, cidade, Estado ou país.

Vejamos um exemplo: uma pessoa capacitada para operar máquinas pode se tornar um trabalhador da indústria, ter um emprego com carteira assinada e receber um salário. Se for casada e seu cônjuge também tiver um emprego remunerado, ambos poderão somar suas rendas e economizar para dar entrada no financiamento de uma casa própria. Porém, se não tiverem outra fonte de renda além do salário, seu padrão de vida será limitado ao que conseguirem economizar a cada mês. Uma pessoa proprietária de máquinas, por outro lado, capacitada para administrar uma indústria, pode se tornar um empregador e investir em um ramo empresarial, gerar capital e obter lucro. Considerando-se o lucro obtido com o trabalho dos empregados na sua indústria, poderá investir na continuidade do seu negócio e na bolsa de valores. Se for bom empreendedor, poderá alcançar um bom padrão de vida a partir dos rendimentos obtidos com seus investimentos.

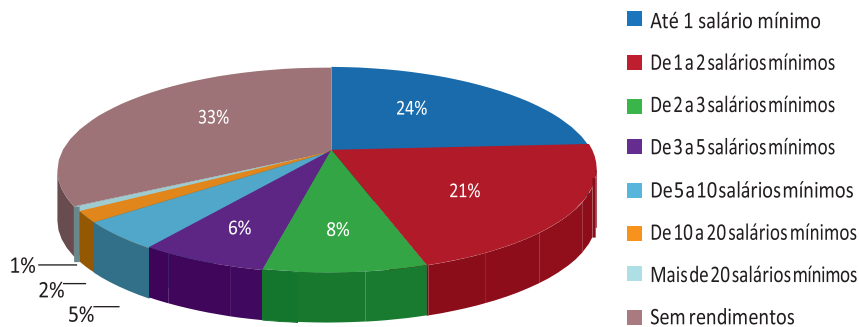
Refleta: O que há de diferente nos dois exemplos mencionados? A capacitação para o trabalho? A posição ocupada no mercado de trabalho? Quanto cada um obtém no fim do mês?

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os rendimentos obtidos pelos brasileiros vêm aumentando progressivamente. Isso mostra que, até 2007 pelo menos, o país encontrava-se em situação de crescimento econômico. Porém, a distribuição dos rendimentos entre a população permanecia extremamente desigual.



Leitura e Análise de Gráfico

Gráfico 1 – Percentual de pessoas de 10 anos ou mais, segundo a classe de rendimento – Brasil, 2007



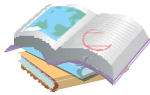
Fonte dos dados: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2007. Tabela: Rendimento/tab7_1_1. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/defaulttab_hist.shtm>. Acesso em: 16 maio 2013.

1. Análise o gráfico e complete as informações a seguir:

- a) Por ocasião da pesquisa, o maior percentual de pessoas de 10 anos ou mais corresponde àquelas que .
- b) _____ dos brasileiros recebiam menos de dois salários mínimos.
- c) Cerca de 2% recebiam de _____ salários mínimos e apenas _____ da população recebia mais de 20 salários mínimos.

2. Discuta por que a distribuição da renda é tão desigual no Brasil.

Etapa 2 – Classe e estratificação



Leitura e Análise de Texto

“[...] As sociólogas Christiane Uchôa e Celia Kerstenetzky, da UFF, analisaram os indicadores sociais da nova classe média, com base na Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do IBGE de 2009. E se surpreenderam ao perceber que 9% dos pais de família do grupo são analfabetos, 71% das famílias não têm planos de saúde e 1,2% das casas (cerca de 400 mil) sequer têm banheiros. ‘A chamada nova classe média não se parece com a classe média como a reconhecemos’, concluem as pesquisadoras.

Criador do conceito ‘nova classe média’, o economista Marcelo Neri, presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), vê nas críticas uma reação de sociólogos que, para ele, ‘sesentem um pouco invadidos’: ‘Desde o começo a gente não está falando de classes sociais, mas de classes econômicas. Economistas são pragmáticos, talvez simplifiquem demais as coisas. Mas, entre 2003 e 2011, 40 milhões de pessoas se juntaram à classe C no Brasil, que passou para 105 milhões de pessoas’.

No recorte feito por Neri em 2009, eram consideradas como classe média famílias com renda mensal entre R\$ 1.200 e R\$ 5.174. Agora, as faixas foram atualizadas para entre R\$ 1.750 e R\$ 7.450.



© RMT/Alamy-Otherimages



© Abbtstock.com/finkstock/Getty Images



© Renato Stocker/Folhapress

‘É claro que essa não é uma classe média europeia ou americana, é a classe média brasileira. Mas não olhamos só a renda, é uma métrica mais sofisticada. Há melhoras em indicadores de educação e, principalmente, de trabalho, que dá sustentabilidade às conquistas. O grande símbolo dessa classe média não é o celular nem o cartão de crédito, mas a carteira assinada [...]’”.



© Jacek/Kino

‘Nova classe média’ tem trabalho precário, pouca instrução e moradia inadequada. *O Globo*, Caderno Economia, 21 mar. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/nova-classe-media-tem-trabalho-precario-pouca-instrucao-moradia-inadequada-7914148>>. Acesso em: 14 jun. 2013.



LIÇÃO DE CASA



1. Quantas pessoas se juntaram à chaste C e em qual período isso ocorreu? Qual é o seu tamanho atual?

2. A entrada de um imenso contingente de pessoas na chaste média significa que elas passaram a partilhar das condições da chaste média que já estava consolidada? Cite dados do texto na sua argumentação.

3. Além da renda, quais foram os outros indicadores usados para essa classificação? E qual é o grande símbolo dessa “nova chaste média”?

Etapa 3 – Teorias de classe e estratificação

As primeiras ideias desenvolvidas sobre como as sociedades se organizavam remontam ao final do século XIX e ao início do século XX. Dois dos principais autores estudados pela Sociologia, Karl Marx e Max Weber, formaram a base para a maioria das teorias sociológicas de classe e estratificação. Nesta etapa, estudaremos como Marx e Weber pensavam a organização da sociedade em estratos e classes.

© Album/Algo-Images/Latinstock



Karl Marx, quando jovem

Karl Heinrich Marx (1818-1883) foi um filósofo e sociólogo alemão cujas ideias foram fundamentais para a formação da Sociologia. Escreveu sobre economia, política, socialismo e história. Vivendo no século XIX, Marx testemunhou o crescimento das fábricas e da produção industrial, bem como as desigualdades que resultaram da exploração do trabalho nessa época. Uma de suas principais preocupações foi explicar as mudanças na sociedade durante a Revolução Industrial. Marx adotou posições políticas radicais em relação à situação enfrentada pelos trabalhadores de sua época e se tornou um dos grandes defensores do comunismo.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Leitura e Análise de Texto

“Para Marx, uma classe é um grupo de pessoas que se encontram em uma relação comum com os meios de produção—os meios pelos quais elas extraem o seu sustento. Antes do avanço da indústria moderna, os meios de produção consistiam primeiramente na terra e nos instrumentos utilizados para cuidar das colheitas ou dos animais no campo. Logo, nas sociedades pré-industriais, as duas classes principais eram aquelas que possuíam a terra (os aristocratas, a pequena nobreza ou os donos de escravos) e aqueles que se envolviam ativamente na produção a partir da terra (os servos, os escravos e os camponeses livres). Nas sociedades industriais modernas, as fábricas, os escritórios, o maquinário e a riqueza, ou o capital necessário para comprá-los, tornaram-se mais importantes. As duas classes principais são formadas por aqueles que possuem esses novos meios de produção – os industrialistas ou capitalistas – e aqueles que ganham a vida vendendo seu trabalho para eles – a classe operária, ou, no termo hoje em dia um tanto arcaico às vezes preferido por Marx, o ‘proletariado’.”

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.235.

O que você entendeu do texto?



Max Weber

Max Weber (1864-1920), nascido na Alemanha, escreveu sobre os mais variados campos do conhecimento, como Economia, Direito, Filosofia, Religião, História e, principalmente, Sociologia. Preocupou-se ainda com o desenvolvimento do capitalismo moderno e com a maneira como a sociedade moderna se organizava em comparação com as sociedades do passado. Seu método de análise é conhecido como *compreensivo* e tem como um dos objetos centrais de investigação a *ação social* e seus significados.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.



Leitura e Análise de Texto

Texto 1

“Assim como Marx, Weber percebia as classes como categorias econômicas (Weber, 1946 [1922]: 180-95). Entretanto, ele não achava que um critério único – posse ou falta de propriedade – determinasse a posição de classe. A posição de classe, escreveu, é determinada pela ‘situação de mercado’ da pessoa, o que inclui a posse de bens, o nível de educação e o grau de habilidade técnica. Nessa perspectiva, Weber definiu quatro classes principais: grandes proprietários; pequenos proprietários; empregados sem propriedade, mas altamente educados e bem pagos; e trabalhadores manuais não proprietários. Dessa forma, empregados de colarinho branco e profissionais especializados surgem como uma grande classe no esquema de Weber. Weber não apenas ampliou a ideia de classe de Marx como também reconheceu que dois outros tipos de grupos, que não a classe, têm relação com a maneira como a sociedade é estratificada: grupos de *status* e partidos.”

BRYM, R.; LIE, J. et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 192.

Texto 2

“Na teoria de Weber, o *status* refere-se às diferenças existentes entre os grupos sociais quanto à honra e ao prestígio social conferido pelos demais. Nas sociedades tradicionais, o *status* era, em geral, determinado com base no conhecimento direto de uma pessoa, adquirido por múltiplas interações em diferentes contextos ao longo de um período de anos. No entanto, com o aumento da complexidade das sociedades, criou-se a impossibilidade de o *status* ser sempre concedido dessa forma e, em vez disso, de acordo com Weber, o *status* passou a ser expresso por meio dos estilos de vida das pessoas. Sinais e símbolos de *status* – como moradia, o vestir, o modo de falar e a ocupação – ajudam a moldar a posição social do indivíduo aos olhos dos outros. As pessoas que compartilham do mesmo *status* formam uma comunidade na qual existe uma noção de identidade conjunta.”

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 237.

Em folha avulsa, escreva seu entendimento a partir da leitura dos dois últimos textos.



VOCÊ APRENDEU?



Com base nas contribuições de Marx e Weber para a compreensão da desigualdade social na sociedade capitalista moderna, releia o texto de *A nova classe média*, de Marcelo Neri, e responda às seguintes questões.

1. De acordo com Karl Marx, o que é classe? Quais são as duas principais classes nas sociedades industriais modernas?

2. Segundo Max Weber, o que determina a “posição de classe”? Quais seriam as principais classes segundo a teoria dele?

3. De acordo com Weber, as sociedades não são estratificadas apenas com base na classe, mas também segundo grupos de *status* e partidos. Explique o que significa o termo *status*, do ponto de vista de Weber, nas sociedades complexas modernas.

4. Relacione os elementos que você aprendeu sobre estratificação, classe e *status* na teoria de Weber ao texto *A nova classe média*, de Marcelo Neri. Que elementos da classe C se referem à situação de mercado? Que elementos podem ser associados ao *status*?



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 DESIGUALDADE RACIAL



Leitura e Análise de Imagem

Observe atentamente a imagem a seguir e responda às questões.



© Gabe Palmer/Corbis-Latinstock

1. Quantas pessoas de cores diferentes você consegue ver na imagem?

2. Você consegue se encaixar em alguma delas?

3. Com base no que você vê nessa imagem, quantas raças acha que existem?

Etapa 1 – Raça ou etnia?

A foto anterior mostra que existe uma enorme variabilidade entre os seres humanos no que diz respeito à cor da pele, à cor dos olhos, ao tipo de cabelo, à estatura e a uma série de outras características. Essa enorme variabilidade de tipos humanos levou muitos cientistas, especialmente no século XIX, a defender a ideia de que haveria raças humanas.

Mas, afinal de contas, o que é uma raça?

“Em Biologia, usa-se tradicionalmente a palavra para definir grupos de indivíduos distintos no interior de uma espécie.”

BARBUJANI, G. *A invenção das raças*. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 54. <<http://www.editoracontexto.com.br>>.

É interessante observar que, após a Segunda Guerra Mundial, principalmente em virtude do genocídio de judeus, poloneses, ciganos e de outros povos discriminados com base nas teorias sobre raça, o conceito passou a ser recusado pela Biologia. Hoje, com o desenvolvimento da genética, sabemos que as diferenças entre os grupos humanos variam de 5% entre populações oriundas do mesmo continente a 15% entre populações de continentes diferentes. Ou seja, na prática, 85% da diversidade genética humana fica no interior das populações, fato que não se observa em quase nenhuma outra espécie de mamífero do planeta (BARBUJANI, 2007). Isso significa que não existem grupos humanos geneticamente tão diferenciados a ponto de afirmarmos que existam raças humanas.

1. Por que o uso do termo “raça” persiste? Preste atenção às explicações do professor para responder a essa pergunta.

“Uma raça é uma categoria de pessoas cujas marcas *físicas* são consideradas socialmente significativas. Um **grupo étnico** é composto de pessoas cujas marcas *culturais* percebidas são consideradas significativas socialmente. Os grupos étnicos diferem entre si em termos de língua, religião, costumes, valores e ancestralidade.”

BRYM, R.; LIE, J. et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 220. (Grifos dos autores).

2. Você consegue dar alguns exemplos de grupos étnicos?

Etapa 2 – Racismo no Brasil

O que é racismo? Qual é sua opinião sobre o racismo?

O racismo é tanto uma doutrina, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal forma que umas seriam superiores a outras em termos de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais, como um conjunto de atitudes, preferências e gostos baseados na ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual. As atitudes consideradas racistas podem se manifestar de duas formas: pelo preconceito e pela discriminação.

Referência: GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2004. p. 17.

Doutrina: conjunto coerente de ideias fundamentais a serem transmitidas.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Edição eletrônica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.



Leitura e Análise de Texto

O que é preconceito? O termo “(prê)conceito” quer dizer ideia ou crença prévia, anteriormente concebida a respeito de alguém ou alguma coisa. No caso do preconceito racial, trata-se de concepções das qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseadas na ideia de raça.

O que é discriminação? O preconceito pode se manifestar verbalmente ou por meio do comportamento, nas atitudes e ações concretas de uma pessoa ou de grupos de pessoas. Nesse caso, quando a ideia de raça faz que as pessoas recebam tratamento diferencial, dizemos que se trata de discriminação racial. Tal comportamento pode gerar segregação e desigualdade raciais (GUIMARÃES, 2004. p. 18).

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Exercícios

1. Analise novamente a imagem da página 11. Descreva cada uma das crianças representadas na foto, começando de cima, da esquerda para a direita.

a)

b)

c)

d)

e)

f)

g)

h)

i)

2. Que características você considera positivas? Por quê?

3. Que características você considera negativas? Por quê?



Leitura e Análise de Texto

“De fato, não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos, ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórios.

Tabela 1 – Distribuição da população de 10 anos ou mais, por raça/cor e sexo, segundo grupos de anos de estudo – Estado de São Paulo, 2004 (%)

Grupo de anos de estudo	Total ⁽¹⁾	Brancos			Negros ⁽²⁾		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Estado de São Paulo	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução ou menos de 1 ano	6,8	5,9	4,8	6,8	9,3	8,3	10,2
1 a 3 anos	10,5	9,5	9,5	9,5	13,1	13,6	12,7
4 anos	14,0	13,9	13,6	14,2	14,4	14,3	14,6
5 a 7 anos	15,7	14,3	15,4	13,4	19,6	20,7	18,6
8 anos	10,8	10,5	10,7	10,3	11,6	12,4	10,7
9 a 10 anos	7,9	7,7	8,1	7,3	8,7	8,7	8,7
11 anos	21,5	22,5	22,6	22,3	18,8	17,4	20,1
12 anos ou mais	12,9	15,8	15,3	16,2	4,5	4,7	4,3

⁽¹⁾ Inclui os amarelos, os indígenas e aqueles sem declaração de raça ou cor.

⁽²⁾ Inclui os pretos e os pardos.

Fonte dos dados: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2004. In: Fundação Seade. Indicadores de Desigualdade e Racial – IDR. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produos/idr/menu_tema_fi.php?opi=s&tema=edu&subtema=1>. Acesso em: 16 maio 2018.

1. Na faixa “sem instrução ou menos de 1 ano de estudo”, em quais categorias se observam os percentuais mais altos?
2. Na faixa “12 anos ou mais de estudo”, em quais categorias se observam os percentuais mais altos?

β. Em que grupo de anos de estudo há maior diferença entre brancos e negros?

fi. Em que grupo de anos de estudo há maior diferença entre homens e mulheres?

As desigualdades no acesso à educação se refletem no mercado de trabalho. Analisando-se os dados sobre ocupação e posição nesse mercado, é possível observar que há uma relação estreita entre escolaridade e tipo de atividade exercida. Considerando-se somente o percentual de ocupados, verifica-se que a proporção de negros ocupados decresce consideravelmente à medida que aumenta o nível de escolaridade. Isso fica mais claro analisando-se os dados da tabela a seguir.

Tabela 2 – Distribuição dos ocupados de 15 anos ou mais⁽¹⁾, por raça/cor, segundo o nível de instrução – Estado de São Paulo, 2004 (%)

Nível de instrução	Brancos	Negros ⁽²⁾	Total
Estado de São Paulo	71,7	28,3	100,0
Fundamental incompleto⁽³⁾	62,2	37,8	100,0
Fundamental completo + Médio incompleto	67,6	32,4	100,0
Médio completo + Superior incompleto	76,1	23,9	100,0
Superior completo	91,8	8,2	100,0

⁽¹⁾ Ver notas metodológicas. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/idr/download/idr_anexo_metodologico.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

⁽²⁾ Inclui os pretos e os pardos.

⁽³⁾ Inclui aqueles que não têm instrução.

Fonte dos dados: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2004. In: Fundação Seade. Indicadores de Desigualdade Racial – IDR. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/idr/tra/tra_ocu_11.htm>. Acesso em: 16 maio 2013.

Nos setores em que predominam condições de trabalho precárias e baixa remuneração, como a construção civil e o serviço doméstico, há maior participação de negros do que de brancos no Estado de São Paulo: na construção civil, ramo tradicionalmente ocupado por homens, a proporção em 2004 era de 16,8% de negros contra 9,5% de brancos, e no serviço doméstico, ramo tradicionalmente ocupado por mulheres, havia 27,8% de negras contra 15% de brancas.

Analise os dados da tabela a seguir e responda à questão.

Tabela 3 – Distribuição dos ocupados de 15 anos ou mais⁽¹⁾, por raça/cor, sexo e segundo grupos de ocupação – Estado de São Paulo, 2004 (%)							
Grupos de ocupação	Total	Brancos			Negros⁽²⁾		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Estado de São Paulo	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dirigentes em geral	6,1	7,5	8,9	5,7	2,4	3,2	[...] ⁽³⁾
Profissionais das ciências e das artes	8,4	10,3	8,0	13,4	3,5	2,5	4,8
Técnicos de nível médio	8,3	9,4	9,6	9,2	5,5	5,4	5,8
Trabalhadores dos serviços administrativos	11,9	12,9	9,0	18,2	9,4	6,7	13,2
Trabalhadores dos serviços	21,7	18,6	11,0	28,7	29,5	16,4	48,1
Vendedores e prestadores de serviço do comércio	10,0	10,2	9,0	11,8	9,4	8,6	10,4
Trabalhadores agrícolas	5,4	5,3	6,8	3,2	5,8	7,2	3,8
Trabalhadores da produção de bens e serviços de reparação e manutenção	27,7	25,3	36,8	9,8	33,9	49,1	12,3
Membros das Forças Armadas e auxiliares e ocupações mal definidas	0,6	0,5	0,9	[...] ⁽³⁾	[...] ⁽³⁾	[...] ⁽³⁾	[...] ⁽³⁾

⁽¹⁾ Ver notas metodológicas. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/idr/download/idr_anexo_metodologico.pdf>. Acesso em: 17 maio 2013.

⁽²⁾ Inclui os pretos e os pardos.

⁽³⁾ Dado não divulgado porque apresenta erro amostral relativo superior a 30%, valor definido como limite para esse trabalho.

Fonte dos dados: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2004. In: Fundação Seade. Indicadores de Desigualdade Racial – IDR. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/idr/tra/tra_ocu_13.htm>. Acesso em: 17 maio 2013.

Em que grupo de ocupação há maior concentração de homens negros e de mulheres negras?

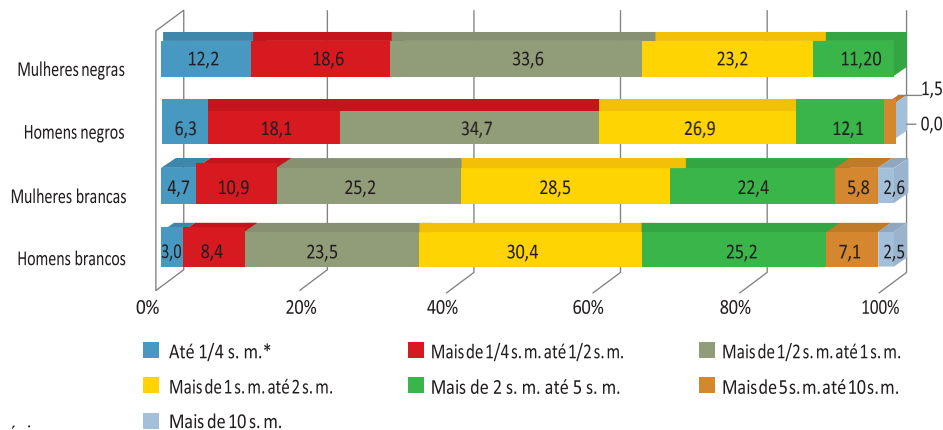


LIÇÃO DE CASA



Leitura e Análise de Gráfico

Gráfico 2 – Distribuição das pessoas por raça/cor e sexo do responsável pelo domicílio, segundo classes de renda domiciliar *per capita*⁽¹⁾ – Estado de São Paulo, 2004 (%)



Fonte dos dados: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. (PNAD), 2004. In: Fundação Seade. Indicadores de Desigualdade Racial – IDR. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/idr/ren/ren_dom_03.htm>. Acesso em: 17 maio 2013.

1. Quais categorias alcançam as maiores faixas de renda?

2. Em qual categoria se observa o maior percentual de pessoas com renda de até 1/2 de salário mínimo?

3. Há diferenças significativas entre homens negros e mulheres negras? Quais?



VOCÊ APRENDEU?



Você e seus colegas deverão realizar uma pesquisa, utilizando jornais, revistas ou internet. Selecione reportagens, matérias e casos que noticiem uma situação de racismo. Elaborem um trabalho, contemplando os seguintes aspectos:

- título da reportagem, fonte e data do evento e da coleta;
- breve resumo dos eventos noticiados;
- descrição do contexto em que eles ocorreram;
- análise do caso, determinando se houve preconceito e/ou discriminação por parte dos envolvidos;
- conclusão.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 GÊNERO E DESIGUALDADE

© Deepak Buddhiraja/India Picture/Corbis-Latinstock



© Peter Cade/Getty Images



1. Com base nas explicações do professor e nas imagens apresentadas, faça uma lista das brincadeiras que, na sua infância, você achava que eram apropriadas para meninas e uma lista das brincadeiras para meninos.

a) Brincadeiras para meninas: _____

b) Brincadeiras para meninos: _____

2. Com base nas explicações do professor, faça uma lista de estereótipos do masculino e do feminino na nossa sociedade.

Homens	Mulheres

3. Com base nas explicações do professor, faça uma lista de estereótipos do masculino e feminino em outras sociedades.

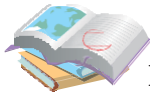
Homens	Mulheres

4. Tomando como base a discussão em sala de aula, explique como você gostaria que fosse a divisão de trabalho entre homens e mulheres.

5. Retomando tudo o que já foi discutido nesta Situação de Aprendizagem, explique quais hábitos ou costumes você acha que poderiam mudar na nossa sociedade e em outras, para que homens e mulheres pudessem ser vistos como iguais.

6. Com base na discussão feita em sala de aula, escreva um balanço das mudanças que já ocorreram nas relações entre homens e mulheres na nossa sociedade e uma lista das que estão por ocorrer, na sua opinião.

Etapa 1 - Gênero *versus* sexo

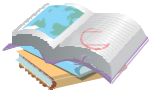


Leitura e Análise de Texto

O sexo depende basicamente se a pessoa nasce com genitais masculinos ou femininos e com um programa genético que nos faz produzir hormônios masculinos ou femininos que estimulam o sistema reprodutor (BRYM, 2008, p. 249). Logo, o sexo está relacionado à Biologia, às diferenças biológicas entre homens e mulheres. Já o gênero é formado por sentimentos, atitudes e comportamentos associados a homens e mulheres. Ele está relacionado à autoidentificação do indivíduo como homem ou mulher e ao desempenho dos papéis culturalmente estabelecidos para cada um deles. Portanto, o gênero diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres, que são internalizadas desde muito cedo pela criança, e o sexo, a diferenças biológicas (GIDDENS, 2006, p. 126). Entretanto, há alguns sociólogos que acreditam que tanto o sexo como o gênero são socialmente construídos.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Com base na leitura do texto e nos esclarecimentos do professor, explique a diferença entre sexo e gênero.



Leitura e Análise de Texto

Texto 1

“Vimos que gênero é um conceito socialmente criado, que atribui diferentes papéis e identidades sociais aos homens e às mulheres. No entanto, as diferenças de gênero são raramente neutras – em quase todas as sociedades, o gênero é uma forma significativa de estratificação social. O gênero é um fator crucial na estratificação dos tipos de oportunidades e de chances de vida enfrentadas pelos indivíduos e por grupo, influenciando fortemente os papéis que eles desempenham dentro das instituições sociais desde os serviços domésticos até o Estado. Embora os papéis dos homens e mulheres variem de cultura para cultura, não há nenhuma instância conhecida de uma sociedade em que as mulheres são mais poderosas do que os homens. Os papéis dos homens são, em geral, muito mais valorizados e recompensados que os papéis das mulheres: em quase todas as culturas, as mulheres carregam a responsabilidade principal de cuidar das crianças e do trabalho doméstico, enquanto que os homens, tradicionalmente, nascem com a responsabilidade de sustentar a família. A preponderante divisão de trabalho entre os sexos levou homens e mulheres a assumir posições desiguais em termos de poder, prestígio e riqueza.

Apesar dos avanços que as mulheres fizeram em muitos países, as diferenças de gênero continuam servindo de fundamento para as desigualdades sociais.”

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 107.

Texto 2

“As mulheres que trabalham fora sempre se concentraram em ocupações mal remuneradas, que envolvem atividades de rotina. Muitos desses empregos são extremamente marcados pelo gênero – ou seja, são comumente vistos como ‘trabalho de mulher’. O cargo de secretária ou as atividades relacionadas ao cuidado de pessoas (como trabalhar com enfermagem, assistência social e cuidado de crianças) são um domínio predominantemente feminino, sendo geralmente considerados ocupações ‘femininas’. A **segregação ocupacional dos gêneros** refere-se ao fato de homens e mulheres estarem concentrados em tipos diferentes de empregos, baseados nas interpretações dominantes do que vem a ser uma atividade adequada para cada sexo.”

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 317. (Grifo do autor).

1. Explique de forma sucinta o que os textos discutem.

2. Com base na explicação do professor e na leitura dos textos, responda:

a) Por que o gênero está relacionado à estratificação social?

b) Por que a questão do gênero acaba por prejudicar mais as mulheres do que os homens no mercado de trabalho?

c) Espaço para resposta a outras questões formuladas pelo professor.

3. Vários são os fatores que podem contribuir para a diferença de salário entre homens e mulheres. Com base nas explicações dadas em sala de aula, explique:

a) discriminação de gênero.

b) responsabilidades domésticas desiguais reduzem os ganhos das mulheres.

c) os empregos e as ocupações que as mulheres tendem a assumir são mal remunerados.

d) o trabalho desempenhado por mulheres é mais desvalorizado do que aquele que é desempenhado por homens.

e) outros:

4. Com base nas explicações do professor, escreva como alguns fatores podem ajudar a diminuir as diferenças salariais entre homens e mulheres.

Etapa 2 - Dados sobre a desigualdade de gênero e geração no Estado de São Paulo



Dica!

Uma análise de tabela geralmente começa dos totais para depois percorrer as especificidades.

Tabela 4 - Taxas de desemprego segundo atributos pessoais para o Estado de São Paulo em 2006 (%)

Atributos pessoais	Estado de São Paulo
Total	15,3
Sexo	
Homens	12,3
Mulheres	18,9
Faixa etária	
10 a 17 anos	43,9
18 a 24 anos	24,9
25 a 39 anos	12,5
40 a 49 anos	10,0
50 a 59 anos	8,9
60 anos e mais	6,3
Nível de instrução	
Não sabe ler nem escrever	17,6
Fundamental incompleto	15,9
Fundamental completo + Médio incompleto	20,5
Médio completo + Superior incompleto	14,9
Superior completo	5,7
Raça	
Negros	18,2
Não negros	14,1

Fonte dos dados: Casa Civil; Fundação Seade. Pesquisa de Condições de Vida – PCV. In: Fundação Seade. Indicadores de Desigualdade Racial – IDR. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/pcv/anexo/xls/tabmt3.xls>>. Acesso em: 17 maio 2013.

Tabela 5 – Taxas de desemprego⁽¹⁾, por raça/core e sexo, segundo faixa etária**Estado de São Paulo (Região Metropolitana de São Paulo), 2004 (%)**

Faixa etária	Total ⁽¹⁾	Brancos			Negros		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Estado de São Paulo	11,2	9,7	7,7	12,4	14,6	11,6	18,6
15 a 17 anos	36,6	32,9	27,7	40,0	43,4	38,4	49,4
18 a 24 anos	20,3	18,1	15,0	21,7	24,9	20,9	29,5
25 a 39 anos	8,9	7,8	5,9	10,2	11,2	7,9	15,6
40 a 49 anos	6,5	5,8	4,2	7,8	8,1	...	10,7
50 a 59 anos	5,4	4,6	...	...	...	...	...
60 anos e mais	...	...	...	...	...	...	...

⁽¹⁾ Ver notas metodológicas. Disponível em: <http://www.seade.gov.sp.br/produtos/idr/download/idr_anexo_metodologico.pdf>. Acesso em: 17 maio 2013.

Fonte dos dados: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. PNAD, (2004). In: Fundação Seade. Indicadores de Desigualdade Racial – IDR. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/idr/tra/tra_des_19.htm>. Acesso em: 17 maio 2013.

1. Com base na Tabela 4, anote qual subgrupo apresenta as taxas mais altas para os seguintes atributos e o que isso significa em relação aos outros dados para aquele atributo.

a) sexo: _____

b) faixa etária: _____

c) nível de instrução: _____

d) raça: _____

2. Cite o grupo que apresenta a maior taxa de desemprego.

3. Quantas vezes a taxa do grupo que apresenta a maior porcentagem de desempregados é aproximadamente maior do que a média para o Estado de São Paulo?

4. Cite o nome do grupo que apresenta a menor taxa de desemprego.

5. Quantas vezes a taxa do grupo que apresenta a menor porcentagem de desempregados é aproximadamente menor do que a média para o Estado?

6. Explique o que mostram os dados sobre o nível de instrução.

7. Verificou-se pela análise da Tabela 5 para 2006 que a porcentagem de negros desempregados (18,2%) é maior do que a de não negros (11,1%) e verificou-se que a porcentagem de mulheres desempregadas (18,9%) é maior do que a de homens (12,3%). Mas será que a taxa de homens negros desempregados é maior do que a de mulheres brancas? Ou seja, será que, independentemente do sexo, a porcentagem de negros desempregados é maior do que a de brancos? Responda com base na leitura dos dados da Tabela 5 para 2004 e nas explicações do professor.

8. Cite a taxa de desemprego da Tabela 5 para todo o Estado de São Paulo em 2004.

9. Com base nas explicações do professor e na leitura da Tabela 5, mostre a relação que pode ser estabelecida entre idade e desemprego.

10. Qual é o grupo, na Tabela, que apresenta as piores taxas de desemprego? Explique o que isso significa em termos de vulnerabilidade ao desemprego.



LIÇÃO DE CASA



A Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) é responsável pelos dados estatísticos do Estado de São Paulo e possui uma publicação dedicada à discussão da inserção da mulher no mercado de trabalho, que se chama *Mulher e Trabalho*. Verifique, no site da Fundação Seade, disponível em: <http://www.seade.gov.br>, outros dados sobre a desigualdade de gênero no mercado de trabalho e escreva um texto sobre esse tema.



VOCÊ APRENDEU?



Elabore um texto dissertativo que reflita sobre o caráter socialmente construído das relações de gênero e que aponte alguns dos fatores que contribuem para que os salários médios das mulheres sejam menores do que os dos homens.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APRENDENDO A APRENDER

Nesta Situação de Aprendizagem, você aprendeu que o dado geral pode esconder diferenças muito grandes quando desagregado em grupos menores e que a desigualdade tem muitas faces. Foi assim que se descobriu que a taxa de negros desempregados no Estado de São Paulo é maior do que a de brancos, ou que a porcentagem de mulheres desempregadas é maior do que a de homens, independentemente de sua cor. Da mesma forma, você também aprendeu que a porcentagem de desempregados entre as pessoas com menor nível de instrução é muito maior do que a média do Estado.

A partir de agora, quando os jornais, as revistas e outros meios de comunicação veicularem dados quantitativos sobre problemas sociais, você pode verificar em *sites* de institutos de pesquisa (como o do IBGE para o Brasil e o da Fundação Seade para o Estado de São Paulo) se esses dados não são muito diferentes, dependendo da situação na qual as pessoas se inserem. Esta é uma forma de estar consciente das desigualdades sociais em nosso país.



PARA SABER MAIS

Livros

- BRYM, R.; LIE, J. et al. Cap. 7: Raça e etnicidade. In: *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Recomendamos o capítulo específico que trata as questões de raça, etnia, etnicidade, racismo e relações raciais no Brasil. O capítulo também traz uma discussão atualizada sobre a proposta de cotas raciais nas universidades, tópicos para discussão e um glossário de termos.
- GIDDENS, Anthony. Cap. 10: Classe, estratificação e desigualdade. In: *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 233-237 e 248-249. Indicamos o texto introdutório sobre estratificação social e as teorias clássicas de Marx e Weber (p. 233-237) e o trecho sobre mobilidade social (p. 248-249).

Filmes

- *Domésticas*. Direção: Fernando Meirelles e Nando Olival. Brasil, 2001. 90 min. 12 anos. Comédia. História de cinco amigas, todas empregadas domésticas com sonhos e desejos. Com o foco no trabalho doméstico de empregadas, motoristas, faxineiros, zeladores e *motoboys*, o filme é um olhar da classe média sobre a classe trabalhadora, estereotipado, mas baseado em situações reais. A sátira e o tom cômico ajudam a tornar o filme uma grande crítica à desigualdade social brasileira.
- *Escritores da liberdade (Freedom writers)*. Direção: Richard LaGravenese. Alemanha/EUA, 2007. 123 min. Livre. Drama. Com base em fatos reais, o filme conta a história de uma professora que atua em uma escola pública norte-americana em que há violência e tensão racial. Diante de um sistema educacional deficiente, ela luta para que a sala de aula seja um espaço que faça diferença na vida dos estudantes, que são vítimas de preconceito, discriminação e racismo.
- *Gran Torino*. Direção: Clint Eastwood. EUA/Austrália, 2009. 117 min. 14 anos. Drama. O filme narra a história de Walt Kowalski, veterano da Guerra da Coreia e trabalhador da indústria de automóveis aposentado, que mora em um bairro de imigrantes. Seus vizinhos são do sudeste asiático, e ele não gosta muito deles. Mas alguns eventos acabam por levar Walt a encarar de frente seus preconceitos e se envolver com os vizinhos para defendê-los de uma gangue violenta que aterroriza a vizinhança.

Site

- FUNDAÇÃO Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2013. O site da Fundação Seade é indicado para quem quiser se informar sobre os dados estatísticos para o Estado de São Paulo. Há uma publicação voltada para o estudo da inserção da mulher no mercado de trabalho, além de muitas outras informações sobre a situação da população e das cidades paulistas.

CALENDÁRIO PERMANENTE 1901 - 2092

A – anos

1901 – 2000				2001 – 2092			
	25	53	81		09	37	65
	26	54	82		10	38	66
	27	55	83		11	39	67
	28	56	84		12	40	68
01	29	57	85		13	41	69
02	30	58	86		14	42	70
03	31	59	87		15	43	71
04	32	60	88		16	44	72
05	33	61	89		17	45	73
06	34	62	90		18	46	74
07	35	63	91		19	47	75
08	36	64	92		20	48	76
09	37	65	93		21	49	77
10	38	66	94		22	50	78
11	39	67	95		23	51	79
12	40	68	96		24	52	80
13	41	69	97		25	53	81
14	42	70	98		26	54	82
15	43	71	99		27	55	83
16	44	72	00		28	56	84
17	45	73		01	29	57	85
18	46	74		02	30	58	86
19	47	75		03	31	59	87
20	48	76		04	32	60	88
21	49	77		05	33	61	89
22	50	78		06	34	62	90
23	51	79		07	35	63	91
24	52	80		08	36	64	92

B – meses

janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1

C – dias da semana

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
36						

Exemplo:

Em que dia da semana caiu o dia 13 de março de 1913?

Foi numa quinta-feira. Como? Explicação: procure na tabela A o ano de 1913 e siga na mesma linha à direita, parando no mês de março na tabela B. Ao número encontrado (neste caso 6), adicione o número do dia em questão (13) e terá o resultado 19; verificando na tabela C, dará quinta-feira.



2ª SÉRIE

ENSINO MÉDIO
Caderno do Aluno
Volume 4

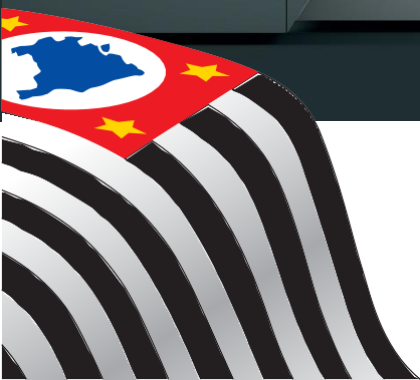
SOCIOLOGIA

Ciências Humanas

Nome: _____

Escola: _____

Distribuição gratuita,
venda proibida



GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO

Secretaria da Educação

Governo do Estado de São Paulo

Governador

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Guilherme Afif Domingos

Secretário da Educação

Herman Voorwald

Secretário-Adjunto

João Cardoso Palma Filho

Chefe de Gabinete

Fernando Padula Novaes

Subsecretária de Articulação Regional

Rosania Morales Morroni

Coordenadora da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP

Silvia Andrade da Cunha Galletta

Coordenadora de Gestão da
Educação Básica

Maria Elizabete da Costa

Coordenador de Gestão de
Recursos Humanos

Jorge Sagae

Coordenadora de Informação,
Monitoramento e Avaliação
Educacional

Maria Lucia Guardia

Coordenadora de Infraestrutura e
Serviços Escolares

Ana Leonor Sala Alonso

Coordenadora de Orçamento e
Finanças

Claudia Chiaroni Afuso

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE

Barjas Negri

CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CGEB

Coordenadora
Maria Elizabete da Costa

Diretor do Departamento de Desenvolvimento Curricular de Gestão da Educação Básica
João Freitas da Silva

Diretora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional – CEFAF
Valéria Tarantello de Georgel

Coordenação Técnica
Roberto Canossa
Roberto Liberato

EQUIPES CURRICULARES

Área de Linguagens

Arte: Carlos Eduardo Povinha, Kátia Lucila Bueno, Pio de Sousa Santana e Roseli Ventrela.

Educação Física: Marcelo Ortega Amorim, Maria Elisa Kobs Zacarias, Mirna Leia Violin Brandt, Rosângela Aparecida de Paiva e Sergio Roberto Silveira.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol): Ana Paula de Oliveira Lopes, Jucimeire de Souza Bispo, Marina Tsunokawa Shimabukuro, Neide Ferreira Gaspar e Sílvia Cristina Gomes Nogueira.

Língua Portuguesa e Literatura: Angela Maria Baltieri Souza, Clarícia Akemi Eguti, Idê Moraes dos Santos, João Mário Santana, Kátia Regina Pessoa, Mara Lúcia David, Marcos Rodrigues Ferreira, Roseli Cordeiro Cardoso e Rozeli Frasca Bueno Alves.

Área de Matemática

Matemática: Carlos Tadeu da Graça Barros, Ivan Castilho, João dos Santos, Otavio Yoshio Yamanaka, Rodrigo Soares de Sá, Sandra Maira Zen Zacarias e Vanderley Aparecido Cornatione.

Área de Ciências da Natureza

Biologia: Aparecida Kida Sanches, Elizabeth Reymi Rodrigues, Juliana Pavani de Paula Bueno e Rodrigo Ponce.

Ciências: Eleuza Vania Maria Lagos Guazzelli, Gisele Nanini Mathias, Herbert Gomes da Silva e Maria da Graça de Jesus Mendes.

Física: Carolina dos Santos Batista, Fábio Bresighello Beig, Renata Cristina de Andrade Oliveira e Tatiana Souza da Luz Stroeymeyte.

Química: Ana Joaquina Simões S. de Matos Carvalho, Jerônimo da Silva Barbosa Filho, João Batista Santos Junior e Natalina de Fátima Mateus.

Área de Ciências Humanas

Filosofia: Tânia Gonçalves e Teônia de Abreu Ferreira.

Geografia: Andréia Cristina Barroso Cardoso, Débora Regina Aversan e Sérgio Luiz Damiati.

História: Cynthia Moreira Marcucci e Maria Margarete dos Santos.

Sociologia: Alan Vitor Corrêa, Carlos Fernando de Almeida, Sérgio Roberto Cardoso e Tony Shigueki Nakatani.

PROFESSORES COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO

Área de Linguagens

Educação Física: Ana Lucia Steidle, Eliana Cristine Budisk de Lima, Fabiana Oliveira da Silva, Isabel Cristina Albergoni, Karina Xavier, Katia Mendes, Liliane Renata Tank Gullo, Marcia Magali Rodrigues dos Santos, Mônica Antonia Cucatto da Silva, Patrícia Pinto Santiago, Regina Maria Lopes, Sandra Pereira Mendes, Sebastiana Gonçalves Ferreira Viscardi, Silvana Alves Muniz, Thiago Candido Biselli Farias e Welker José Mahler.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês): Célia Regina Teixeira da Costa, Cleide Antunes Silva, Ednéa Boso, Edney Couto de Souza, Elana Simone Schiavo Caramano, Eliane Graciela dos Santos Santana, Elisabeth Pacheco Lomba Kozokoski, Fabiola Maciel Saldão, Isabel Cristina dos Santos Dias, Juliana Munhoz dos Santos, Kátia Vitorian Gellers, Lídia Maria Batista Bomfim, Lindomar Alves de Oliveira, Lúcia Aparecida Arantes, Mauro Celso de Souza, Neusa A. Abrunhosa Tápias, Patrícia Helena Passos, Renata Motta Chicoli Belchior, Renato José de Souza, Sandra Regina Teixeira Batista de Campos e Silmara Santade Masiero.

Língua Portuguesa: Andrea Righeto, Edilene Bachega R. Viveiros, Eliane Cristina Gonçalves Ramos, Graciana B. Ignacio Cunha, Letícia M. de Barros L. Viviani, Luciana de Paula Diniz, Márcia Regina Xavier Gardenal, Maria Cristina Cunha Riondet Costa, Maria José de Miranda Nascimento, Maria Márcia Zamprônio Pedroso, Patrícia Fernanda Morande Roveri, Ronaldo Cesar Alexandre Formici, Selma Rodrigues e Sílvia Regina Peres.

Área de Matemática

Matemática: Carlos Alexandre Emídio, Clóvis Antonio de Lima, Delizabeth Evanir Malavazzi, Edinei Pereira de Sousa, Eduardo Granado Garcia, Evaristo Glória, Everaldo José Machado de Lima, Fabio Augusto Trevisan, Inês Chiarelli Dias, Ivan Castilho, José Maria Sales Júnior, Luciana Moraes Funada, Luciana Vanessa de Almeida Buranello, Mário José Pagotto, Paula Pereira Guanaes, Regina Helena de Oliveira Rodrigues, Robson Rossi, Rodrigo Soares de Sá, Rosana Jorge Monteiro, Rosângela Teodoro Gonçalves, Roseli Soares Jacomini, Sílvia Ignês Peruquetti Bortolatto e Zilda Meira de Aguiar Gomes.

Área de Ciências da Natureza

Biologia: Aureli Martins Sartori de Toledo, Claudia Segantini Leme, Evandro Rodrigues Vargas Silvério, Fernanda Rezende Pedroza, Regiani Braguim Chioderoli e Sofia Valeriano Silva Ratz.

Ciências: Davi Andrade Pacheco, Franklin Julio de Melo, Liamara P. Rocha da Silva, Marceline de Lima, Paulo Garcez Fernandes, Paulo Roberto Orlandi Valdastrí, Rosimeire da Cunha e Wilson Luís Prati.

Física: Ana Claudia Cossini Martins, Ana Paula Vieira Costa, André Henrique Ghelfi Rufino, Cristiane Gislene Bezerra, Fabiana Hernandez M. Garcia, Leandro dos Reis Marques, Marcio Bortoletto Fessel, Marta Ferreira Mafrá, Rafael Plana Simões e Rui Buosi.

Química: Armenak Bolean, Cirila Tacconi, Daniel B. Nascimento, Elizandra C. S. Lopes, Gerson N. Silva, Idma A. C. Ferreira, Laura C. A. Xavier, Marcos Antônio Gimenes, Massuko S. Warigoda, Roza K. Morikawa, Sílvia H. M. Fernandes, Valdir P. Berti e Willian G. Jesus.

Área de Ciências Humanas

Filosofia: Álex Roberto Genelhu Soares, Anderson Gomes de Paiva, Anderson Luiz Pereira, Claudio Nitsch Medeiros e José Aparecido Vidal.

Geografia: Ana Helena Veneziani Vitor, Célio Batista da Silva, Edison Luiz Barbosa de Souza, Edivaldo Bezerra Viana, Elizete Buranello Perez, Márcio Luiz Verni, Milton Paulo dos Santos, Mônica Estevan, Regina Célia Batista, Rita de Cássia Araujo, Rosinei Aparecida Ribeiro Libório, Sandra Raquel Scassola Dias, Selma Marli Trivellato e Sonia Maria M. Romano.

História: Aparecida de Fátima dos Santos Pereira, Carla Flaitt Valentini, Claudia Elisabete Silva, Cristiane Gonçalves de Campos, Cristina de Lima Cardoso Leme, Ellen Claudia Cardoso Doretto, Ester Galesi Gryga, Karin Sant'Ana Kossling, Marcia Aparecida Ferrari Salgado de Barros, Mercia Albertina de Lima Camargo, Priscila Lourenço, Rogerio Sicchieri, Sandra Maria Fodra e Walter Garcia de Carvalho Vilas Boas.

Sociologia: Aparecido Antônio de Almeida, Jean Paulo de Araújo Miranda, Neide de Lima Moura e Tânia Fetchir.

GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI

Presidente da Diretoria Executiva
Antonio Rafael Namur Muscat

Vice-presidente da Diretoria Executiva
Alberto Wunderler Ramos

GESTÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Direção da Área
Guilherme Ary Plonski

Coordenação Executiva do Projeto
Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

Gestão Editorial
Denise Blanes

Equipe de Produção

Editorial: Ana C. S. Pelegrini, Cíntia Leitão, Karinna Alessandra Carvalho Taddeo, Mariana Góis, Marina Murphy, Michelangelo Russo, Natália S. Moreira, Olivia Frade Zambone, Priscila Rizzo, Regiane Monteiro Pimentel Barboza, Rodolfo Marinho, Stella Assumpção Mendes Mesquita e Tatiana F. Souza.

Direitos autorais e iconografia: Beatriz Fonseca Micsik, Érica Marques, José Carlos Augusto, Maria Aparecida Acunzo Forli e Maria Magalhães de Alencastro.

COORDENAÇÃO TÉCNICA

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
– CGEB

COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS
CADERNOS DOS PROFESSORES E DOS
CADERNOS DOS ALUNOS
Ghisleine Trigo Silveira

CONCEPÇÃO

Guiomar Namó de Mello
Lino de Macedo
Luis Carlos de Menezes
Maria Inês Fini (coordenadora)
Ruy Berger (em memória)

AUTORES

Linguagens

Coordenador de área: Alice Vieira.
Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins,
Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami
Makino e Sayonara Pereira.

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza,
Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana
Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti,
Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges,
Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo
Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e
Sueli Salles Fidalgo.

LEM – Espanhol: Ana Maria López Ramírez,
Isabel Gretel María Eres Fernández, Ivan
Rodrigues Martin, Margareth dos Santos e Neide
T. Maia González.

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet
Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar,
José Luís Marques López Landeira e João
Henrique Nogueira Mateos.

Matemática

Coordenador de área: Nilson José Machado.
Matemática: Nilson José Machado, Carlos
Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz
Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério
Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaulo e
Walter Spinelli.

Ciências Humanas

Coordenador de área: Paulo Miceli.
Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton
Luís Martins e Renê José Trentin Silveira.

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu
Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo e
Sérgio Adas.

História: Paulo Miceli, Diego López Silva,
Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli
e Raquel dos Santos Funari.

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza
Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe,
Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina
Schrijnemaekers.

Ciências da Natureza

Coordenador de área: Luis Carlos de Menezes.
Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabíola Bovo
Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene
Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta
Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar
Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo
Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares
de Camargo.

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite,
João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto,
Julio César Foschini Lisboa, Lucilene Aparecida
Esperante Limp, Máira Batistoni e Silva, Maria
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo
Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro,
Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão,
Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume.

Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam
Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã Gurgel,
Luís Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de
Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de
Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira,
Sonia Salem e Yassuko Hosoume.

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes,
Denilse Moraes Zambom, Fabio Luiz de Souza,
Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de
Sousa Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria
Fernanda Penteado Lamas e Yvone Mussa
Esperidião.

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de
Felice Murrie.

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Coordenação executiva: Beatriz Scavazza.
Assessores: Alex Barros, Antonio Carlos de
Carvalho, Beatriz Blay, Carla de Meira Leite,
Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias de
Oliveira, José Carlos Augusto, Luiza Christov,
Maria Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo
Mendes, Paulo Roberto da Cunha, Pepita Prata,
Renata Elsa Stark, Solange Wagner Locatelli e
Vanessa Dias Moretti.

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação executiva: Angela Sprenger.
Assessores: Denise Blanes e Luis Márcio
Barbosa.
Projeto editorial: Zuleika de Felice Murrie.

Edição e Produção editorial: Adesign, Jairo Souza
Design Gráfico e Ocxy Design (projeto gráfico).

APOIO

Fundação para o Desenvolvimento da Educação
– FDE

CTP, Impressão e Acabamento
Esdeva Indústria Gráfica S.A.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

* Nos Cadernos do Programa São Paulo faz escola são indicados sites para o aprofundamento de conhecimentos, como fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos esses endereços eletrônicos foram checados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não garante que os sites indicados permaneçam acessíveis ou inalterados.

* As fotografias da agência Abblestock/Jupiter publicadas no material são de propriedade da Getty Images.

* Os mapas reproduzidos no material são de autoria de terceiros e mantêm as características dos originais, no que diz respeito à grafia adotada e à inclusão e composição dos elementos cartográficos (escala, legenda e rosa dos ventos).

Para começo de conversa

Caro aluno,

Fechamos a 2ª série do Ensino Médio tratando de um dos grandes temas da Sociologia contemporânea: a violência em suas múltiplas formas e dimensões. Essa temática, tão presente nos meios de comunicação, especialmente nos noticiários televisivos, na imprensa e na internet, será debatida de forma diferente: o objetivo deste Caderno é falar da violência que está mais perto de nós, no nosso dia a dia, dentro de casa, no cotidiano da escola e, especialmente, daquela que afeta os jovens. Para isso, buscaremos compreender o que é a violência, seus significados, suas dimensões sociais e jurídicas, além de discutir as razões pelas quais ela ocorre e de que formas ela nos afeta, tanto do ponto de vista da esfera pública como da vida privada. A concepção de violência será desconstruída e serão analisadas suas formas e dimensões: o objetivo é compreender as diferenças entre violência física, psicológica e simbólica. A importância desse debate reside não apenas em situar os jovens em relação à condição de vítima e de agressor, mas, sobretudo, em conscientizá-los sobre a responsabilidade de cada um em relação ao outro, para que possa haver, efetivamente, o exercício da cidadania.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O QUE É VIOLÊNCIA?

O objetivo desta primeira Situação de Aprendizagem é chegar a uma concepção geral da violência, suas principais formas e dimensões. Serão discutidos também seus desdobramentos sociais e jurídicos, para chegar a um consenso sobre em que consiste a violação de direitos e o que efetivamente acarreta sanções do ponto de vista da lei.

A violência é hoje parte de nosso cotidiano: de maneira direta ou indireta, diariamente, somos expostos a todo tipo de informação alusiva a atos de violação à integridade física, psicológica e moral de outros seres humanos, por meio dos noticiários televisivos, da mídia impressa, do cinema, das séries policiais e da própria realidade à nossa volta. Somos testemunhas de atos violentos, conhecemos pessoas que foram vítimas e também agressores, ou somos nós próprios vítimas ou responsáveis por ações que deixam sequelas físicas e psicológicas. Por essa razão, tratar do tema “violência” envolve sempre o risco da banalização e do senso comum. Pensar o problema de forma sociológica requer, antes de tudo, adotar um distanciamento apropriado, procurando analisá-lo sob um enfoque objetivo. Mais uma vez, recorreremos ao exercício do estranhamento para tratar do assunto, como se a violência estivesse sendo discutida pela primeira vez.



Leitura e Análise de Imagem



© David Crausby/Alamy-

Imagem



© Danilo

Imagem



© Roberto Vinícius/Ag. Free Lancer/Futura

Imagem

1. O que as imagens representam?

a) Imagem 1: _____

b) Imagem 2: _____

c) Imagem 3: _____

2. Pense a respeito das situações mostradas nas imagens e descreva o que você acha que aconteceu em cada caso.



Leitura e Análise de Texto

Texto 1 – Homem é baleado durante tentativa de assalto em *shopping* na Zona Oeste de São Paulo

Um homem ainda não identificado foi atingido por cinco tiros no início da tarde desta quinta-feira, no estacionamento de um *shopping* localizado no bairro Continente, Zona Oeste de São Paulo. Segundo informações da Polícia Civil, o homem foi vítima de uma tentativa de assalto, por volta das 12 horas, após deixar um caixa eletrônico no interior do *shopping*. Ainda de acordo com a polícia, a vítima reagiu ao assalto e foi atingida pelos tiros na região do abdômen. O homem foi socorrido por guardas que passavam pelo local e encaminhado ao pronto-socorro mais próximo, onde passou por uma cirurgia para a retirada das balas. Segundo os médicos, seu estado de saúde é grave. O suspeito de realizar a tentativa de assalto fugiu em uma moto. Não há informações se algo foi roubado da vítima.

Texto 2 – Pais de estudante agredem diretor de escola e ameaçam crianças e professores em Minas Gerais

Os pais de um estudante de uma escola estadual em Jurisprunópolis, interior de Minas Gerais, estão deixando alunos e professores amedrontados. Os dois têm ameaçado de agressão outros pais e também alunos e professores. O diretor da unidade chegou a ser agredido. O estudante tem 13 anos e seus pais vão constantemente à escola fazer ameaças a crianças de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos. Um professor, que não quis ser identificado, contou como ocorre a intimidação.

- Ele (pai) me chamou de palhaço e perguntou se eu achava que o filho dele não tinha pai. Ele disse que eu bati no filho dele, mas eu não fiz isso, afirmou.

O caso mais grave, porém, aconteceu com o diretor da escola. Ele levou um soco do pai da criança e denunciou o caso à polícia.

- De repente, senti apenas o impacto do golpe. Em comum acordo, decidimos entregar à família do menino o documento de transferência dele para outra escola. A decisão é coletiva, lembrou a vítima, ainda com os lábios inchados.

De acordo com a coordenadora pedagógica, uma equipe multidisciplinar será formada para tentar resolver a situação.

Texto 3 – Família é mantida refém por duas horas na Zona Norte de São Paulo

SÃO PAULO – Quatro pessoas da mesma família foram mantidas reféns por três homens, durante cerca de duas horas, dentro de casa na Zona Norte de São Paulo, na manhã desta quinta-feira. De acordo com a Polícia Militar, por volta das 8 horas, o trio invadiu a residência com a intenção de praticar um assalto. Os vizinhos perceberam a ação dos suspeitos e chamaram a polícia.

Com a chegada dos PMs, os três tomaram a família como refém, que ficou sob a mira de três revólveres. Após quase duas horas de negociação com a PM, os ladrões renderam-se e

libertaram as vítimas. O Grupo de Ações Táticas Especiais (Gate) e o helicóptero Águia da PM também foram acionados para o local. Não houve troca de tiros e ninguém se feriu.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Depois de ler os textos, relacione cada um deles à imagem correspondente.



LIÇÃO DE CASA



1. Identifique as ações praticadas em cada caso que podem ser consideradas violentas e quais foram suas consequências, inclusive aquelas que julgar prováveis.

2. Qual das situações narradas você considera mais violenta? Por quê?

3. Na sua opinião, qual dos casos deixou sequelas mais sérias nas vítimas? Justifique sua resposta.

Etapa 1 – O que é violência?

Nesta etapa, discutiremos a questão central da Situação de Aprendizagem, ou seja, a concepção do que é violência. É importante ter em mente que, tal como diversos outros conceitos da Sociologia, não há uma definição única sobre o que seja violência, aceita de forma unânime pelos sociólogos em geral; diferentes autores a abordam sob enfoques diversos. Por essa razão, começaremos por uma concepção geral, embasada na literatura sociológica. Essa noção, entretanto, não deve ser entendida como um conceito fechado e acabado, mas, sim, aberto ao debate e à re- flexão crítica.

1. Releia os textos apresentados anteriormente na seção Leitura e Análise de Texto e anote ou grife as expressões que indicam ações relacionadas à violência em cada caso.

2. Das expressões contidas na lista, o que pode ser considerado violência? Por quê?



Leitura e Análise de Texto

A violência pode ser entendida como a ação de um indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas a fim de causar danos. Essa violência pode ser direta, quando atinge imediatamente o corpo da pessoa que a sofre; ou indireta, quando se dá por meio da alteração do ambiente no qual ela se encontra ou, ainda, quando se retiram, destroem ou danificam os recursos materiais. Tanto a forma direta como a forma indireta prejudicam a pessoa ou o grupo alvo da violência. Além disso, existe violência quando a ação causa constrangimentos não apenas físicos, mas também psicológicos e morais. Finalmente, é preciso incluir a violência simbólica, que não causa dano, mas atenta contra as crenças, a cultura e a própria identidade dos indivíduos que dela são vítimas. Concluindo, entende-se como violência tudo aquilo que não é desejado pelo outro, e que lhe é imposto pela força concreta ou simbólica.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

1. O que você entendeu do texto?

2. Associe as imagens a seguir aos exemplos de violência dados pelo professor, enumerados como I, II e III. Escreva cada algarismo no quadrado ao lado da imagem correspondente:

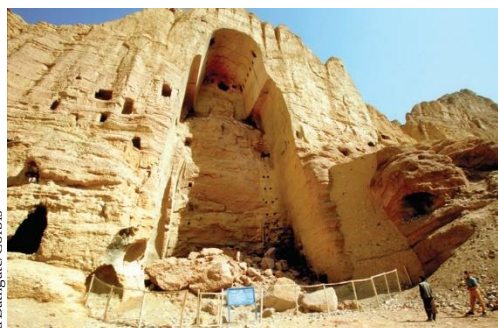
I. Violência contra a cultura e a religião de um povo.

II. Violência de grupo.



© Fernando

Orelhão



© David Bathgate/Corbis-

Bamiyan, Afeganistão. Nicho do século V onde ficava uma escultura



© Tasso

Invasão de

Etapa 2 – Dimensões e formas da violência

Preste atenção nas explicações do professor e complete o quadro a seguir:

Violência física	
Violência psicológica	
Violência simbólica	



VOCÊ APRENDEU?



Você deverá pesquisar com um colega, em revistas, jornais e na internet, reportagens e matérias que relatem episódios de violência variados. O objetivo da pesquisa é obter um caso de violência física, outro de violência psicológica e uma situação que possa ser analisada com base na concepção de violência simbólica. Ao final, vocês deverão apresentar um trabalho em que estejam explicitados os seguintes aspectos:

- assunto da reportagem;
- breve descrição dos fatos ocorridos;
- identificação das vítimas e dos agressores;
- identificação do(s) tipo(s) de violência abordado(s) na reportagem;
- justificativa do item anterior.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 VIOLÊNCIA CONTRA O JOVEM

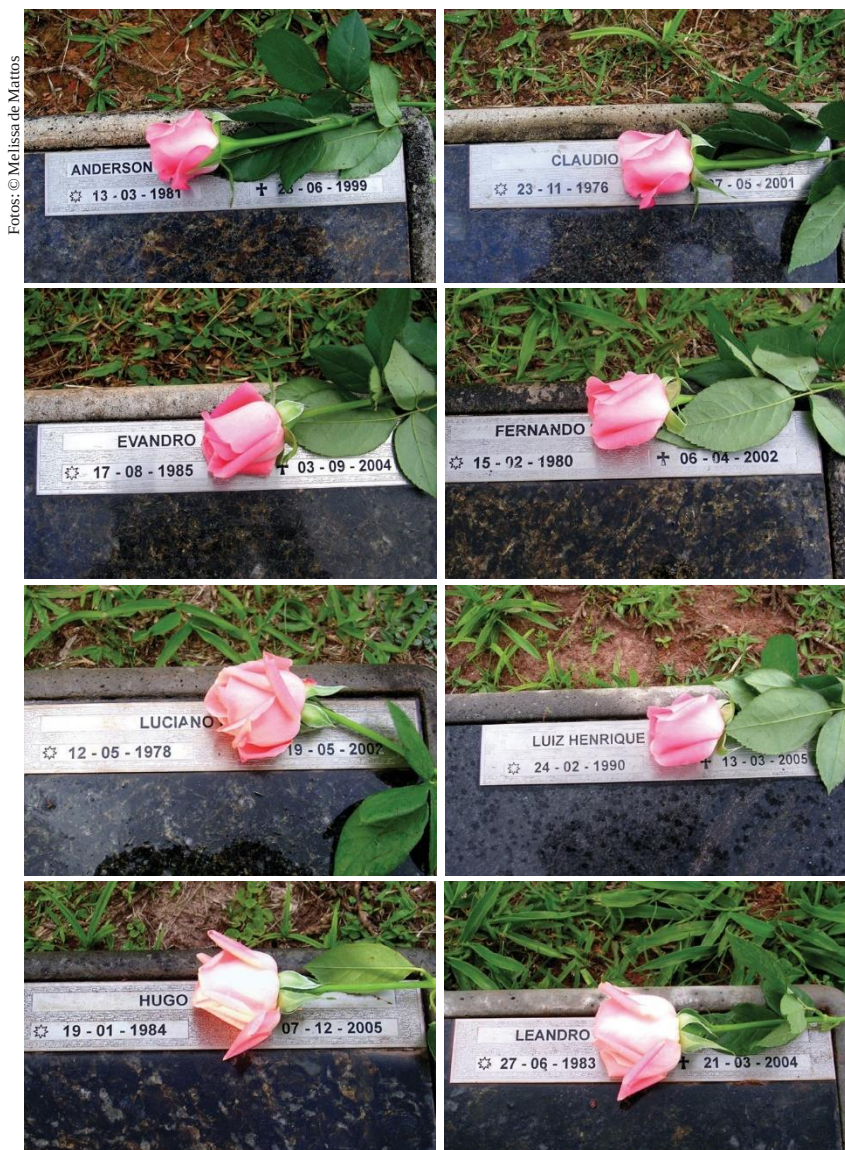


Nesta Situação de Aprendizagem, passaremos a discutir os fenômenos sociais da violência que atingem especificamente adolescentes e jovens de 15 a 24 anos.



Leitura e Análise de Imagem

Observe as imagens a seguir e, depois, responda às questões.



1. O que essas imagens retratam?

2. O que elas têm em comum?

3. Que idade tinha a pessoa mais nova quando faleceu? E a mais velha?

4. Qual a média de idade desses jovens quando faleceram?

Etapa 1 – A violência contra o jovem

No Brasil, mesmo considerando o impacto positivo das políticas de desarmamento implementadas em 2004, a mortalidade por causas externas – representada, sobretudo, pelas estatísticas de homicídios – continua extremamente alta. Os dados divulgados no *Mapa da violência dos municípios brasileiros 2008* – referentes ao período de 1996-2006 – revelam que o número total de homicídios aumentou de 38 888 para 46 660, o que representa um incremento de 20%, mais do que o crescimento da população brasileira no período.



Mapa da violência

“Em 1980, as causas externas já eram responsáveis por aproximadamente a metade (52,9%) do total de mortes dos jovens do país. Vinte e quatro anos depois, em 2004, dos 46 812 óbitos juvenis registrados no SIM/SVS/MS (SIM – Sistema de Informações sobre Mortalidade/SVS – Secretaria de Vigilância em Saúde/MS – Ministério da Saúde), 33 770

tiveram sua origem em causas externas, com esse percentual elevando-se de forma drástica:

no ano de 2004, quase 3/4 de nossos jovens (72,1%) morreram por causas externas.”

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2006 – Os jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. Disponível em:



LIÇÃO DE CASA



Leitura e Análise de Tabela

Tabela 1 – Estrutura da mortalidade por região, população jovem (15 a 24 anos) e não jovem (0 a 14 anos e 25 anos ou mais), 2004

Região	Causas população jovem (%)						Causas população não jovem (%)					
	Naturais	Externas	Total	Acidentes de transporte	Homicídios	Suicídios	Naturais	Externas	Total	Acidentes de transporte	Homicídios	Suicídios
Norte	38,7	61,3	100	15,1	32,3	4,1	88,2	11,8	100	3,8	4,0	0,6
Nordeste	33,7	66,3	100	13,9	35,1	2,9	91,0	9,0	100	2,5	2,9	0,5
Centro-Oeste	25,5	74,5	100	23,0	37,7	5,8	86,7	13,3	100	5,1	4,0	1,0
Sudeste	23,7	76,3	100	15,6	46,2	2,8	90,7	9,3	100	2,4	3,2	0,5
Sul	24,5	75,5	100	26,4	33,5	6,3	90,7	9,3	100	3,5	2,1	1,1
Brasil	27,9	72,1	100	17,1	39,7	3,6	90,4	9,6	100	2,8	3,0	0,6

Fonte: WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2006 – Os Jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa2006.pdf>>.

Acesso em: 20 maio 2012

Observe a Tabela 1 e compare os percentuais de mortalidade por causas naturais e externas entre a população jovem e a população não jovem de cada região. Analise também as diferenças entre os percentuais das regiões brasileiras.

Etapa 2 – Taxas de mortalidade

A principal estatística utilizada nos estudos sobre violência envolvendo morte por causas externas é a taxa por 100 mil habitantes. Esse número é calculado ponderando-se o total de óbitos (mortes) observado em uma dada população, em um dado período, sobre o total da população. Em seguida, calcula-se a proporção de óbitos para uma população hipotética de 100 mil habitantes.

Por exemplo: em 2004, foram contabilizadas pelo Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, 18 599 mortes por agressão (homicídios) a jovens de 15 a 24 anos no Brasil. Considerando-se que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de jovens brasileiros, nessa faixa etária, era de 35 974 855 habitantes, a taxa de mortes por homicídio, para jovens de 15 a 24 anos, em 2004 foi de:

$$X = \frac{18\,599 \times 100\,000}{35\,974\,855} = 51,7$$

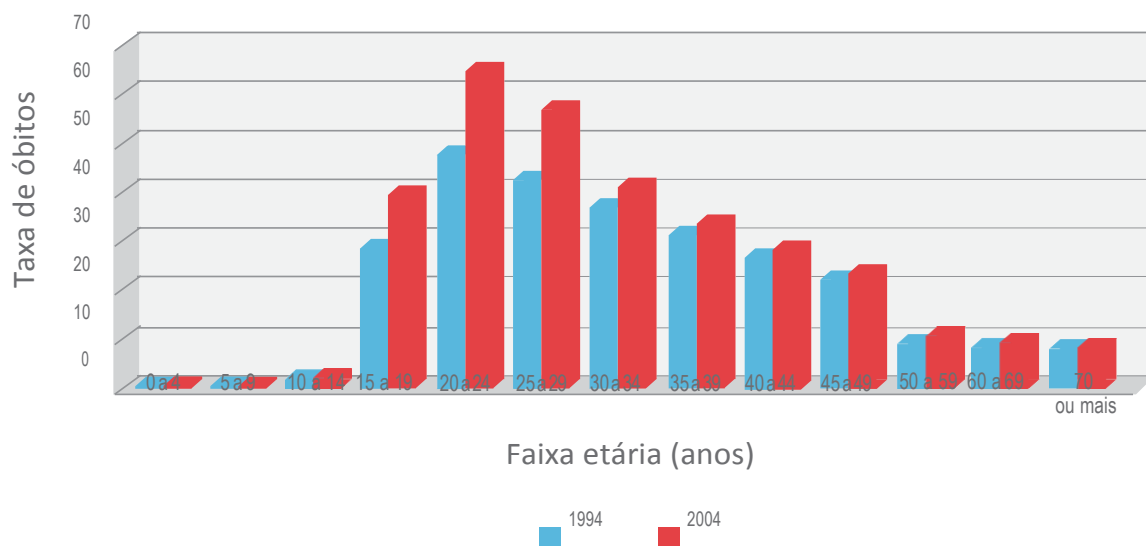
Isso significa que, em média de cada 100 mil jovens, cerca de 51,7 morreram por homicídio em 2004, no Brasil. Porém, essa situação varia enormemente entre os Estados, as regiões metro- politanas e os municípios, de tal modo que se pode dizer que a violência é mais concentrada em determinados locais do que em outros. Além disso, há variações importantes, dependendo da causa da morte e das características da pessoa.

Na pesquisa intitulada *Mapa da violência 2006* – Os jovens do Brasil, foram comparadas as taxas de mortalidade por homicídio, acidentes de transporte, suicídios e armas de fogo e observou-se que há variações importantes, dependendo da idade do jovem, do sexo e da cor da pele.



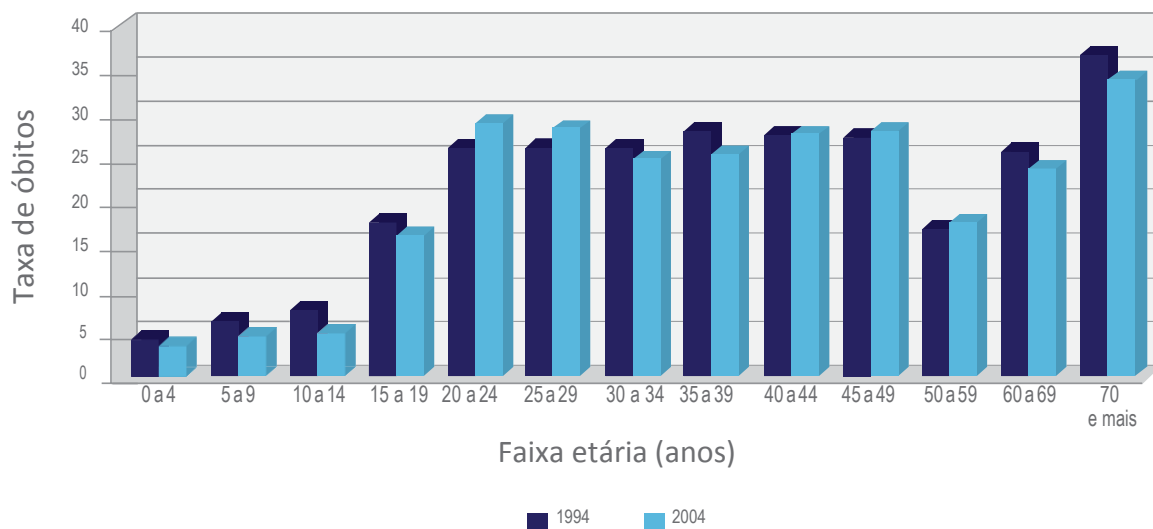
Leitura e Análise de Gráfico

Gráfico 1 – Taxas de óbitos por homicídios por faixas etárias – Brasil (1994 e 2004)



Fonte: WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2006 – Os Jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa2006.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

Gráfico 2 – Taxas de óbitos por acidentes de transporte por faixas etárias – Brasil (1994 e 2004)



Fonte: WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2006 – Os Jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa2006.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

1. Analisando o Gráfico 1, responda:

a) Qual é a faixa etária em que se observaram as maiores taxas de óbitos por homicídio em 1994 e 2004?

b) Pode-se dizer que houve um aumento das taxas de óbitos por homicídio entre 1994 e 2004? Quais foram as faixas etárias em que houve maior diferença?

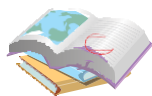
2. Analisando o Gráfico 2, a partir de que idade as taxas de óbitos por acidentes de transporte cresceram significativamente?

3. Em 1997, foi aprovado o Novo Código Brasileiro de Trânsito. Compare as taxas de óbitos em 1994 e 2004. A aprovação contribuiu para diminuir as taxas de óbitos por acidentes de transporte entre a população? Quais foram as faixas etárias em que isso não foi observado?



Você sabia?

No estudo realizado em 2006, considerou-se como negra a população que, segundo o IBGE, autoidentifica-se como preta ou parda. As duas categorias, brancos e negros, abrangem 99,5% da população.



Leitura e Análise de Tabela

Analise a tabela a seguir e, com base nas explicações do professor, responda às questões:

Tabela 2 – Taxas de óbitos (por 100 mil habitantes) por homicídios e acidentes de transporte, por regiões – População jovem: Brasil, 2004

Região	Taxa de óbitos por homicídios		Taxa de óbitos por acidentes de transporte	
	Branco	Negro	Branco	Negro
Norte	20,9	43,4	20,6	17,2
Nordeste	10,2	46,3	10,9	15,4
Centro-Oeste	34,0	65,5	38,2	27,2
Sudeste	42,3	98,9	25,1	17,4
Sul	41,4	52,4	37,5	15,7
Brasil	34,9	64,7	26,0	17,3

Fonte: WASELISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2006 – Os Jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa2006.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

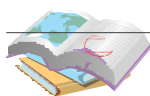
1. Analisando os dados da Tabela 2, que diferenças você observa entre as taxas de homicídios e de óbitos por acidentes de transporte de jovens brancos e negros?

2. Compare as taxas de homicídios entre as regiões e responda:

a) Em que região a diferença entre jovens brancos e negros é maior?

b) Em que região morrem mais jovens negros?

3. Compare as taxas de óbitos por acidentes de transporte entre as regiões e discuta: em todas as regiões, exceto no Nordeste, morrem mais jovens brancos do que jovens negros vítimas de acidentes de transporte. Por que você acha que isso acontece?



Leitura e Análise de Tabela

Analise a tabela a seguir e, com base nas explicações do professor, responda às

Tabela 3 – Taxas de óbitos (por 100 mil habitantes), por regiões, segundo o sexo – População jovem: Brasil, 2004

Região	Taxa de óbitos por homicídios		Taxa de óbitos por acidentes de transporte	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Norte	71,8	4,6	28,4	7,3
Nordeste	79,0	5,1	27,9	5,5
Centro-Oeste	97,6	8,5	54,6	10,3
Sudeste	121,2	7,6	35,9	7,8
Sul	76,8	6,9	53,9	12,1
Brasil	96,7	6,6	36,7	7,8

Fonte: WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2006—Os Jovens do Brasil*. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa2006.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

1. Comparando-se a taxa de homicídios entre jovens do sexo masculino e jovens do sexo feminino, em média, qual é a chance de um jovem morrer vítima de homicídio em relação a uma jovem?

2. Comparando-se a taxa de óbitos por acidentes de transporte entre jovens do sexo masculino e jovens do sexo feminino, em média, qual é a chance de um jovem morrer vítima de acidente de transporte em relação a uma jovem?



LIÇÃO DE CASA



Leitura e Análise de Tabela

Analise os dados da tabela a seguir e depois responda às

**Tabela 4 – Mortalidade por arma de fogo, segundo a causa básica, por regiões
População jovem: Brasil, 2004**

Região	Taxas				
	Acidentes	Homicídios	Indeterminado	Suicídios	Total
Norte	0,8	22,4	0,2	0,7	24,1
Nordeste	0,2	32,5	2,9	0,4	36,0
Centro-Oeste	0,2	39,6	0,2	1,3	41,4
Sudeste	0,1	52,7	1,4	0,6	54,8
Sul	0,1	33,7	0,4	2,2	36,5
Brasil	0,2	40,6	1,5	0,8	43,1

Fonte: WASEL-FISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2006* – Os Jovens do Brasil. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa2006.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

1. O que os dados da tabela representam?

2. Segundo a Tabela 4, qual foi a principal causa de morte por arma de fogo entre jovens de 15 a 24 anos, no Brasil, em 2004?
3. Qual é a taxa nacional de homicídio por arma de fogo entre jovens de 15 a 24 anos? Há alguma região que supere essa marca? Se há, qual?



VOCÊ APRENDEU?



Você deverá reunir-se com seu grupo para realizar uma atividade de reflexão sobre o que foi discutido em sala de aula e também com base nos textos da seção Leitura e Análise de Texto a seguir. O objetivo é produzir um texto dissertativo sobre a questão: Que fatores contribuem para as altas taxas de mortalidade por causas externas entre jovens? Justifique sua resposta. O texto deverá ser entregue ao professor em uma folha avulsa, em data previamente agendada.

Aqui estão algumas dicas para a realização desse trabalho:

- faça uma leitura dos textos;
- sublinhe as palavras das quais você não sabe o significado e procure no dicionário;
- reescreva os textos conforme a sua compreensão, procurando responder à questão proposta.



Leitura e Análise de Texto

“Nesse universo, todos são vítimas, não apenas porque provenham do mesmo ‘meio social’ e estejam igualmente submetidos às desfavoráveis condições sociais de vida, mas na condição de vítimas de um mundo social opressivo e despótico, como é o mundo do crime entre classes populares. Pode-se, portanto, argumentar que todos, indistintamente, são vítimas da pobreza de direitos, grosso modo entendida como conjunto de obstáculos enfrentados no acesso à justiça social, inclusive precária proteção social contra a derivação para a violência e para o crime. Se a derivação para a violência e para o crime configura-se como

uma espécie de opção, escolha ou vontade de alguns, o que resulta na construção de carreiras criminais, é justamente porque, em algum momento, as leis deixaram de ser aplicadas.”

ADORNO, S. [Trecho citado] In: PERES, M.F.; CARDIA, N.; SANTOS, P. C. *Homicídios de crianças e jovens no Brasil: 1980-2002*. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, Universidade de São Paulo, 2006. p. 31.

“Uma das particularidades mais relevantes dos jovens cujos estilos de vida são mais marcados pelo risco é a sua recorrente subestimação e o reforço da sua atração. Sistemáticamente verificamos que os jovens mais envolvidos nos comportamentos de risco tendem a não reconhecer ou a subestimar a sua periculosidade e as suas implicações em termos de saúde. O risco apresenta-se muitas vezes como atrativo e as possíveis consequências negativas, que a surgirem apenas se manifestarão, em muitos casos, muito mais tarde, são ignoradas. Por isso se verificou uma relação negativa entre os comportamentos de risco e a preocupação e o empenho face ao futuro. Subjacente à postura de risco perfilha-se muitas vezes uma atitude hedonista voltada para as gratificações que a ação no presente pode proporcionar.”

FERREIRA, P.M. Comportamentos de risco dos jovens. In: PAIS, J. M. et al. *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo: resultados de um inquérito aos jovens portugueses*. Oeiras: Celta, 2003. p. 166.

Tome nota!

Data da próxima aula: ____/____/____.

O que eu aprendi...



A ocorrência de atos violentos entre homens e mulheres é um fato em nossa sociedade. E a maioria desses atos é cometida por homens contra mulheres.



BRYM, R. J. et al. Sexualidade e gênero. In: BRYM, R. J. et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 272.

Há uma tendência mostrando que as mulheres têm sido vítimas de violência mais frequentemente do que os homens. Por quê? E o que leva os homens a serem, preferencialmente, seus agressores? Reflita sobre essa questão e, no decorrer da aula, utilize o espaço a seguir para responder à pergunta com base nas explicações do professor.

[illegible]

O professor disponibilizará, para leitura e análise, um texto do livro *Violência dói e não é direi- to*: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos, de Lilia Blima Schraiber, entre outros. Depois, responda às questões.

1. O que você entendeu do texto?

2. Que tipo de violência a narradora sofria quando era criança?

3. Que tipos de violência ela sofreu em seu primeiro relacionamento? Quais foram as consequências?

4. Que tipos de violência ela passou a sofrer depois que se casou?

5. O que levou a narradora a viver esse tipo de situação?

Etapa 1 – O que é violência de gênero

Do ponto de vista da Sociologia, ser homem ou ser mulher envolve muito mais do que ter um sexo biologicamente definido e distinto do outro: significa ter sentimentos, atitudes e comportamentos associados a homens e a mulheres. Por essa razão, em Sociologia a distinção homem/mulher não se limita ao sexo, e o termo utilizado para distinguir homens e mulheres é “gênero”. O gênero (masculino ou feminino) não é determinado apenas pelas características genéticas ou biológicas.



“Quando você se comporta de acordo com as expectativas amplamente compartilhadas acerca de como homens e mulheres devem agir, você está adotando um papel de gênero.”

BRYM, R. J. et al. Sexualidade e gênero. In: BRYM, R. J. et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 250.

Quando os homens têm muito mais poder *social* do que as mulheres, isto é, quando ocupam em maior número funções de comando, direção e gerenciamento; ganham mais do que as mulheres nas mesmas ocupações; são preferidos para ocupar posições de autoridade, entre outros exemplos, há maior probabilidade de violência contra a mulher. Em sociedades em que homens e mulheres são socialmente mais iguais e as normas justificam a igualdade de gênero, a proporção de agressão masculina é mais baixa.

A violência do homem contra a mulher emerge em contextos sociais em que os papéis de gênero reforçam a ideia de que é “natural” e “correto” que os homens dominem as mulheres. Esses papéis são aprendidos nas famílias, na escola e por intermédio dos meios de comunicação de massa, que formarão a base para as suas interações sociais quando adultas. Nas sociedades que se desenvolveram como patriarcais – ou seja, em que a figura de maior autoridade era o patriarca ou o chefe da família, clã ou tribo –, os homens eram considerados os indivíduos de maior valor e, por conseguinte, seu comportamento e modo de ser foram qualificados como modelo a ser seguido na vida social.

Essa representação de masculinidade enfatiza que os homens seriam mais racionais e menos emotivos e apresentariam características marcadas pela virilidade, força ou destreza física, agressividade, ambição, competitividade etc. Esses padrões de comportamento geraram estereótipos que se tornaram referências e modelos dominantes em nossa sociedade, formando uma ideia de masculinidade idealizada.



LIÇÃO DE CASA



Com base no que foi discutido em sala de aula, responda: de que forma(s) o ideal de masculinidade está relacionado à violência?

Etapa 2 – Lei Maria da Penha



Leitura e Análise de Texto

Maria da Penha Maia Fernandes é líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres. Vítima de violência doméstica, por mais de 20 anos vem lutando pelo aumento no rigor às punições contra agressores de mulheres. Casada por seis anos com um professor universitário colombiano, foi vítima de agressões e ameaças até que, em 1983, seu marido, Marco Antônio Heredia Viveiros, tentou assassiná-la, atirando nela pelas costas enquanto dormia. Maria ficou internada durante quatro meses e voltou para casa paraplégica. Na ocasião, o agressor tentou eximir-se de culpa alegando para a polícia que se tratava de um

caso de assalto. Pouco depois, Maria sofreu nova tentativa de assassinato por parte de seu marido, que a empurrou da cadeira de rodas e tentou eletrocutá-la embaixo do chuveiro. Depois desse episódio, ela decidiu se separar e, desde então, deu início a uma longa história de lutas na Justiça brasileira para obter a punição de seu agressor.

Depois de sete anos de batalha na Justiça, o ex-marido de Maria da Penha foi a júri em 1991, condenado a 15 anos de prisão, mas a defesa apelou da sentença e, no ano seguinte, a condenação foi anulada. Então, os advogados de Maria da Penha conseguiram abrir um novo processo de julgamento e, em 1996, ele foi condenado a dez anos e seis meses. No entanto, o agressor continuou recorrendo e permaneceu livre até 2002, quando finalmente ficou em regime fechado por apenas dois anos. O caso tinha sido enviado, em 1998, à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), órgão principal e autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA), pela demora injustificada em se dar uma decisão ao processo. A denúncia à OEA evidenciou a tolerância por parte do Estado brasileiro em relação à violência contra a mulher, por não ter adotado as medidas efetivas e necessárias para punir o agressor, apesar de todas as evidências. A comissão responsabilizou o Estado brasileiro por omissão e negligência em relação ao caso de Maria da Penha e sua atuação foi decisiva para que o processo fosse concluído no âmbito nacional e, posteriormente, para que o agressor fosse preso, em outubro de 2002, quase vinte anos após o crime, poucos meses antes da prescrição da pena.

Hoje, Maria da Penha é coordenadora de Estudos, Pesquisas e Publicações da Associação de Parentes e Amigos de Vítimas de Violência (APAVV), no Ceará. Ela atua na Coordenação de Políticas para Mulheres da Prefeitura de Fortaleza e é considerada símbolo contra a violência doméstica. Em sua homenagem, a Lei de Violência Doméstica contra a Mulher, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 7 de agosto de 2006, é conhecida como Lei Maria da Penha.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Como a Lei Maria da Penha ajuda a proteger os direitos das mulheres? De que maneira ela garante isso?



Leitura e Análise de Texto

Lei nº 11 340 de 7/08/2006

O que é? A Lei Maria da Penha é uma lei especial criada para ser aplicada em casos de violência doméstica e garante mecanismos de proteção às mulheres vítimas de agressão. Ela impede, por exemplo, o encaminhamento ao Juizado Especial, onde muitos dos casos acabam com o agressor pagando cestas básicas às suas vítimas. Ela também aumenta a pena, que passou de seis meses a um ano de detenção para de três meses a três anos. Além disso, a lei prevê a exigência da abertura de processo em caráter urgente, a inclusão da mulher em serviços de proteção e a garantia de acompanhamento de um policial caso a vítima precise ir à sua casa buscar seus pertences. A lei também permite ao juiz impor ao agressor sanções imediatas, como perda do porte de arma e proibição de se aproximar da vítima e dos filhos do casal.

“TÍTULO I

Disposições Preliminares

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. [...]

TÍTULO II

Da Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I – no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II – no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III – em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

CAPÍTULO II

Das Formas de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III – a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV – a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V – a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.”

BRASIL. Lei nº 11 340 de 7 ago. 2006 (denominada Maria da Penha). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 21 maio 2013.



LIÇÃO DE CASA



Leia o texto referente à Lei Maria da Penha e, em seguida, responda às questões.

1. A Lei Maria da Penha classifica a violência em cinco categorias: Quais são elas?

-
-
2. Dentro dessa classificação, você pode identificar exemplos de formas de violência que abrangem a violência física e psicológica? Cite alguns.

3. Na sua opinião, de que maneira a Lei Maria da Penha pode contribuir para combater e reduzir a violência simbólica entre homens e mulheres?

Leia o texto a seguir e depois responda às questões.



Leitura e Análise de Texto

VOCÊ APRENDEU?



“É fato que, nas últimas décadas, temos testemunhado importantes mudanças na maneira como são definidos os papéis de homens e mulheres. Entretanto, no mercado de trabalho remunerado, em casa, nos cargos governamentais e em todas as outras esferas da vida, os homens tendem a possuir mais poder e autoridade do que as mulheres. Padrões cotidianos de dominação de gênero, vistos como legítimos pela maioria das pessoas, estão embutidos em nossas normas de namoro, sexo, família e trabalho. A partir desse ponto de vista, a agressão masculina contra as mulheres é simplesmente a expressão da autoridade masculina por outros meios.

[...] muitos aspectos de nossa cultura legitimam a dominação masculina, fazendo-a parecer válida ou apropriada. Por exemplo, pornografia, piadas sobre mulheres, assobios e olhares maliciosos podem parecer simples exemplos de jogos inofensivos. Em um nível sociológico mais sutil, entretanto, são sinais da adequação da submissão das mulheres aos homens [...] A famosa frase 'estou brincando' tem um custo."

BRYM, R. J. et al. *Sociologia: sua bússola para o novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 275.

1. O que você entendeu do texto?

2. De acordo com o texto, padrões cotidianos de dominação de gênero estão embutidos em ~~nos-~~ ~~as normas de namoro, sexo, família e trabalho.~~ Um exemplo disso é o fato de que até hoje em nosso país as mulheres, de uma maneira geral, recebem salários menores do que os dos homens apenas porque são mulheres. Você pode citar outro exemplo? Justifique sua resposta.

3. Mudanças significativas na maneira como são definidos os papéis de homens e mulheres ~~têm ocorrido;~~ ~~contudo,~~ a desigualdade ainda persiste. Cite os exemplos apontados no texto que contribuem para a manutenção da desigualdade.

4. Muitos aspectos de nossa cultura legitimam a dominação masculina. Cite os exemplos apontados no texto e escreva se concorda ou não com eles.



APRENDENDO A APRENDER

Gostou de ler sobre a Lei Maria da Penha? Quer saber mais sobre direitos e serviços de proteção à mulher? Você pode consultar diretamente o *site* da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br>>. Acesso em: 21 maio 2013. Se você é mulher e está vivendo ou testemunhando uma situação de violência, pode ligar diretamente para a Central de Atendimento à Mulher pelo número 180, a qualquer hora, de qualquer lugar do Brasil, para denunciar a violência ou pedir orientações. Ou você pode consultar a íntegra da Lei Maria da Penha no *site* Projeto Maria da Penha. Disponível em: <<http://www.mariadapenha.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2013.

O que eu aprendi...



O que eu aprendi...



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar é hoje considerada um dos principais problemas do sistema educacional, não apenas no Brasil, mas em diversos outros países. Porém, embora seja uma questão de repercussão no cotidiano de muitas escolas, ela não pode ser tratada da mesma forma, como se todas as instituições vivessem igualmente os mesmos problemas. Cada escola possui suas peculiaridades, suas qualidades e seus conflitos e não cabem aqui generalizações. Por essa razão, antes de falar de violência escolar, é preciso mapear a situação vivida em cada contexto particular para, somente então, partir para uma reflexão crítica.

A primeira atividade sugerida é uma espécie de levantamento dos conflitos vivenciados no espaço da sua escola. Para isso, você deve responder individualmente ao questionário a seguir.

Caro aluno: leia atentamente as perguntas a seguir e assinale com um “X” a alternativa que mais se aproxima da sua realidade ou da situação vivida na sua escola. Não existem respostas certas ou erradas. Escolha apenas uma alternativa de resposta para cada questão. Utilize caneta azul ou preta e **não escreva seu nome no questionário**. As respostas são confidenciais. Ao final, destaque as folhas do seu Caderno e entregue ao professor.

1. Nos últimos 12 meses, você ou algum dos seus colegas viu alguma dessas situações acontecendo dentro da sua escola ou bem perto dela (próximo aos portões, ou em volta do quarteirão da escola, do lado de fora)?

Situação	Sim	Não	Não sei
a) Pessoas agredindo-se verbalmente (xingando, usando palavrões).			
b) Pessoas brigando, agredindo-se fisicamente.			
c) Pessoas portando armas perfurocortantes (canivetes, estiletes, facas, navalhas).			
d) Pessoas portando armas de fogo e que não fossem policiais em serviço.			
e) Pessoas ameaçando ou intimidando professores.			
f) Pessoas ameaçando ou intimidando funcionários.			
g) Pessoas consumindo ou vendendo drogas ilegais (cocaína, crack, maconha).			
h) Pessoas sendo ameaçadas ou intimidadas.			
i) Professores agredindo verbalmente alunos (xingando, usando palavrões).			
j) Professores ameaçando alunos.			
k) Professores agredindo fisicamente alunos.			
l) Funcionários ameaçando alunos.			
m) Funcionários agredindo fisicamente alunos.			
n) Pessoas quebrando carteiras, janelas, portas, ou seja, destruindo o patrimônio coletivo da escola, como telefone público, bebedouros, banheiros etc.			
o) Pessoas pichando paredes, muros, carteiras, lousas, janelas, banheiros etc.			
p) Pessoas sendo atacadas sexualmente.			
q) Pessoas sendo mortas por agressão (briga) ou arma de fogo.			

2. Nos últimos 12 meses, alguém fez com você, na escola ou próximo a ela, alguma destas coisas?

Situação	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes	Nenhuma vez	Não sei
a) Ofendeu, humilhou ou xingou você.					
b) Praticou uma brincadeira que fez você se sentir mal, triste ou envergonhado.					
c) Ameaçou bater, empurrar ou chutar você.					
d) Bateu, empurrou ou chutou você.					
e) Ameaçou você com faca ou arma de fogo.					
f) Esfaqueou ou atirou em você.					
g) Ameaçou machucá-lo de outras formas, ou seja, sem usar armas como facas ou armas de fogo.					
h) Falou mal de você sem ter razão.					
i) Escreveu algo impróprio sobre você em <i>sites</i> de relacionamento ou pichou isso em paredes ou muros da escola.					
j) Amedrontou ou perseguiu você.					
k) Ameaçou você de morte.					
l) Furtou ou roubou suas coisas.					

m) Ameaçou pessoas próximas a você [amigos, parentes, namorado(a)].					
--	--	--	--	--	--

3. Responda se você já se sentiu rejeitado ou discriminado por causa de algum dos fatores a seguir:

Situação	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes	Nenhuma vez	Não é o meu caso	Não sei
a) Pela sua aparência.						
b) Por sua condição financeira.						
c) Pelo seu local de moradia.						
d) Pela escola onde estuda.						
e) Pela cor de sua pele ou por sua etnia.						
f) Pela sua religião.						
g) Por ser de outro país/Estado/cidade/ bairro.						
h) Por ter vindo de outra escola.						
i) Por ser mulher.						
j) Por ser homossexual.						
k) Por ter alguma deficiência física ou doença crônica.						
l) Por ter dificuldades de aprendizagem.						
m) Por ter repetido de ano.						

n) Por outro fator.						
---------------------	--	--	--	--	--	--

Etapa 1 – Conflitos na vivência escolar

O que é *bullying*?

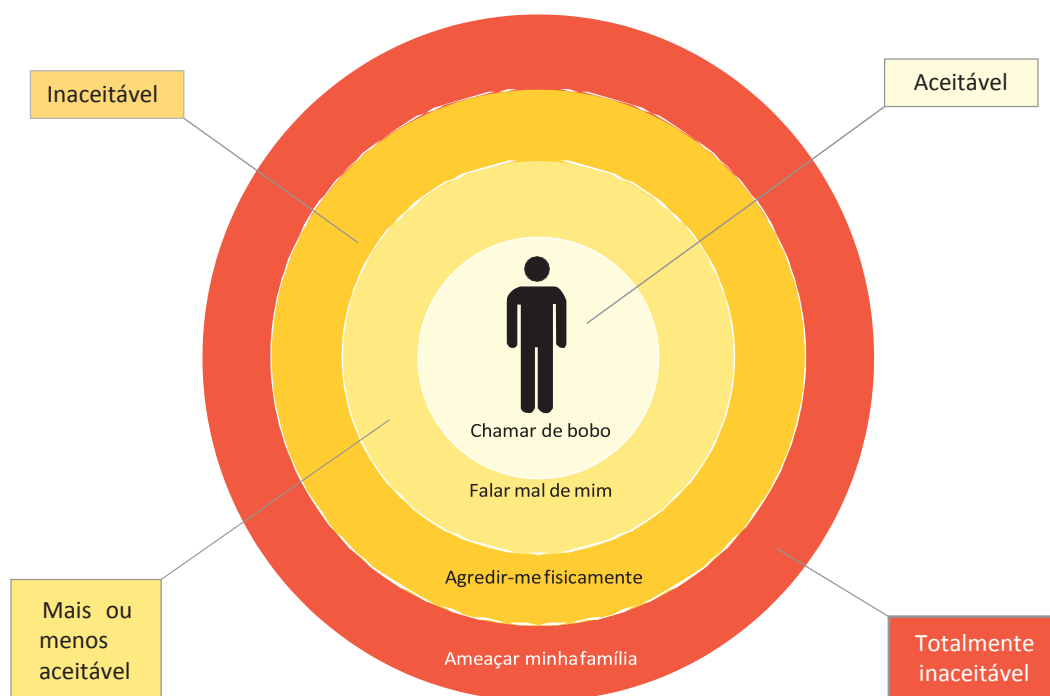
Um problema mais sério, que surge no relacionamento entre os alunos, é quando apelidos, brincadeiras, agressões e fofocas passam do limite e se tornam uma atitude deliberada no sentido de “zoar”, “sacanear” e humilhar colegas, que são discriminados por uma série de razões, como as exemplificadas na atividade de sensibilização. Esse fenômeno, denominado *bullying*, pode levar crianças, adolescentes e jovens a um grande sofrimento. Geralmente, as vítimas de *bullying* sentem-

-se isoladas. Por se sentirem discriminadas, sofrem de baixa autoestima e chegam a ter o rendimento escolar prejudicado por causa do medo que os colegas praticantes do *bullying* lhes provocam. O *bullying* pode se tornar extremamente violento, chegando até mesmo a causar lesões físicas e transtornos psicológicos sérios.



O termo *bullying* – sem tradução na língua portuguesa – compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente. São adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder.

1. O esquema a seguir representa um grau de aceitação em relação às atitudes de outros colegas. Reflita sobre o cotidiano da sua escola e, com base na sua experiência, complete-o seguindo o exemplo:



2. Agora, imagine que na sua escola é chamado de “X” um aluno de quem ninguém gosta. Dê alguns exemplos de atitudes hipotéticas (que ele ou ela poderia ter feito) que contribuem para explicar por que “X” é impopular.

3. Compare os exemplos do exercício 2 com a figura do exercício 1 e então responda:

a) Por que eu considero determinadas atitudes inaceitáveis, mas, no caso de “X”, são justificáveis? Explique sua resposta.

b) E se você estivesse no lugar de “X”?



- na primeira parte, o grupo deverá desenvolver um texto que explique quais são os principais problemas vivenciados na escola e procurar desenvolver algumas explicações para eles;
- na segunda parte, identificar claramente quais são as principais práticas relacionadas à violência escolar e de que modo elas interferem no seu cotidiano, no processo de aprendizagem e crescimento;
- na terceira parte, apresentar suas propostas de como esses conflitos poderiam ser solucionados, e qual seu papel, como alunos, ao contribuir para diminuir a violência na escola.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.



PARA SABERMAIS

Livro

- TELES, M. A. de Almeida; MELO, M. de. *O que é violência contra a mulher*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Primeiros Passos). Indicado para professores e alunos, aborda a questão da violência de gênero, do preconceito e da discriminação contra a mulher, discutindo as formas mais comuns de violência doméstica e sexual, o ponto de vista jurídico e o âmbito dos direitos humanos.

Filmes e documentários

Violência contra o jovem

- *Falcão – Meninos do tráfico*. Direção: MV Bill. Brasil, 2006. 125 min. 14 anos. O documentário, produzido pelo *rapper* MV Bill, por seu empresário Celso Athayde e pelo Centro de Audiovisual da Central Única das Favelas, retrata a vida de jovens moradores de comunidades em situação de risco envolvidos com o tráfico de drogas. Indicado para professores e alunos que desejam aprofundar o debate sobre o envolvimento de adolescentes e jovens com a violência.

Violência contra a mulher

- *Estamira*. Direção: Marcos Prado. Brasil, 2004. 115 min. 10 anos. O documentário relata a história de Estamira, uma senhora de 63 anos que sofre de distúrbios mentais e há mais de 20 anos trabalha no aterro sanitário do Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro. A vida de Estamira é uma narrativa de violência: prostituição, abuso, estupro, abandono e miséria. Indicado para debater sobre a problemática da violência de gênero no âmbito social mais amplo.
- *Pelos meus olhos (Te doy mis ojos)*. Direção: Icíar Bollaín. Espanha, 2003. 109 min. 14 anos. O filme conta a história de uma mulher que, numa noite de inverno, foge de casa levando o filho e alguns pertences. Ao longo do filme, as personagens revelam um quadro familiar marcado pela violência, pela dor e pelo medo. Indicado para discussão sobre a problemática da violência de gênero no âmbito doméstico.

Vivência escolar

- *Entre os muros da escola (Entre les murs)*. Direção: Laurent Cantet. França, 2008. 128 min. 12 anos. O filme retrata as situações vividas em sala de aula pelo professor de Francês François Marin e seus alunos, em uma escola de Ensino Médio localizada na periferia de Paris. François e seus colegas de profissão enfrentam os problemas de lidar com alunos descendentes de imigrantes dos mais diversos países, muitos deles pobres, com dificuldades de aprendizagem, e os conflitos advindos da indisciplina e dos métodos tradicionais de avaliação e punição.
- *Pro dia nascer feliz*. Direção: João Jardim. Brasil, 2006. 88 min. Livre. O documentário retrata as situações que o adolescente brasileiro enfrenta na escola, envolvendo preconceito, precariedade, violência e esperança. Adolescentes de três estados, de classes sociais distintas, falam de sua vida na escola, seus projetos e suas inquietações.

Site

- INSTITUTO Maria da Penha. Disponível em: <<http://www.mariadapenha.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2013. Contém a biografia resumida de Maria da Penha Maia Fernandes, a íntegra da Lei Maria da Penha e relatos de violência contra a mulher.

O que eu aprendi...



CAIEndário PERmAnEntE 1901 - 2092

A – anos

1901 – 2000				2001 – 2092			
	25	53	81		09	37	65
	26	54	82		10	38	66
	27	55	83		11	39	67
	28	56	84		12	40	68
01	29	57	85		13	41	69
02	30	58	86		14	42	70
03	31	59	87		15	43	71
04	32	60	88		16	44	72
05	33	61	89		17	45	73
06	34	62	90		18	46	74
07	35	63	91		19	47	75
08	36	64	92		20	48	76
09	37	65	93		21	49	77
10	38	66	94		22	50	78
11	39	67	95		23	51	79
12	40	68	96		24	52	80
13	41	69	97		25	53	81
14	42	70	98		26	54	82
15	43	71	99		27	55	83
16	44	72	00		28	56	84
17	45	73		01	29	57	85
18	46	74		02	30	58	86
19	47	75		03	31	59	87
20	48	76		04	32	60	88
21	49	77		05	33	61	89
22	50	78		06	34	62	90
23	51	79		07	35	63	91
24	52	80		08	36	64	92

B – meses

janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1

C – dias da semana

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
36						

Exemplo:

Em que dia da semana caiu o dia 13 de março de 1913?

Foi numa quinta-feira. Como? Explicação: procure na tabela A o ano de 1913 e siga na mesma linha à direita, parando no mês de março na tabela B. Ao número encontrado (neste caso 6), adicione o número do dia em questão (13) e terá o resultado 19; verificando na tabela C, dará quinta-feira.



3ª SÉRIE

ENSINO MÉDIO
Caderno do Aluno
Volume 2

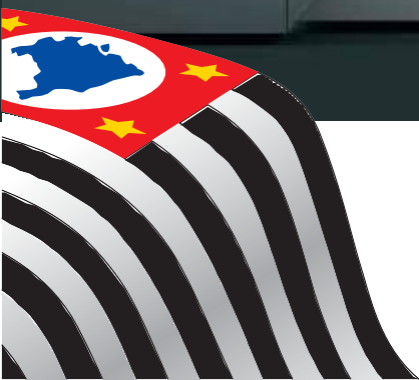
SOCIOLOGIA

Ciências Humanas

Nome: _____

Escola: _____

Distribuição gratuita,
venda proibida



GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO

Secretaria da Educação

Governo do Estado de São Paulo

Governador

Geraldo Alckmin

Vice-Governador

Guilherme Afif Domingos

Secretário da Educação

Herman Voorwald

Secretário-Adjunto

João Cardoso Palma Filho

Chefe de Gabinete

Fernando Padula Novaes

Subsecretária de Articulação Regional

Rosania Morales Morroni

Coordenadora da Escola de Formação e
Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP

Silvia Andrade da Cunha Galletta

Coordenadora de Gestão da
Educação Básica

Maria Elizabete da Costa

Coordenador de Gestão de
Recursos Humanos

Jorge Sagae

Coordenadora de Informação,
Monitoramento e Avaliação
Educacional

Maria Lucia Guardia

Coordenadora de Infraestrutura e
Serviços Escolares

Ana Leonor Sala Alonso

Coordenadora de Orçamento e
Finanças

Claudia Chiaroni Afuso

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE

Herman Voorwald

CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CGEB

Coordenadora
Maria Elizabete da Costa

Diretor do Departamento de Desenvolvimento Curricular de Gestão da Educação Básica
João Freitas da Silva

Diretora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional – CEFAP
Valéria Tarantello de Georgel

Coordenação Técnica
Roberto Canossa
Roberto Liberato

EQUIPES CURRICULARES

Área de Linguagens

Arte: Carlos Eduardo Povinha, Kátia Lucila Bueno, Pio de Sousa Santana e Roseli Ventrela.

Educação Física: Marcelo Ortega Amorim, Maria Elisa Kobs Zacarias, Mirna Leia Violin Brandt, Rosângela Aparecida de Paiva e Sergio Roberto Silveira.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol): Ana Paula de Oliveira Lopes, Jucimeire de Souza Bispo, Neide Ferreira Gaspar e Sílvia Cristina Gomes Nogueira.

Língua Portuguesa e Literatura: Clarícia Akemi Eguti, Idê Moraes dos Santos, João Mário Santana, Kátia Regina Pessoa, Mara Lúcia David, Roseli Cordeiro Cardoso e Rozeli Frasca Bueno Alves.

Área de Matemática

Matemática: João dos Santos, Juvenal de Gouveia, Otavio Yoshio Yamanaka, Patrícia de Barros Monteiro, Sandra Maira Zen Zacarias e Vanderley Aparecido Cornatione.

Área de Ciências da Natureza

Biologia: Aparecida Kida Sanches, Elizabeth Reymi Rodrigues, Juliana Pavani de Paula Bueno e Rodrigo Ponçe.

Ciências: Eleuza Vania Maria Lagos Guazzelli e Maria da Graça de Jesus Mendes.

Física: Carolina dos Santos Batista, Fábio Bresighello Beig, Renata Cristina de Andrade Oliveira e Tatiana Souza da Luz Stroeymeyte.

Química: Ana Joaquina Simões S. de Matos Carvalho, Jerônimo da Silva Barbosa Filho, João Batista Santos Junior e Natalina de Fátima Mateus.

Área de Ciências Humanas

Filosofia: Tânia Gonçalves e Teônia de Abreu Ferreira.

Geografia: Andréia Cristina Barroso Cardoso, Débora Regina Aversan e Sérgio Luiz Damiaty.

História: Cynthia Moreira Marcucci, Lydia Elisabeth Menezello e Maria Margarete dos Santos.

Sociologia: Carlos Fernando de Almeida, Sérgio Roberto Cardoso e Tony Shigueki Nakatani.

PROFESSORES COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO

Área de Linguagens

Educação Física: Ana Lucia Steidle, Daniela Peixoto Rosa, Eliana Cristine Budisk de Lima, Fabiana Oliveira da Silva, Isabel Cristina Albergoni, Karina Xavier, Katia Mendes, Liliane Renata Tank Gullo, Marcia Magali Rodrigues dos Santos, Mônica Antonia Cucatto da Silva, Patrícia Pinto Santiago, Sandra Pereira Mendes, Sebastiana Gonçalves Ferreira, Silvana Alves Muniz, Thiago Candido Biselli Farias e Welker José Mahler.

Língua Estrangeira Moderna (Inglês): Célia Regina Teixeira da Costa, Cleide Antunes Silva, Ednéa Boso, Edney Couto de Souza, Elana Simone Schiavo Caramano, Eliane Graciela dos Santos Santana, Elisabeth Pacheco Lomba Kozokoski, Fabiola Maciel Saldão, Isabel Cristina dos Santos Dias, Juliana Munhoz dos Santos, Kátia Vitorian Gellers, Lídia Maria Batista Bomfim, Lindomar Alves de Oliveira, Lúcia Aparecida Arantes, Mauro Celso de Souza, Neusa A. Abruñhosa Tápias, Patrícia Helena Passos, Renata Motta Chicoli Belchior, Renato José de Souza, Sandra Regina Teixeira Batista de Campos, Silmara Santade Masiero e Sílvia Cristina Gomes Nogueira.

Língua Portuguesa: Andrea Righeto, Angela Maria Baltieri Souza, Edilene Bachega R. Viveiros, Eliane Cristina Gonçalves Ramos, Graciana B. Ignacio Cunha, João Mário Santana, Letícia M. de Barros L. Viviani, Luciana de Paula Diniz, Márcia Regina Xavier Gardenal, Maria Cristina Cunha Riondet Costa, Maria José de Miranda Nascimento, Maria Márcia Zamprônio Pedroso, Patrícia Fernanda Morande Roveri, Ronaldo Cesar Alexandre Formici, Selma Rodrigues e Sílvia Regina Peres.

Área de Matemática

Matemática: Carlos Alexandre Emídio, Clóvis Antonio de Lima, Delizabeth Evanir Malavazzi, Edinei Pereira de Sousa, Eduardo Granado Garcia, Evaristo Glória, Everaldo José Machado de Lima, Fabio Augusto Trevisan, Inês Chiarelli Dias, Ivan Castilho, José Maria Sales Júnior, Luciana Moraes Funada, Luciana Vanessa de Almeida Buranello, Mário José Pagotto, Paula Pereira Guanais, Regina Helena de Oliveira Rodrigues, Robson Rossi, Rodrigo Soares de Sá, Rosana Jorge Monteiro, Rosângela Teodoro Gonçalves, Roseli Soares Jacomini, Sílvia Ignês Peruquetti Bortolatto e Zilda Meira de Aguiar Gomes.

Área de Ciências da Natureza

Biologia: Aureli Martins Sartori de Toledo, Claudia Segantino Leme, Evandro Rodrigues Vargas Silvério, Fernanda Rezende Pedroza, Regiani Braguim Chioderoli de Araujo e Sofia Valeriano Silva Ratz.

Ciências: Davi Andrade Pacheco, Franklin Julio de Melo, Liamara P. Rocha da Silva, Marceline de Lima, Paulo Garcez Fernandes, Paulo Roberto Orlandi Valdastrí, Rosimeire da Cunha e Wilson Luís Prati.

Física: Ana Claudia Cossini Martins, Ana Paula Vieira Costa, André Henrique Ghelfi Rufino, Cristiane Gislene Bezerra, Fabiana Hernandez M. Garcia, Leandro dos Reis Marques, Marcio Bortoletto Fessel, Marta Ferreira Mafra, Rafael Plana Simões e Rui Buosi.

Química: Armenak Bolean, Cirila Tacconi, Daniel B. Nascimento, Elizandra C. S. Lopes, Gerson N. Silva, Idma A. C. Ferreira, Laura C. A. Xavier, Marcos Antônio Gimenes, Massuko S. Warigoda, Roza K. Morikawa, Sílvia H. M. Fernandes, Valdir P. Berti e Willian G. Jesus.

Área de Ciências Humanas

Filosofia: Álex Roberto Genelhu Soares, Anderson Gomes de Paiva, Anderson Luiz Pereira, Claudio Nitsch Medeiros e José Aparecido Vidal.

Geografia: Ana Helena Veneziani Vitor, Célio Batista da Silva, Edison Luiz Barbosa de Souza, Edivaldo Bezerra Viana, Elizete Buranello Perez, Márcio Luiz Verni, Milton Paulo dos Santos, Mônica Estevan, Regina Célia Batista, Rita de Cássia Araujo, Rosinei Aparecida Ribeiro Libório, Sandra Raquel Scassola Dias, Selma Marli Trivellato e Sonia Maria M. Romano.

História: Aparecida de Fátima dos Santos Pereira, Carla Flaitt Valentini, Claudia Elisabete Silva, Cristiane Gonçalves de Campos, Cristina de Lima Cardoso Leme, Ellen Claudia Cardoso Doretto, Ester Galesi Gryga, Karin Sant'Ana Kossling, Marcia Aparecida Ferrari Salgado de Barros, Mercia Albertina de Lima Camargo, Priscila Lourenço, Rogerio Sicchieri, Sandra Maria Fodra e Walter Garcia de Carvalho Vilas Boas.

Sociologia: Aparecido Antônio de Almeida, Jean Paulo de Araújo Miranda, Neide de Lima Moura e Tânia Fetchir.

GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI

Presidente da Diretoria Executiva
Antonio Rafael Namur Muscat

Vice-presidente da Diretoria Executiva
Hugo Tsugunobu Yoshida Yoshizaki

GESTÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Direção da Área
Guilherme Ary Plonski

Coordenação Executiva do Projeto
Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

Gestão Editorial
Denise Blanes

Equipe de Produção

Editorial: Ana C. S. Pelegrini, Cíntia Leitão, Mariana Góis, Michelangelo Russo, Natália S. Moreira, Olivia Frade Zambone, Priscila Rizzo, Regiane Monteiro Pimentel Barboza, Rodolfo Marinho, Stella Assumpção Mendes Mesquita e Tatiana F. Souza.

Direitos autorais e iconografia: Débora Arécio, Érica Marques, José Carlos Augusto, Maria Aparecida Acunzo Forli e Maria Magalhães de Alencastro.

COORDENAÇÃO TÉCNICA

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
– CGEB

COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DOS
CADERNOS DOS PROFESSORES E DOS
CADERNOS DOS ALUNOS
Ghisleine Trigo Silveira

CONCEPÇÃO

Guiomar Namó de Mello
Lino de Macedo
Luís Carlos de Menezes
Maria Inês Fini (coordenadora)
Ruy Berger (em memória)

AUTORES

Linguagens

Coordenador de área: Alice Vieira.
Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins,
Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami
Makino e Sayonara Pereira.

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza,
Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana
Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti,
Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges,
Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo
Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e
Sueli Salles Fidalgo.

LEM – Espanhol: Ana Maria López Ramírez,
Isabel Gretel María Eres Fernández, Ivan
Rodrigues Martin, Margareth dos Santos e Neide
T. Maia González.

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet
Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar,
José Luís Marques López Landeira e João
Henrique Nogueira Mateos.

Matemática

Coordenador de área: Nilson José Machado.
Matemática: Nilson José Machado, Carlos
Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz
Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério
Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaolo e
Walter Spinelli.

Ciências Humanas

Coordenador de área: Paulo Miceli.
Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton
Luís Martins e Renê José Trentin Silveira.

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu
Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo e
Sérgio Adas.

História: Paulo Miceli, Diego López Silva,
Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli
e Raquel dos Santos Funari.

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza
Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe,
Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina
Schrijnemaekers.

Ciências da Natureza

Coordenador de área: Luís Carlos de Menezes.
Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabíola Bovo
Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene
Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta
Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar
Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo
Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares
de Camargo.

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite,
João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto,
Julio César Foschini Lisboa, Lucilene Aparecida
Esperante Limp, Máira Batistoni e Silva, Maria
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo
Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro,
Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão,
Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume.

Física: Luís Carlos de Menezes, Estevam
Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã Gurgel,
Luís Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de
Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de
Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira,
Sonia Salem e Yassuko Hosoume.

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes,
Denilse Moraes Zambom, Fábio Luiz de Souza,
Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de
Souza Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria
Fernanda Penteado Lamas e Yvone Mussa
Esperidião.

Caderno do Gestor
Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de
Felice Murrie.

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Coordenação executiva: Beatriz Scavazza.
Assessores: Alex Barros, Antonio Carlos de
Carvalho, Beatriz Blay, Carla de Meira Leite,
Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias de
Oliveira, José Carlos Augusto, Luiza Christov,
Maria Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo
Mendes, Paulo Roberto da Cunha, Pepita Prata,
Renata Elsa Stark, Solange Wagner Locatelli e
Vanessa Dias Moretti.

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação executiva: Angela Sprenger.
Assessores: Denise Blanes e Luís Márcio
Barbosa.
Projeto editorial: Zuleika de Felice Murrie.

Edição e Produção editorial: Adesign, Jairo Souza
Design Gráfico e Occy Design (projeto gráfico).

APOIO

Fundação para o Desenvolvimento da Educação
– FDE

CTP, Impressão e Acabamento
Esdeva Indústria Gráfica S.A.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem “direitos autorais protegidos” todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

* Nos Cadernos do Programa São Paulo faz escola são indicados sites para o aprofundamento de conhecimentos, como fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos esses endereços eletrônicos foram checados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não garante que os sites indicados permaneçam acessíveis ou inalterados.

* As fotografias da agência Abblestock/Jupiter publicadas no material são de propriedade da Getty Images.

* Os mapas reproduzidos no material são de autoria de terceiros e mantêm as características dos originais, no que diz respeito à grafia adotada e à inclusão e composição dos elementos cartográficos (escala, legenda e rosa dos ventos).

Para começo de conversa

Caro aluno,

No Caderno anterior, discutimos sobre o que é cidadania e como as ideias defendidas por diferentes pensadores no passado contribuíram para analisarmos nossa relação com o Estado nos dias de hoje. Do ponto de vista da Sociologia, uma das preocupações fundamentais foi justamente refletir sobre o significado de ser cidadão, isso feito sob a ótica dos direitos civis, políticos, sociais e humanos, enfatizando-se a formalização desses direitos na Constituição Brasileira e nos códigos e estatutos que se seguiram à sua promulgação em 1988. Porém, ser cidadão é muito mais do que ter clareza sobre seus direitos e deveres. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, é preciso que haja a participação ativa de todos para que os direitos previstos pela Constituição sejam efetivamente garantidos. Neste Caderno, o objetivo das atividades é despertar o seu interesse pelas questões que consideramos mais pertinentes e relevantes para pensar a problemática da participação política, instigar a sua curiosidade sobre tais questões e promover o debate e a reflexão sobre elas.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1



FORMAS DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA HISTÓRIA DO BRASIL

Movimentos históricos em perspectiva

Nesta primeira Situação de Aprendizagem, estudaremos a temática da participação política. *Você sabe o que isso significa?* Observe as imagens a seguir, elas representam algumas formas de participação política presentes em nosso cotidiano.

1. Identifique cada uma delas e escreva um nome para cada figura.



© Patrícia Paulozzi/Maps World



© Patrícia Paulozzi/Maps World



2. Agora, responda: De que maneira as formas de participação representadas podem contribuir para o modo como sua sociedade é organizada ou sua cidade é governada?

Revoltas populares dos séculos XIX e XX

Agora retomaremos alguns episódios importantes da história do Brasil a fim de entendermos o papel da população brasileira, em sua diversidade, na transformação das condições sociais vigentes em diversos períodos em que grupos sociais se organizaram e se mobilizaram em defesa de seus interesses.

A experiência da colonização gerou profundas tensões sociais entre grupos diferentes, que entraram em conflito pela posse de territórios, pelo direito à exploração de recursos, ao uso da terra, à extração de minérios (especialmente o ouro) e também ao exercício de atividades comerciais, vendendo e usufruindo livremente do lucro obtido a partir da comercialização da sua produção. Esses conflitos podem ser identificados

durante todo o período de colonização e persistiram durante o Império. Posteriormente, já durante a República Velha, adquiriram outras características, que serão apresentadas aqui de forma sucinta.

Após a Independência do Brasil, podem ser identificados vários movimentos que contaram com a participação das camadas mais pobres da população. Na primeira metade do século XIX, essas rebeliões tiveram como denominador comum a insatisfação com os governos locais e suas decisões, bem como com a situação de pobreza e miséria em que a maior parte dessas populações vivia, o que gerou conflitos e tensões e a formação de grupos rebeldes organizados em torno de lideranças locais. Em alguns casos elas tiveram caráter nitidamente separatista, como, por exemplo, a Cabanagem, na província do Grão-Pará, em 1835.

Da segunda metade do século XIX em diante, após a consolidação do poder imperial, as rebeliões populares ganharam um caráter diferente. Elas se caracterizaram por constituir, sobretudo, reações às reformas introduzidas pelo governo. O exemplo mais contundente foi observado em Canudos, onde a população local, liderada por Antônio Conselheiro, recusava-se a aceitar a separação entre a Igreja e o Estado e, principalmente, a introdução do casamento civil.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.



LIÇÃO DE CASA



Analise o quadro:

Data	Evento	Local	Atores sociais envolvidos	Características
1832 a 1835	Revolta dos Cabanos	Pernambuco e Alagoas	Pequenos proprietários, índios, brancos pobres sem-terra e sem-trabalho e negros fugidos, liderados pelo mulato Vicente Ferreira de Paula.	Os rebelados tinham como principais demandas sociais a libertação dos escravos, a posse da terra na região das matas do sertão e a zona litorânea de Pernambuco e Alagoas, reivindicada pelos grandes senhores de terras, de onde os cabanos tiravam seu sustento. A revolta durou três anos e foi enfrentada pelas tropas do governo em forma de guerrilha, nas matas da região.

Data	Evento	Local	Atores sociais envolvidos	Características
1835 a 1840	Cabanagem	Belém (PA), na então província do Grão-Pará	Índios chamados de “tapuios”, negros libertos e mestiços, liderados pelo lavrador Francisco Vinagre e pelo seringueiro Eduardo Angelim.	A principal motivação para a revolta foram as ações do governo da província do Grão-Pará, considerado impopular e responsável pela miséria em que essas populações viviam. Os cabanos tomaram a capital, Belém (PA), mataram o governador e decretaram independência em relação ao Império brasileiro. A luta continuou até 1840 e foi a rebelião mais sangrenta da história do Brasil, com cerca de 30 mil mortos.
1835	Revolta dos Malês	Salvador (BA)	Negros alforriados e escravos muçulmanos nagôs, que se uniram a outros das nações iorubá, haussá, jeje e tapa.	Embora não tivessem um projeto político definido, pretendiam tomar o governo e se tornar livres, a fim de professar suas crenças religiosas e viver suas identidades étnicas em um país predominantemente católico e fortemente dominado por um regime senhorial escravocrata.
1838 a 1840	Balaiaada	Maranhão e Piauí	Vaqueiros, artesãos e escravos fugitivos, liderados pelo fabricante de balaios Manoel Francisco Gomes.	As origens da Balaiaada estão nos desmandos e abusos de poder perpetrados pelas autoridades locais que, em um momento de forte crise da economia maranhense, conduziram ao levante das populações locais contra o governo provincial. Os “balaios” chegaram a reunir 11 mil homens armados e tomaram a cidade de Caxias (MA), mas foram derrotados em 1840 por Luís Alves de Lima e Silva, que veio

				a se tornar o Duque de Caxias.
--	--	--	--	--------------------------------

Data	Evento	Local	Atores sociais envolvidos	Características
1851 a 1852	Revolta contra o Censo Geral do Império e o Registro Civil de Nascimentos e Óbitos	Todas as províncias do Nordeste e norte de Minas Gerais	Camponeses e trabalhadores rurais pobres.	Até 1850, o único registro que havia era dos escravos que entravam no país. Com isso, a população temia que o governo estivesse estabelecendo um novo tipo de escravidão ao impor o censo. O registro civil de nascimento foi interpretado como uma sobreposição do poder do Estado sobre a Igreja, o que era considerado inadmissível.
1874	Revolta do Quebra-Quilos	Rio de Janeiro, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Rio Grande do Norte	Pequenos proprietários, comerciantes e consumidores.	Ao mudar o velho sistema de pesos e medidas, o governo de Visconde de Rio Branco introduziu também a cobrança de aluguéis e taxas dos novos sistemas de aferição dos pesos e medidas, o que onerava os comerciantes, aumentando ainda mais o descontentamento da população com relação às mudanças, provocando inúmeras reações de rebelião.
1896 a 1897	Guerra de Canudos	Sertão da Bahia	Jagunços, camponeses e ex-escravos.	Rejeitando as medidas secularizadoras adotadas pela República, o líder Antônio Conselheiro tentou criar uma comunidade de santos, onde as pessoas viveriam unidas pela fé, exercendo práticas religiosas tradicionais. Ele acreditava que a cobrança de impostos e o casamento civil eram práticas contrárias ao que a Igreja preconizava e que o modo de vida que defendia poderia acabar com as diferenças sociais. Canudos foi inteiramente destruída pelas forças republicanas em 1897.

O conflito pela terra

Durante o debate, atente para as explicações do professor e complete o quadro.

Atores sociais	Papel político nos movimentos históricos
Escravos	
Homens livres pobres	
Coronéis	



2. Utilizando o quadro relativo aos séculos XIX e XX, compare os eventos de 1832 a 1840 com aqueles ocorridos a partir de 1851. No que se refere às características dessas rebeliões, em que elas se assemelham? Em que elas diferem?

[illegible]

[illegible]

O que eu aprendi...



OS MOVIMENTOS OPERÁRIO E SINDICAL E PELA TERRA

A partir desta Situação de Aprendizagem, estudaremos os chamados movimentos sociais contemporâneos, que têm início no final do século XIX e se estendem por todo o século XX, até os dias de hoje. A importância de estudá-los está no enfoque que daremos à participação política de categorias sociais significativas em sua luta por direitos civis, políticos, sociais e humanos, que permanecem em constante debate, reivindicação e aperfeiçoamento, à medida que nossa sociedade incorpora novos valores. O debate a respeito da importância da ação dos diversos grupos sociais em defesa de seus direitos de cidadania é a continuidade da discussão efetuada no volume anterior e tem por objetivo chamar a atenção para as várias bandeiras de luta que brasileiros e brasileiras vêm levantando desde a Proclamação da República. A diferença é que os movimentos estudados ocorrerão predominantemente nos espaços urbanos. Infelizmente, não é possível analisar de forma aprofundada todas as agendas políticas. Por essa razão, foram selecionados, dentro do tempo de aulas previsto para este Caderno, os movimentos operário e sindical, o movimento de luta pela terra, o movimento dos trabalhadores rurais, o movimento feminista, os movimentos urbanos, o movimento negro, o movimento das lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e o movimento ambientalista.

Nesta Situação de Aprendizagem, falaremos sobre os movimentos operário e sindical no Brasil. Antes de começar, responda:

1. Você conhece algum sindicato?

() Não, não conheço nenhum sindicato. ()

Sim, conheço.

- Você poderia citar alguns exemplos?

2. Para que serve um sindicato?

- **Sindicato:** associação, para fins de estudo, defesa e coordenação de seus interesses econômicos e/ou profissionais, de todos os que (na qualidade de empregados, empregadores, agentes ou trabalhadores autônomos ou profissionais liberais) exerçam a mesma atividade ou atividades similares ou conexas.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Edição eletrônica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

O movimento operário



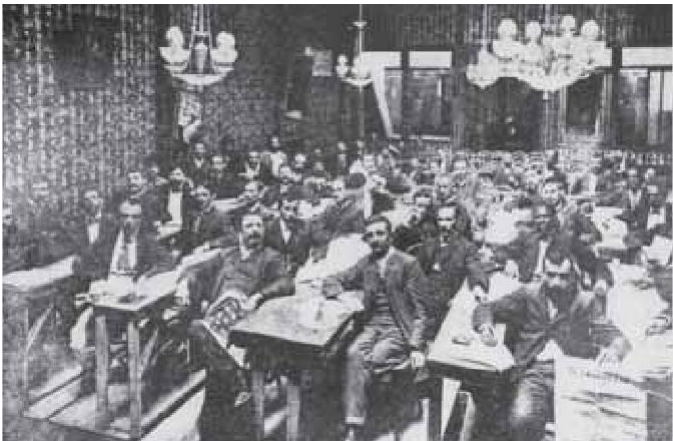
Leitura e Análise de Texto

Diferentemente do que ocorreu na Inglaterra, a formação de uma classe trabalhadora industrial urbana se deu bem mais tarde no Brasil e em outros países europeus, porque, até a vinda da Corte Portuguesa, a instalação de qualquer tipo de indústria manufatureira era proibida na colônia. Isso porque Portugal desejava deter o monopólio da comercialização de produtos manufaturados para o Brasil. Desse modo, até 1808, a maior parte das ferramentas, dos tecidos, dos armamentos, das munições, das cerâmicas, dos livros, entre outras coisas, vinha de Portugal. Após a chegada da Corte, com a abertura dos portos para as nações amigas, o Brasil passou a comprar produtos da Inglaterra, e o consumo se diversificou. Porém, a entrada maciça de artigos ingleses no mercado brasileiro dificultou muito o surgimento de uma indústria nacional, pois não havia como competir em quantidade e variedade.

O interesse no desenvolvimento industrial só foi possível a partir de 1850, quando o tráfico de escravos foi proibido. Isso gerou demanda por mão de obra e estimulou a entrada de um número significativo de imigrantes estrangeiros, que viriam ajudar a formar a classe operária assalariada. Inicialmente, as condições de trabalho dos operários de fábrica eram tão ruins quanto as que analisamos no caso da Inglaterra: homens, mulheres e crianças trabalhavam longas horas, sem direito a férias, indenização por acidentes de trabalho ou qualquer tipo de proteção por parte do Estado. A maioria dessas pessoas trabalhava em fábricas nos principais centros urbanos na virada do século XIX para o XX, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

No início dos anos 1920, a classe operária brasileira ainda era pequena e se formara recentemente, não chegando a 300 mil pessoas. Internamente, porém, já podia ser considerada diversificada, tanto do ponto de vista social quanto político. No Rio de Janeiro, por exemplo, a industrialização era mais antiga e o perfil do operariado tendia a ser mais nacionalizado. Segundo José Murilo de Carvalho, havia, contudo, uma presença

expressiva de portugueses, cuja cultura e tradição não eram muito diferentes da brasileira, de operários do Estado e de membros da população negra, incluindo ex-escravos. Comparativamente, em São Paulo, a maior parte dos operários era imigrante, especialmente italianos e espanhóis, e a presença de empresas públicas e do operariado do Estado era pequena.



© Acervo Iconographia Reminiscências

1º Congresso Operário Brasileiro realizado no Centro Galego, Rio de Janeiro (RJ), abr. 1906.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

A mistura de operários de origens diversas gerou comportamentos políticos diferentes nas duas cidades. Dependendo do setor ao qual o operariado estava ligado, mudava também a sua relação com o Estado. Preste atenção nas explicações do professor e complete o quadro a seguir.

Tendências políticas	Características
“Amarelos” ou reformistas	
Anarquistas	

Tendências políticas	Características
Socialistas	
Comunistas	



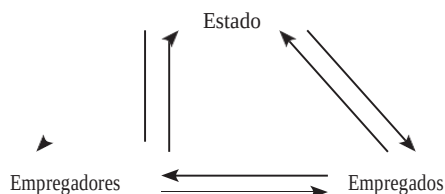
PESQUISA EM GRUPO

Você e seu grupo deverão realizar uma breve pesquisa histórica sobre a atuação política de um dos movimentos (anarquista, comunista ou socialista) no início do século XX. A pesquisa poderá ser realizada utilizando livros de História, enciclopédias, almanaques e a internet. O trabalho deverá contemplar as seguintes etapas:

- nome do movimento e uma breve descrição de suas características;
- principais atores políticos envolvidos;
- identificação dos eventos históricos mais importantes associados ao movimento;
- análise da participação política dos grupos sociais envolvidos e das consequências para a consolidação de direitos dos trabalhadores no Brasil.

O movimento sindical

Para que possamos entender as origens do movimento sindical no Brasil, é preciso compreender o contexto histórico e político em que a legalização, organização e disseminação dos sindicatos se desenvolveram. Do ponto de vista da Sociologia, ele nasce de um longo processo de relações sociais entre grupos com interesses divergentes entre si, que detiveram posições de força diferentes no campo de poder da esfera do trabalho e, por essa razão, nem sempre puderam participar e atuar politicamente em condições de igualdade. O período estudado vai desde a formação do operariado industrial urbano no Brasil até os dias de hoje e será dividido em etapas, nas quais analisaremos as interações entre três atores políticos principais, representados na tríade a seguir.



São Paulo (SP), em 7 nov. 1979.

Essa relação fica mais clara quando analisamos o contexto histórico e político de cada período.

Período: República Velha (1889 a 1930)		
Trabalhadores, operários e sindicatos	Proprietários rurais, empregadores e industriais	Estado
Organização e divisão em grupos segundo orientação anarquista, comunista, socialista ou reformista. 1901 -1920 – Intensas mobilizações e greves operárias em São Paulo e no Rio de Janeiro, especialmente no período entre 1917 e 1920. 1922 – Fundação do Partido Comunista no Brasil.	Utilização de forças policiais na proteção de fábricas e na intermediação de conflitos com trabalhadores e lideranças, apreensão de jornais operários e destruição das gráficas que os imprimiam. Obstrução por meio de associações de qualquer intervenção do Estado no mercado de trabalho, alegando que os legisladores não conheciam o cotidiano das fábricas. Sugestão da criação da Caixa de Aposentadoria e Pensões (CAP) aos ferroviários.	1891 – Constituição Republicana proibia o governo federal de interferir na regulamentação do trabalho. 1903 – Lei da Sindicalização Rural. 1907 – Lei da Sindicalização Urbana. 1919 – Aprovação da obrigatoriedade de indenização por acidente de trabalho. 1921 – Aprovação da Lei de Repressão ao Anarquismo. 1923 – Lei que institui a Caixa de Aposentadorias e Pensões dos Ferroviários. Em 1926, outra lei estende a CAP a outras empresas e trabalhadores. 1925 – Decreto estabelece 15 dias de férias anuais remuneradas aos trabalhadores urbanos. 1926 – Reforma constitucional autoriza o governo federal a legislar sobre o trabalho. 1927 – Código de Menores proíbe o trabalho de crianças com menos de 14 anos e estipula jornada de seis horas para menores de 18 anos.

Durante a República Velha, predominava como ideário político o liberalismo em sua vertente mais ortodoxa. Desse modo, os representantes dos grupos sociais que estavam no poder, isto é, as oligarquias de grandes proprietários rurais, bem como as elites da emergente indústria nacional, acreditavam que não cabia ao Estado promover a assistência social. Qualquer interferência do governo na regulamentação do trabalho, na ótica liberal, era vista como uma violação da liberdade do exercício profissional. Foi a presença de imigrantes estrangeiros na cafeicultura e a preocupação das representações diplomáticas de seus países com o tratamento que lhes era dado que permitiram o reconhecimento dos sindicatos como representantes legítimos dos operários. Isso possibilitou que o operariado urbano no Brasil atuasse de forma mais organizada, por meio da intensa participação política de seus membros. A violência policial não era mais capaz de conter as demandas sociais. Desse modo, o Estado passou a intervir como regulador das relações entre empregadores e empregados, nomeadamente após as greves de 1917 a 1920, que levaram às primeiras regulamentações trabalhistas de que se tem notícia. Os industriais, por sua vez, não ficaram indiferentes e sugeriram projetos como a criação das CAPs, que buscavam, na realidade, desmobilizar os setores operários mais radicais, por meio do provimento de certos benefícios, como aposentadorias e pensões.

Era Vargas (1930-1945)

Trabalhadores, operários e sindicatos	Proprietários rurais, empregadores e industriais	Estado
Multiplicação de sindicatos e outras associações de classe. Surgimento de vários partidos políticos. Organização por uma legislação sindical e social, política de industrialização e reforma agrária.	Multiplicação de sindicatos e outras associações de classe. Surgimento de vários partidos políticos. Apoio ao governo federal para que houvesse controle sobre as reformas sociais a ser introduzidas.	1930 – Criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. 1931 – Aprovação da Lei de Sindicalização. Essa lei foi reformulada em 1934 e posteriormente em 1939, quando se compôs a definição dos marcos legais do sindicalismo brasileiro. 1933 – Criação do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Marítimos (IAPM). 1934 – Criação do Instituto dos Comerciantes (IAPC) e do Instituto dos Bancários (IAPB). 1936 – Criação do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (Iapi). 1937 – Instauração do Estado Novo. 1938 – Criação do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Empregados em Transportes de Cargas (Iapetec) e da Estiva (Iape). 1940 – Instituição do imposto sindical e do salário mínimo. 1943 – Decretação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A Hra Vargas pôs fim ao poder das antigas oligarquias da Velha República que vinham se ahiernando na Presidência. O projeto nacionalista do Estado Novo defendia o desenvolvimento econômico com base no crescimento industrial, na construção de ferrovias, no fortalecimento das Forças Armadas e da defesa nacional. Tratava-se de uma visão de Estado centralizadora e autoritária. O ideário, que começou a ser formulado desde a campanha da Aliança Liberal e que viria a se expressar no Governo Provisório e mais fortemente no Estado Novo, valorizava o equilíbrio econômico, a supremacia dos interesses coeivos e, em nome da necessidade de manutenção da ordem social, rejeitava o conflito social e impunha a cooperação entre trabalhadores e patrões, sob a supervisão do Estado. Desse modo, empregados e empregadores eram obrigados a se fihiar a sindicatos controlados pelo governo, nos quais as questões eram tratadas de forma técnica e não política. O sindicato deixou de ser um órgão de luta, defensor dos interesses dos assalariados, e tornou-se uma espécie de agência ministerial, pois todas as suas atividades ocorriam sob estrita vigilância do governo, que podia intervir caso suspeitasse de alguma irregularidade. Além da falta de liberdade de atuação política dos operários, esse sistema protegia somente os trabalhadores urbanos com registro em carteira, filiados a um sindicato reconhecido pelo Ministério do Trabalho. A obrigatoriedade do imposto sindical para cada categoria permitiu o florescimento do chamado “sindicato de fachada”, controlado por pessoas sempre dispostas a apoiar as iniciativas governamentais, sem compromisso com os interesses daqueles que diziam representar. A esse fenômeno denominou-se peleguismo.¹

¹ Peleguismo deriva da palavra “pelego”, que se refere a um pedaço de lã de carneiro colocado entre a sela e o lombo do cavalo, tornando a cavalgada mais confortável para o homem e o animal. O termo passa a ser usado para se referir ao dirigente sindical que atua de modo a “amortecer” a luta entre trabalhadores, empresários e Estado. Dessa maneira, age em detrimento dos interesses da classe que representa, tornando-se um beneficiário do sistema, mais próximo dos interesses do empresariado e do Estado, colaborando no controle da classe trabalhadora.

Era Nacional-Desenvolvimentista (1945-1964)

Trabalhadores, operários e sindicatos	Proprietários rurais, empregadores e industriais	Estado
Formação de vários partidos. Apoio à política populista e nacionalista. Realização de greves à revelia da Justiça do Trabalho. 1953 – Realização da Greve dos 300 Mil, em São Paulo. 1954 – Ocorrência de ondas de greves importantes. 1955 – Legalização da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), que havia sido criada no ano anterior no engenho Gahiheia e que logo ficou conhecida como Liga Camponesa. 1962 – Organização do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). 1963 – Fundação, em 22/12, da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), reconhecida oficialmente em 1/1/1964.	Formação de vários partidos. Apoio à política do governo por parte do empresariado e da intelectualidade aliados aos setores nacionalistas. Oposição à política do governo por parte de militares anticomunistas e do empresariado brasileiro ligado ao capital internacional, de orientação liberal. 1962 – Fundação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) por empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, que lutavam contra o comunismo e pela preservação da sociedade capitalista.	Greves só eram autorizadas pela Justiça do Trabalho. 1945 – Convocação de eleições presidenciais legislativas. 1946 – Promulgação de nova Constituição. Um de seus artigos permitia a desapropriação de terras, mediante indenização prévia em dinheiro, o que limitava, na prática, as desapropriações. 1946-1950 – Intervenção nos sindicatos, proibição de greves, paralisações, comícios e manifestações. 1963 – Criação do Estatuto do Trabalhador Rural. 1964 – Assinatura do decreto de João Goulart em que se declaram como terras públicas as faixas circundantes de rodovias federais, ferroviárias e açudes. 1964 – Realização do golpe militar que instituiu um regime de exceção, suprimindo direitos sociais e políticos.

Após a derrubada de Vargas e a convocação de eleições presidenciais e legislativas em dezembro de 1945, o Brasil vivenciou sua primeira experiência democrática da história. Esse período foi marcado pela radicalização do ideário populista e nacionalista, defendido por alguns setores nacionalistas das Forças Armadas, especialmente do Exército, por facções do empresariado e por segmentos da intelectualidade, e que contava com o apoio dos trabalhadores e de sua máquina sindical. Governo, militares, empresários e trabalhadores posicionaram-se antagonicamente em torno das principais questões de interesse nacional na época: a Guerra Fria, o petróleo e a política sindical e trabalhista. Os defensores do chamado nacional-desenvolvimentismo apoiavam o monopólio estatal do petróleo e de outros recursos considerados estratégicos, como a energia elétrica, e eram partidários do protecionismo industrial, da política trabalhista e da independência da política externa em relação às potências dominantes (EUA e URSS). Contrariamente a estes, posicionavam-se os defensores da abertura do mercado ao capital externo, inclusive com relação à exploração dos recursos naturais brasileiros, condenando a aproximação entre o governo e os sindicatos e apoiando uma política externa de estreita cooperação com os Estados Unidos. Dentro do esquema sindical herdado do Estado Novo, líderes sindicais e de organizações nacionais unificadas de trabalhadores não permitidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), incluindo entre eles membros do Partido Comunista, organizaram inúmeros movimentos e greves de natureza política comprometidos com a causa nacionalista e popular. O movimento sindical desse período, contudo, pela sua estreita

ligação com os partidos políticos, reforçava o corporativismo e as entidades de cúpula, distanciando-se das bases operárias e de seus interesses mais propriamente econômicos que políticos.

Ditadura Militar (1964-1985)		
Trabalhadores, operários e sindicatos	Proprietários rurais, empregadores e industriais	Estado
1968 - Greves operárias contra o autoritarismo do governo militar, contra a política salarial e a lei de greve. 1978 - 1979 - Movimentos grevistas no ABC paulista reuniram mais de 80 mil grevistas. 1979 - Os arrendatários expulsos das terras indígenas de Nonoai, juntamente com outros camponeses, acampam em um ponto de uma estrada chamado Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta (RS). 1980 - Fundação do Partido dos Trabalhadores (PT). 1981 - Realização da primeira Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat). 1983 - Fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). 1984 - Organizado formalmente, em Cascavel (PR), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 1984 - Criação da Coordenação das Classes Trabalhadoras, que, em 1986, se transformaria em Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e, em 1991, na Força Sindical.	Durante o período militar, o capital nacional apoiou-se em empreendimentos estatais que possibilitaram um amplo crescimento econômico durante a década de 1970. Apoio às políticas estatais nacional-desenvolvimentistas do governo militar, que favoreceram o empresariado urbano e os proprietários rurais. Atuação de grandes proprietários concentradores de terras em latifúndios, contra as iniciativas de reforma agrária, agravando os conflitos no campo.	1964 - Aprovação da Lei nº 4.330, que regulamentou o direito de greve. 1965 - Aprovação do Estatuto da Terra, que reconheceu a função social da propriedade privada e permitiu desapropriações para fins de assentamento agrário. 1965 - Aprovação da Lei nº 4.725, que estabeleceu os critérios para o cálculo dos reajustes salariais, conhecida como lei do arrocho salarial. 1965 - Edição do Ato Institucional nº 2, que proibiu a eleição direta para presidente da República, extinguiu os partidos existentes e criou o sistema de dois partidos. 1966 - Criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). 1968 - Edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que fechou o Congresso, estabeleceu a censura e introduziu medidas ainda mais repressivas. 1969 - Edição da Emenda Constitucional nº 1 à Constituição Brasileira de 1967, que admitiu a desapropriação de terras mediante pagamento de títulos da dívida pública. A Constituição brasileira de 1988 revalidou esse princípio, mas limitando as desapropriações às terras improdutivas. 1969 - Inclusão dos trabalhadores rurais na Previdência Social. 1970 - Criação do Programa de Integração Social (PIS) e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (Pasep).

1971 – Criação do Fundo de Assistência Rural (Funrural).

1978 – Revogação do AI-5.

1979 – Abolição do bipartidarismo.

Durante o regime militar, os órgãos sindicais foram severamente reprimidos. As intervenções nos sindicatos, nas federações e nas confederações ocorreram logo nos primeiros anos do regime e voltaram-se contra a cúpula do movimento. Desse modo, quando começaram as greves, em 1968, elas ocorreram à margem da estrutura sindical oficial. O período militar caracterizou-se também pela expansão de novos setores da economia, especialmente os de bens de consumo duráveis e de capital. Foi entre os metalúrgicos de empresas automobilísticas multinacionais e empresas nacionais de siderurgia, máquinas e equipamentos, sobretudo da Grande São Paulo, que surgiu o novo movimento sindical. Esse movimento tem sua origem na crítica à política econômica do governo militar, especialmente à que se referia aos salários, às lutas pelo direito de greve, pela autonomia e liberdade sindical, pelos direitos democráticos e pela defesa da negociação direta com o patronato, afirmando assim o seu compromisso com os interesses dos trabalhadores. Além disso, tinha como principal proposta a organização no local de trabalho, com a criação das comissões de fábrica. A expressão mais forte da resistência dos trabalhadores e do movimento sindical ocorreu nas greves de 1968 e nas do final dos anos 1970 na região do ABC, tendo na liderança a categoria dos metalúrgicos. A partir dessa presença no cenário político nacional, o movimento sindical foi se fortalecendo com a criação do Partido dos Trabalhadores e das centrais sindicais, até então proibidas na legislação sindical herdada do Estado Novo.

Os movimentos dos trabalhadores rurais

© Agência RBS/Folha Imagem



Encruzilhada Natalino, município de Ronda Alta, a caminho de Passo Fundo (RS). O Exército, comandado pelo major Curió, acampou no local para controlar a situação. A foto mostra deputados estaduais em visita ao acampamento, em 1979.

Ao falar sobre os movimentos dos trabalhadores urbanos, não podemos deixar de nos referir às mobilizações de grandes contingentes de pessoas que vivem e trabalham na zona rural. Na Situação de Aprendizagem anterior, pudemos perceber que existiam, desde o século XIX, movimentos de revolta de segmentos da população rural, que lutavam contra os desmandos dos coronéis, a dificuldade de acesso à terra que os impedia de plantar e garantir a sua sobrevi-

vência, as injustiças e a sistemática expulsão de seus lugares de moradia. Ainda que as tentativas de organização e mobilização desses trabalhadores não tenham sido em número comparável às dos trabalhadores urbanos, algumas delas são até hoje tidas como expressão de resistência ao contexto de mudanças que

atingiam as populações camponesas.

Uma das personalidades mais importantes na história dos movimentos dos trabalhadores rurais foi Francisco Julião Arruda de Paula. Eis algumas informações sobre ele:

© Luciana Whitaker/Folha Imagem



Francisco Julião Arruda de Paula foi um político e escritor brasileiro que nasceu no engenho Boa Esperança, no município de Bom Jardim, em Pernambuco. Advogado formado em 1939, no Recife, foi líder, em 1955, das Ligas Camponesas (organizações cujo objetivo era lutar pela distribuição de terras e pelos direitos para os camponeses), no engenho Galileia.

Francisco Julião, líder das Ligas Camponesas, durante gravação para o projeto Vozes da Resistência, no Museu da Imagem e do Som. Ao fundo, foto de Julião quando foi preso. Rio de Janeiro (RJ), 12 jul. 1994.

1. Você já ouviu falar sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)? ()

Não, nunca ouvi falar.

() Sim, já ouvi.

- Onde ouviu falar sobre ele?

2. O que sabe sobre esse movimento?

3. Você considera que se trata de um movimento social importante? Por quê?



APRENDENDO A APRENDER

“O aparecimento do MST, no mesmo momento em que chegava ao fim o regime militar, tentava aproveitar aquele momento histórico em que parecia haver a oportunidade de uma revolução agrária no Brasil, sob a forma de extensas e maciças desapropriações de terra. Aquele parecia ser o desaguadouro natural dos muitos anos de luta pela terra, envolvendo milhares de



© Regina Santos/Tyba

Passeata dos integrantes do Movimento dos Sem Terra, Cristalina (GO), fev. 1998.

trabalhadores, com base em milhares de focos de tensão social. Parecia o momento de somar e sumarizar essa luta num projeto social que fosse ao mesmo tempo um projeto político.”

MARTINS, José de Souza. *O sujeito oculto: ordem e transgressão na reforma agrária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 152.



VOCÊ APRENDEU?



Tomando como base o conteúdo apresentado nos quadros das páginas 18 a 22:

1. Analise a atuação dos trabalhadores rurais, operários e sindicatos em cada um dos períodos e

avalie os seguintes aspectos:

- a) o grau de participação política;
- b) a capacidade de mobilização diante da interferência de empregadores e do Estado;
- c) as principais hegemonias obtidas a partir da mobilização desse grupo social específico.

- República Velha

a) _____

b) _____

c) _____

- Era Vargas

a) _____

b) _____

c) _____

- Era Nacional-Desenvolvimentista

a) _____

b) _____

c) _____

- Ditadura Militar

a) _____

b) _____

c) _____

2. Pesquise qual era a principal proposta do novo movimento sindical em 1980.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 O MOVIMENTO FEMINISTA



Nesta Situação de Aprendizagem você aprenderá que a condição feminina e a masculina são historicamente construídas. Ou seja, que a forma pela qual homens e mulheres se relacionaram e se relacionam mudou e continuará mudando ao longo do tempo. Você também aprenderá a diferença entre movimento feminista e movimento de mulheres, bem como compreenderá um pouco como ocorreram as conquistas pelos direitos das mulheres no Brasil.

1. Explique o que você entende por ser mulher e por ser homem nos dias de hoje.

2. Explique agora o que você pensa sobre o que era ser mulher na época em que sua mãe e suas avós eram jovens.

3. Você acha que ser homem e ser mulher mudou ao longo do tempo ou que as relações entre homens e mulheres sempre foram iguais? Use exemplos para fundamentar sua argumentação.

[illegible]

Leitura e Análise de Texto

Você considera que as mulheres são profissionalmente tão capazes quanto os homens? Revolta-se quando alguém é discriminada, sofre violência ou é desqualificada por ser mulher? Acha que as mulheres, assim como os homens, têm direito ao prazer sexual? Se respondeu sim a essas questões, então você se identifica com uma importante bandeira do feminismo: a igualdade de direitos para homens e mulheres. Mas você se autodenomina feminista?

A onda que atingiu o Brasil

Durante muito tempo, no Brasil, as pessoas separaram feminista de feminina, como se fossem coisas opostas. Até o final dos anos 1980, por exemplo, poucas pessoas aceitavam o rótulo de feminista, porque, no senso comum, o feminismo era associado à luta de mulheres masculinizadas, feias, lésbicas, mal-amadas, ressentidas e anti-homens.¹ Se as mulheres que eram a favor da emancipação feminina não queriam ser vistas assim, o que dizer dos homens que, por apoiarem-nas, estavam sujeitos a todo tipo de gozação machista? Definir-se como feminista no Brasil era um grande risco.

Apesar dos preconceitos existentes, a partir dos anos 1960, o país viu surgir o feminismo de “Segunda Onda”²: um movimento com objetivos um tanto distintos dos que haviam movido as militantes no passado. Junto com o combate às depreciações que tinham como alvos ativistas e simpatizantes, o novo feminismo apresentou reivindicações para além das relativas aos direitos políticos, econômicos e educacionais.

Ainda que fortemente inspirado pelos movimentos feministas de “Segunda Onda” que se multiplicavam no exterior, o do Brasil guardou especificidades por conta da conjuntura política; o país vivia sob uma ditadura militar³ que colocava grandes obstáculos à liberdade de expressão e levava, como reação, a lutas políticas e sociais com viés de esquerda. Os grupos de oposição ao governo contavam com grande participação de mulheres que também estavam envolvidas nos chamados “movimentos de mulheres”⁴ e na militância feminista. Com isso, no Brasil, a questão do trabalho e os problemas da mulher trabalhadora tiveram inicialmente prioridade sobre tantas outras pautas feministas da “Segunda Onda”. Porém, em pouco tempo, as demais reivindicações ganhariam força, com destaque para os assuntos ligados a sexualidade e corpo e à violência contra a mulher, por exemplo.

1. A desqualificação do feminismo, geralmente, é atribuída ao fato de as feministas sufragistas inglesas terem defendido suas reivindicações de forma barulhenta e violenta. [...] Certamente, também, a reação machista às reivindicações feministas ajuda a reforçar os preconceitos.
2. Costuma-se definir como “Primeira Onda” o movimento feminista que, no final do século XIX e início do XX, reivindicava para as mulheres direitos políticos (votar e ser eleita), direito à educação com currículos iguais aos dos homens e direito ao trabalho remunerado com salário igual por trabalho igual. “Segunda Onda” denomina o movimento iniciado a partir de meados dos anos 1960 e que acrescenta reivindicações referentes à sexualidade (direito ao prazer), ao corpo (aborto e contracepção). Essa classificação, entretanto, tem sido questionada por alguns estudiosos. [...]
3. Iniciada em 1964 e tornada mais poderosa a partir de 13 de dezembro de 1968, com o AI-5 (Ato Institucional número 5).
4. Quando a maioria esmagadora dos participantes são mulheres, o movimento social é chamado de “movimento de mulheres”. O feminismo é um tipo específico de movimento de mulheres.

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “Segunda Onda”. Corpo, prazer e trabalho. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla B. (Orgs.). *Nova História das Mulheres*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.238-240. <www.editoracontexto.com.br>.

Com base na leitura do texto, procure diferenciar “movimento feminista” e “movimento de mulheres”.



APRENDENDO A APRENDER

“Embora ainda exista preconceito contra a palavra (o rótulo, o título) feminista, um número muito maior de mulheres, e até de homens, se dizem feministas. Mas mesmo não assumindo o nome, hoje já é comum mulheres e homens aceitarem que a mulher é capaz de constituir família ao mesmo tempo que investe na profissão e mantém um relacionamento equilibrado e satisfatório com o parceiro. Também é muito frequente a indignação diante da discriminação sexual, da violência que tem a mulher como alvo ou das restrições impostas à saúde e às decisões das mulheres sobre seu próprio corpo. Talvez a maior conquista das jovens feministas dos anos 1970 e 1980 – muitas vezes desconhecidas das novas gerações – seja o reconhecimento da existência de outras maneiras de ser uma mulher, para além das funções idealizadas de esposa, mãe e dona de casa. Até meados do século XX, aquelas que queriam se dedicar a uma profissão, por exemplo, eram levadas a acreditar que deveriam abdicar do casamento e da maternidade. Hoje, o pensamento é outro.

E você, como se situa em tudo isso? Ainda acha que não é feminista?”

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “Segunda Onda”. Corpo, prazer e trabalho. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla B. (Orgs.). *Nova História das Mulheres*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.256. <www.editoracontexto.com.br>.



Leitura e Análise de Texto

“A Constituição de 1988 finalmente igualou os direitos civis das mulheres aos dos homens, tanto na vida pública como na privada. Com respeito à família, a nova Constituição determinou que ‘homens e mulheres têm os mesmos direitos na sociedade conjugal’. O mesmo artigo 226, parágrafos 3º e 4º, alterou o próprio conceito de família, determinando que, ‘para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento’ e ‘entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes’.

Assim o Brasil tornou-se o país com uma das mais tolerantes legislações sobre família, com a democratização dos direitos e deveres e com o reconhecimento dos filhos nascidos fora do casamento legal. Sempre que o exame de DNA comprovar a filiação, essa se dará mesmo contra a vontade do pai, que terá então de arcar com suas responsabilidades.”

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Orgs.). *História da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, nov. 2010. p. 504. <www.editoracontexto.com.br>.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Com base nas orientações de seu professor, preencha o quadro com as explicações sobre as datas a seguir.

1916	
1927	

1932	
1962	
1975	
1977	
1984	
1985	
1988	
1994	



LIÇÃO DE CASA



Procure na biblioteca, em *sites* ou em livros, informações sobre mulheres que foram importantes para a luta por direitos iguais, como Bertha Lutz, Leolinda Daltro e Gilka Machado.

© Acervo Iconographia/Reminiscências



Leolinda Daltro, ao centro.

© Acervo Iconographia/Reminiscências



Bertha Lutz

© Acervo Iconographia/Reminiscências



Gilka Machado



VOCÊ APRENDEU?



Para verificar se você aprendeu mesmo o que foi trabalhado em sala de aula, responda:

1. É natural a forma de agir de homens e mulheres? Exponha o que você entendeu.

2. Como se deu a luta das mulheres por direitos iguais? Foi uma luta fácil e rápida?

3. Explique os direitos da mulher finalmente garantidos pela nossa Constituição de 1988.



APRENDENDO A APRENDER

Nesta Situação de Aprendizagem você tomou consciência de que o feminino e o masculino são construções históricas, ou seja, que mudaram ao longo do tempo. Uma forma de continuar a perceber como isso é construído diariamente em nossa sociedade é prestar mais atenção em como homens e mulheres são tratados no dia a dia, nas letras das músicas, nas novelas, nos filmes, nas propagandas, na sua família, na família de seus conhecidos, no trabalho, na igreja e em outros lugares.



PARA SABER MAIS

Caso você tenha interesse pelo tema, muitos são os *sites* que tratam sobre o feminismo no Brasil e no mundo.

Site

- IBGETEEN. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen>>. Acesso em: 15 jan. 2013. Este *site* apresenta uma parte dedicada à mulher no Brasil e no mundo, que traz informações interessantes sobre a luta das mulheres por direitos iguais e também sobre a condição feminina em diferentes lugares do planeta.

O que eu aprendi...



O que eu aprendi...



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 MOVIMENTOS POPULARES URBANOS

Nesta Situação de Aprendizagem, falaremos sobre os movimentos populares urbanos, tais como associações, sociedades de amigos de bairro, organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades que lutam para melhorar as condições de vida nos municípios, bairros e nas comunidades onde moramos. Antes de começar, gostaríamos que você refletisse sobre a sua cidade ou o bairro onde mora e que fizesse uma lista dos principais problemas que precisam ser resolvidos.

Em seguida, responda:

1. Como esses problemas poderiam ser resolvidos?

2. De que maneira você poderia contribuir para a resolução desses problemas?

O processo de ocupação desordenada do solo



Leitura e Análise de Texto

“Com bastante certeza podemos dizer que o número da população moradora em favelas é bem maior do que o medido pelo IBGE. A evidência é fornecida por poucos cadastros municipais atualizados e algumas teses acadêmicas. No município de São Paulo, por exemplo, segundo a Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano, a população moradora de favelas representava perto de 1,0% em 1973. Já no final da década seguinte, em 1980 essa proporção era de 8,0% e, em 1993, 19,4%. Constatase um crescimento de 17,8% ao ano entre 1973 e 1993. Atualmente, de cada cinco paulistanos, um mora em favela, praticamente.”¹

É preciso considerar, entretanto, a dificuldade de estabelecer números exatos a respeito da população moradora de favelas, assim como daquela que vive em cortiços e em loteamentos chamados de clandestinos. Como acentua Ermínia Maricato, a falta de rigor nas medições é que provoca as divergências e dificulta o conhecimento das reais condições de moradia da população urbana de baixa renda. “E a falta de rigor sobre a moradia dos pobres urbanos, uma tradição histórica, é por si só reveladora de como o Estado brasileiro trata a questão.”²

1. MARICATO, Ermínia. *Favelas: um universo gigantesco e desconhecido*. Disponível em: <www.usp.br/fau/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato_favelas.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

2. MARICATO, Ermínia. 2009.

1. Na sua opinião, por que as favelas se formam? Como se dá esse processo?

2. O tipo de ocupação do solo que denominamos “favela” aconteceu em um contexto de intensa urbanização, cujo processo ocorreu de maneira desordenada e sem planejamento. Em outras palavras, a cidade cresceu, mas não se desenvolveu. Ouça as explicações do professor e anote os principais fatores que contribuem para a ocupação desordenada do solo urbano.

Agora, reflita e compare as explicações do professor com o que você escreveu anteriormente. Suas opiniões são semelhantes, diferentes ou totalmente contrárias?

O desenvolvimento dos movimentos populares urbanos

A partir deste momento, discutiremos como e por que surgiram os chamados “movimentos populares urbanos”. Para entender os motivos e os caminhos pelos quais as pessoas se organizaram nesses movimentos, é preciso entender o problema do acesso à moradia, da periferização da cidade e a política de remoção de favelas.



Do ponto de vista da população das favelas, a política de remoção significava uma espécie de “exílio” da cidade, o que aumentava a distância entre os removidos e seus locais de trabalho e as horas de deslocamento nos transportes públicos. Isso gerou muitas reações por parte da população que vivia nessas comunidades e que não queria ser transferida para outros locais.

1. Como você acha que as pessoas reagiram ao ser confrontadas com as políticas de remoção?

2. Se você estivesse em uma situação dessas, como reagiria?

3. Alguns dos mais importantes movimentos populares urbanos tiveram início nas favelas e periferias das grandes cidades, onde morava a maior parte da população mais pobre, carente de infraestrutura urbana básica, como luz, água, saneamento, coleta de lixo e serviços públicos como creches, escolas, hospitais etc. A partir das explicações do professor, complete o quadro a

seguir com as informações sobre a atuação política de algumas das formas mais importantes de organização e manifestação desenvolvidas pelos movimentos populares urbanos no Brasil.

Final dos anos 1940 e década de 1950	
Ditadura militar (1964 a 1985)	
Reabertura democrática (1985 em diante)	



VOCÊ APRENDEU?



Ao final desta Situação de Aprendizagem, escreva um texto dissertativo sobre os principais problemas enfrentados pela sua cidade ou por seu bairro. É importante que você reflita sobre as origens dos problemas urbanos, sociais e econômicos que vivencia diariamente na sua cidade ou no seu bairro e também indique suas próprias opiniões, soluções e projetos para eles. Caso seja possível, sugerimos que você inclua no texto um pequeno levantamento das ações empreendidas por alguma associação de amigos de bairro, ONG ou outra entidade engajada em reivindicar e propor soluções para problemas urbanos.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has rounded corners on the left side. There is no handwriting or other markings on the page.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5

NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS: NEGRO, LGBT (LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS) E AMBIENTALISTA

Nesta Situação de Aprendizagem, continuaremos abordando a temática da construção da cidadania e dos direitos por meio dos movimentos sociais. É importante ter em mente que, do ponto de vista da construção da cidadania, os movimentos sociais podem ser divididos em dois grandes tipos: aqueles que visam a criação de direitos novos e aqueles que visam a efetivação e a garantia de direitos já constituídos e consagrados. Por isso, quando falamos dos chamados “novos movimentos sociais”, estamos nos referindo a uma pluralidade de situações muito características da sociedade contemporânea. Em meio à multiplicidade dos vários grupos sociais e dos lugares que esses grupos ocupam na sociedade seria difícil definir em poucas palavras esses movimentos tão diferentes entre si. Sua diversidade é parte de sua importância, pois mostra o nível de complexidade da sociedade atual. O fato é que, quando cada grupo social, em uma sociedade democrática, passa a se ver como portador de necessidades e interesses legítimos, é levado a criar formas de aglutinação e de mobilização para atuar na sociedade visando a efetivação dos seus direitos já existentes, mas vividos de forma insuficiente. Em outros casos, essa atuação tem por objetivo e como consequência a criação de direitos novos, como foi o caso da atuação do movimento feminista, que no Brasil conquistou o direito à licença-maternidade, ou do movimento negro, que tem obtido o direito ao sistema de cotas em muitas universidades e luta agora para ampliar essa conquista.

O movimento negro



Leitura e Análise de Texto

Você conhece a letra desta música? Caso não conheça, procure ouvi-la e, em seguida, escreva os trechos indicados pelo seu professor.

Música: *Só Deus pode me julgar*

Composição: MV Bill



Com base na letra da música indicada, responda às questões.

1. De que maneira a desigualdade social no Brasil afeta a população negra?

2. Por que o compositor afirma que a igualdade, embora prevista na Constituição, é uma coisa fictícia?

3. Hoje, encontramos alguns apresentadores negros na televisão. Por que então o compositor afirma: “só tem paqueta loira, aqui não tem preta como apresentadora”?



Leitura e Análise de Texto

A primeira coisa a ter em mente com relação à questão do Movimento Negro no Brasil é que ele não é único, tampouco seguiu uma trajetória histórica linear, contínua e ininterrupta. Desde antes da Abolição houve vários movimentos negros que se orientaram por diferentes linhas de pensamento e tiveram objetivos diferentes, segundo a época e o contexto social e político em que emergiram. O que os aproxima entre si são duas questões fundamentais, que permeiam a história das lutas de seus militantes pelos direitos de cidadania da população negra no Brasil: a luta contra a discriminação com base na cor da pele e a reivindicação por maiores espaços de integração em todos os âmbitos da sociedade nos quais sua participação se deu em condições de desigualdade: mercado de trabalho, educação superior, meios de comunicação, cinema, televisão, propaganda etc.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

O movimento negro pode ser classificado em três fases distintas:

- movimentos abolicionistas e de libertação;
- movimentos de integração na sociedade de classe;
- movimentos de perspectiva socialista.

Observe as imagens e leia os textos a seguir. Depois, com base nas explicações do seu professor, identifique em qual período do desenvolvimento dos movimentos negros esses personagens históricos se inserem e qual sua importância política na luta pela defesa dos direitos desse segmento da população brasileira.

José do Patrocínio (1854-1905): filho de um padre com uma escrava, José do Patrocínio se tornou um dos principais líderes do movimento abolicionista. Foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira contra a Escravidão e participou da articulação da Confederação Abolicionista, que deveria congrega todos os clubes abolicionistas do país. Foi um jornalista combativo e polemista corajoso, que militou intensamente pela abolição da escravatura.



© Acervo Iconographia Reminiscências

André Rebouças (1838-1898): seu pai era filho de uma escrava liberta com um alfaiate português. Sua mãe era filha de um comerciante branco. André Rebouças, engenheiro, também ajudou a criar a Sociedade Brasileira contra a Escravidão junto com Patrocínio e, assim como ele, militou de forma intensa pelo fim da escravidão no Brasil.



© Romulo Fialdini

Abdias do Nascimento (1914-2011): uma das principais lideranças do Movimento Negro, criou o Teatro Experimental do Negro, foi curador do Museu de Arte Negra. Atuou no movimento pan-africanista mundial; fundou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro). Como senador e deputado federal, apresentou as primeiras propostas de legislação antirracista. No Governo do Estado do Rio de Janeiro, foi titular de duas secretarias: Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras; Direitos Humanos e Cidadania.



© Elisa Larkin Nascimento

Movimento LGBT

O Movimento LGBT, como o significado da sigla anuncia, não é um movimento identitário homogêneo. O nome Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais mostra a diversidade que existe no que entendemos por homossexualidade. Assim, as várias formas de ser homossexual não se diluem dentro do movimento, que consegue manter as suas diferenças internas. O que os une para além do fato de terem diferentes orientações sexuais é a condição de serem vítimas de preconceitos e até de violência, por conta de suas escolhas. Por isso, não se trata apenas de conquistar o direito à visibilidade social, mas também de conquistar uma completa igualdade de direitos em todos os sentidos.

Como a participação política pode se dar de diferentes formas, o movimento LGBT adotou diferentes estratégias para conseguir atingir os seus objetivos. Ele não se mobiliza só por meio do voto e da eleição de políticos simpáticos à causa, mas procura conseguir o apoio da sociedade por meio de paradas anuais.

© André Ponto/Folha Imagem



Parada do Orgulho Gay, São Paulo (SP), 29 maio 2005.

Com base nas explicações de seu professor e nas aulas anteriores, dê exemplos de formas lúdicas de participação política.



LIÇÃO DE CASA



Escreva um resumo da discussão feita em sala de aula sobre as duas reivindicações discutidas: união homoafetiva e criminalização da homofobia.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

O movimento ambientalista



PESQUISA EM GRUPO

Esta pesquisa é parte da sensibilização para a discussão do movimento ambientalista. Você precisa se organizar em grupo com seus colegas e cada grupo deve escolher e pesquisar uma organização não governamental (ONG) que esteja envolvida com questões do meio ambiente. Vocês podem pesquisar informações sobre organizações internacionais como o World Wide Fund for Nature (WWF) ou o Greenpeace, ou alguma outra que atue somente no Brasil, como a SOS Mata Atlântica, o Projeto Tamar, entre muitas outras. As informações precisam ser trazidas para a sala de aula e cada grupo deve

montar um painel que explique: a) quando surgiu a entidade; b) qual é o seu propósito e quais os seus objetivos; c) quais são suas principais áreas de atuação; d) quais os projetos atualmente em andamento; e) os resultados que já foram alcançados. Todos os grupos devem expor seus painéis e fazer uma breve exposição dos resultados da pesquisa.

1. Para finalizar a sensibilização, comente as respostas sobre duas organizações que outros grupos da classe pesquisaram. Destaque os aspectos relativos ao item *b* (os objetivos da organização) e do item *e* (os resultados já alcançados).

a) Primeira organização

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Os movimentos ambientalistas surgem justamente neste momento, em que o risco se torna um problema de gerenciamento econômico e político. Isto é, trata-se de lidar política e economicamente com os custos do risco, o que sempre trará problemas com relação às medidas a serem adotadas para reduzir o nível de agressão à natureza.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



51

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

[illegible]



VOCÊ APRENDEU?



Como esta Situação de Aprendizagem lidou com diferentes movimentos sociais contemporâneos, nossa sugestão para a avaliação é que você se organize em grupo e escreva uma letra de música inspirada nas reivindicações de um dos movimentos tratados (negro, LGBT ou ambientalista).



PARA SABER MAIS

Sites

Caso queira saber mais sobre esses movimentos, indicamos:

- INSTITUTO Chico Mendes. Disponível em: <<http://institutochicomendes.org.br>>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- MOVIMENTO LGBT. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/sedh.php>>. Acesso em: 16 jan. 2013. Site da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que mostra as últimas notícias do movimento e traz informações sobre a organização.
- MOVIMENTO Negro Unificado. Disponível em: <<http://www.mnu.blogspot.com/>>. Acesso em: 16 jan. 2013. Trata-se do *blog* do Movimento Negro Unificado. A página traz informações sobre a organização e as propostas do movimento.
- PORTAL Diversitas. Disponível em: <<http://www.diversitas.fflch.usp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2013. O portal faz parte do “Laboratório de Estudos sobre a Intolerância” ligado à Universidade de São Paulo. Entre suas preocupações, visa a formação continuada de professores por meio de cursos sobre o tema, bem como disponibiliza uma biblioteca virtual. Vale a pena ser visitado por todos os que se interessam pela questão da intolerância e dos direitos humanos.
- INSTITUTO Socioambiental Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em: 16 jan. 2013. O site traz informações sobre os movimentos ambientalistas.

O que eu aprendi...

O que eu aprendi...



CALENDÁRIO PERMANENTE 1901 - 2092

A – anos

1901 – 2000				2001 – 2092			
	25	53	81		09	37	65
	26	54	82		10	38	66
	27	55	83		11	39	67
	28	56	84		12	40	68
01	29	57	85		13	41	69
02	30	58	86		14	42	70
03	31	59	87		15	43	71
04	32	60	88		16	44	72
05	33	61	89		17	45	73
06	34	62	90		18	46	74
07	35	63	91		19	47	75
08	36	64	92		20	48	76
09	37	65	93		21	49	77
10	38	66	94		22	50	78
11	39	67	95		23	51	79
12	40	68	96		24	52	80
13	41	69	97		25	53	81
14	42	70	98		26	54	82
15	43	71	99		27	55	83
16	44	72	00		28	56	84
17	45	73		01	29	57	85
18	46	74		02	30	58	86
19	47	75		03	31	59	87
20	48	76		04	32	60	88
21	49	77		05	33	61	89
22	50	78		06	34	62	90
23	51	79		07	35	63	91
24	52	80		08	36	64	92

B – meses

janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	novembro	dezembro
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	0	3	5	1	3	6	2	4	0	2
5	1	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	5	1	3	6	1	4	0	2	5	0
3	6	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1
4	0	1	4	6	2	4	0	3	5	1	3
6	2	2	5	0	3	5	1	4	6	2	4
0	3	3	6	1	4	6	2	5	0	3	5
1	4	4	0	2	5	0	3	6	1	4	6
2	5	6	2	4	0	2	5	1	3	6	1

C – dias da semana

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
36						

Exemplo:

Em que dia da semana caiu o dia 13 de março de 1913?

Foi numa quinta-feira. Como? Explicação: procure na tabela A o ano de 1913 e siga na mesma linha à direita, parando no mês de março na tabela B. Ao número encontrado (neste caso 6), adicione o número do dia em questão (13) e terá o resultado 19; verificando na tabela C, dará quinta-feira.



