



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**JANAÍNA SALES AMARAL**

**A VIDA COMO TEXTO, A SOCIEDADE COMO CONTEXTO: DESPERTANDO A  
IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA POR MEIO DE TRAJETÓRIAS  
AUTOBIOGRÁFICAS**

**FORTALEZA**

**2025**

JANAÍNA SALES AMARAL

A VIDA COMO TEXTO, A SOCIEDADE COMO CONTEXTO: DESPERTANDO A  
IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA POR MEIO DE TRAJETÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS

Material didático apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Sociologia. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jeronimo  
Correia Lima

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A514v Amaral, Janaina Sales.

A vida como texto, a sociedade como contexto : Despertando a imaginação sociológica por meio de trajetórias autobiográficas / Janaina Sales Amaral. – 2025.  
131 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima.

1. Material didático. 2. ensino de sociologia. 3. histórias autobiográficas. 4. imaginação sociológica. I. Título.

CDD 301

---

JANAÍNA SALES AMARAL

A VIDA COMO TEXTO, A SOCIEDADE COMO CONTEXTO: DESPERTANDO A  
IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA POR MEIO DE TRAJETÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS

Material didático apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Sociologia. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Aprovada em: 03/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danyelle Nilin Gonçalves  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Doutoranda Francisca Márcia Gabrielle Alves Freitas  
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a força.

A Jesus, que me concedeu a capacidade.

À Virgem Soberana Mãe, por me permitir brotar em seu jardim como uma soldada do Império Juramidam.

Ao Humberto Magalhães, pela paciência, amor e companheirismo, nos dias bons e nos dias difíceis.

Ao meu filho, Raul, meu maior incentivador. É tudo por ele e para ele.

Ao meu pai amado e meu irmão pelo apoio incondicional.

À minha família próxima, que sempre torceu e, efetivamente, colaborou para que este trabalho fosse possível.

Ao meu orientador Alexandre Jeronimo, pelo zelo, entusiasmo, assistência e por sempre ter acreditado neste trabalho.

Ao ProfSocio da UFC e seus professores incríveis, em especial, aos professores Domingos Sávio, Willams Lopes e Danyelle Nilin, por oportunizarem um ensino de qualidade, com tanta dedicação e comprometimento.

À Escola de Ensino Médio Professora Diva Cabral e sua gestão pela compreensão e incentivo.

Às minhas amigas Francisca Marcia, Isabel e Fernando, que colaboraram com este trabalho desde que era apenas um sonho e estiveram presentes em todas as etapas.

À Maiara de Meneses e Daniel Alencar, que igualmente estiveram presentes desde o início, colaborando, animando e fazendo com que eu seguisse com determinação.

Aos meus amigos do coração, Bruno, Carla, Mayra e Vinícius pela alegria compartilhada e pelo amparo que essa amizade oferece.

À Igreja Céu do Ceará, que me revigorou a cada passo dessa jornada.

## RESUMO

O presente trabalho propõe a elaboração de um material didático que utiliza narrativas autobiográficas como recurso metodológico para a análise, a partir de seus exemplos concretos, de categorias sociológicas associadas às obras selecionadas. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento da imaginação sociológica como instrumento operacional de compreensão da realidade social. Para isso, são mobilizados conceitos como gênero, papéis sociais, violência de gênero, interseccionalidade, coerção social, poder, dominação e classes sociais, a partir das trajetórias de Maria da Penha (*Sobrevivi... posso contar*), Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*) e do conto “Saura Benevides Amarantino”, de Conceição Evaristo (*Insubmissas lágrimas de mulheres*). As narrativas são analisadas a partir de uma perspectiva que articula suas experiências ao conceito de gênero, entendido como categoria analítica das relações sociais, e, conseqüentemente, à relação entre indivíduo e sociedade. A proposta busca aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais e suas conexões com trajetórias individuais, considerando os devidos cuidados na transposição didática dos conceitos científicos, bem como os limites históricos e metodológicos das teorias sociológicas. Por meio da interdisciplinaridade, do incentivo à leitura e da produção de diferentes gêneros textuais, pretende-se que essas histórias se constituam como instrumentos pedagógicos capazes de favorecer processos de identificação, reflexão e análise sociológica por parte dos alunos. A construção deste material demandou uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos trabalhados, além de uma análise crítica dos currículos e dos livros didáticos aprovados pelo PNLB no que se refere à abordagem (ou ausência) dessas temáticas. Espera-se que este material se configure como um recurso didático capaz de tornar o ensino de Sociologia mais dinâmico, acessível e conectado às experiências sociais concretas, favorecendo aprendizagens que articulem teoria, reflexão crítica e vivências.

**Palavras-chave:** material didático; ensino de sociologia; histórias autobiográficas; imaginação sociológica.

## ABSTRACT

This work proposes the development of teaching material that uses autobiographical narratives as a methodological resource to analyze, through concrete examples, sociological categories associated with the selected works. The aim is to contribute to the development of sociological imagination as an operational tool for understanding social reality. To this end, concepts such as gender, social roles, gender-based violence, intersectionality, social coercion, power, domination, and social classes are mobilized, based on the life stories of Maria da Penha (*Sobrevivi... posso contar*), Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*), and the short story “Saura Benevides Amarantino” by Conceição Evaristo (*Insubmissas Lágrimas de Mulheres*). These narratives are analyzed from a perspective that connects their experiences to the concept of gender—as an analytical category of social relations—and, consequently, to the relationship between individual and society. This approach seeks to deepen the understanding of social phenomena and their connections with individual trajectories, while considering the necessary care in the didactic transposition of scientific concepts and the historical and methodological limits of sociological theories. Through interdisciplinarity, encouragement of reading, and the production of diverse textual genres, it is intended that these stories serve as pedagogical tools capable of fostering processes of identification, reflection, and sociological analysis among students. The development of this material required a bibliographical review of the concepts addressed, as well as a critical analysis of the curricula and textbooks approved by the PNLD regarding the presence (or absence) of these topics. It is expected that this material will serve as a didactic resource capable of making the teaching of Sociology more dynamic, accessible, and connected to concrete social experiences, thus fostering learning processes that articulate theory, critical reflection, and lived experiences.

**Keywords:** sociology teaching; teaching material; autobiography; sociological imagination.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceitos de cada autor utilizados.....	12
Tabela 2 – Lista de habilidades e competências presentes no DCRC e na disciplina de Sociologia .....	34
Tabela 3 – Os fatos sociais categorizados por Durkheim.....	42
Tabela 4 – Os tipos de solidariedade categorizados por Durkheim.....	43
Tabela 5 – Os tipos de ações categorizadas por Max Weber.....	47
Tabela 6 – Os tipos ideais de dominação categorizados por Max Weber.....	51
Tabela 7 – Infraestrutura x Superestrutura, categorias utilizadas por Karl Marx.....	53
Tabela 8 – Abordagem dos clássicos por capítulo no livro didático “Sociologia Hoje”.....	58
Tabela 9 – Abordagem dos clássicos por capítulo no livro didático “Tempos Modernos”. ....	59
Tabela 10 – Abordagem dos clássicos por capítulo no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”.....	61
Tabela 11 – Habilidades e competências da BNCC utilizadas no material pedagógico. ....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEJIL	Centro pela Justiça e o Direito Internacional
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CLADEM	Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OEА	Organização dos Estados Americanos
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SPAЕCE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	(AUTO)BIOGRAFIAS E TEORIA SOCIOLÓGICA.....	17
3	TEORIAS E CONCEITOS SOCIOLÓGICOS PRESENTES NO PRODUTO PEDAGÓGICO E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO, CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS .....	22
3.1	A categoria sociológica é: gênero .....	24
3.1.1	<i>A questão de gênero na escola, nos currículos brasileiros e nos livros didáticos .....</i>	28
3.2	A relação entre indivíduo e sociedade em Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.....	38
3.2.1	<i>Émile Durkheim.....</i>	40
3.2.2	<i>Max Weber.....</i>	44
3.2.3	<i>Karl Marx.....</i>	52
3.2.4	<i>A questão dos clássicos na escola, nos currículos brasileiros e nos livros didáticos .....</i>	56
4	CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO .....	64
4.1	Insubmissas Lágrimas de Mulheres - Conceição Evaristo.....	69
4.2	“Sobrevivi, Posso Contar...” - A História de Maria da Penha .....	76
4.3	Quarto de despejo: Diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus.....	84
5	CONCLUSÃO.....	91
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICE A – LINK DE ACESSO AO MATERIAL PEDAGÓGICO PRODUZIDO.....	101
	APÊNDICE B – TRECHO DO LIVRO INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES: SAURA BENEVIDES AMARANTINO .....	102
	APÊNDICE C – TRECHOS DO LIVRO “SOBREVIVI, POSSO CONTAR...”	106
	APÊNDICE D – TRECHOS DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA” .....	118

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo elaborar um material pedagógico que, por meio de histórias autobiográficas e da literatura, contribua para o desenvolvimento da “imaginação sociológica” e para a compreensão de conceitos sociológicos pertinentes aos textos.

O intuito é aproximar, por meio de histórias reais, a teoria de exemplos práticos, observando a utilização dos conceitos de forma direta através da análise das histórias, descomplicando as interpretações teóricas por vezes muito abstratas para os alunos do ensino médio.

Serão utilizadas as histórias de Maria da Penha, Carolina Maria de Jesus e o conto ‘Saura Benevides Amarantino’ de Conceição Evaristo. A escolha das autoras foi motivada pela sua relevância intelectual, pela representatividade nas lutas contra diversas violências e desigualdades e a possibilidade de identificação pelos alunos das suas respectivas histórias, estas tão próximas do cotidiano da população brasileira: a desigualdade social e a violência contra a mulher.

Portanto, este trabalho pretende, dentre as diversas possibilidades de construção de ferramentas pedagógicas, desenvolver um produto que ultrapasse as barreiras da disciplina e que possa também contribuir para uma atividade interdisciplinar, incentivando ao exercício da leitura e escrita reflexiva.

As narrativas autobiográficas, enquanto narrativa de si, constituem-se como um instrumento metodológico e formativo que articula experiências individuais aos contextos sociais, culturais, históricos e políticos nos quais os sujeitos estão inseridos. Assim, aponta Delory-Momberger:

O tornar-se biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e (...) das estruturas, e a maneira pela qual as pessoas explicam pela narrativa (se explicam a si mesmas) vias e processos pelos quais elas se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que moldam os percursos individuais. No entanto, tomando em conjunto os dois polos da relação indivíduo-sociedade, o que procura capturar a pesquisa biográfica é a configuração singular de fatos e de situações, de crenças e de representações, de valores e de afetos segundo a qual os sujeitos tramam sua existência, são as construções de forma e de sentido que eles dão a suas experiências (Delory-Momberger, 2016, p. 141-142).

Compreendemos que as histórias biográficas são fontes de conhecimento sociológico, fornecendo exemplos empíricos concretos para facilitar a análise realizada pelos alunos dos efeitos das organizações e regras sociais na experiência individual. Os relatos das autoras citadas revelam, por exemplo, como o gênero opera na vida cotidiana, nas relações de

poder, nas instituições sociais em que estamos todos inseridos (família, escola, trabalho, Estado) e nas subjetividades dos indivíduos, além de ilustrar a teoria sociológica de forma vívida e contextualizada, proporcionando que o aluno aproxime o conceito de seu desdobramento na realidade social.

Consideramos aqui a caracterização sobre o conceito de gênero proposta pela cientista Joan Scott:

O termo "gênero", (...) é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. (...) Além disso, o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas (...) Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (Scott, 1995. p. 75)

Assim, em concomitância com Scott, as biografias femininas aqui trabalhadas tornam possível demonstrar como gênero é uma categoria útil para realizar uma análise histórica e social, da mesma maneira que é necessária para verificar como comportamentos esperados de homens e mulheres são historicamente construídos, socialmente reproduzidos, ensinados, reforçados ou contestados.

A partir do ensino de sociologia, a operação deste conceito implica na desnaturalização de desigualdades (como o acesso à educação, trabalho ou participação política), na compreensão sobre papéis sociais e de gênero e na articulação entre este conceito e demais teorias sociológicas (como as de Judith Butler, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Karl Marx).

Ademais, a leitura destas biografias estimula a valorização de saberes marginalizados ou limítrofes, onde a posição da mulher, inclusive estas pretas e pobres, são consideradas estar. Em um mundo predominantemente explicado por uma ciência elitizada, o trabalho com a diversidade de experiências sociais vividas possibilita a construção de uma educação inclusiva, plural e transformadora, que considera a diversidade de gênero como um tema fundamental.

Consequentemente, a especificidade da Sociologia se refere à sua capacidade de estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais, sendo assim, esse exercício é feito em conjunto com a compreensão do contexto histórico em que vivemos. A *imaginação sociológica* proposta por Wright Mills (1975), aponta a importância de relacionar a biografia

e história, já que somos frutos do período histórico e das configurações sociais, esta “capacita seus possuidores a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (Mills, 1975, p. 11).

Identificar nossa posição social, ainda que superficialmente, torna mais interessante e compreensível as reflexões sobre a estrutura social e é capaz de proporcionar um sentido a mais para os jovens estudantes.

Desta maneira, a imaginação sociológica será estimulada a partir dos estudos de categorias sociológicas divididas em dois blocos no material didático. O primeiro tratará dos temas relacionados diretamente aos textos, como gênero, papéis de gênero, instituições sociais, racismo, violência de gênero e interseccionalidade. No segundo bloco, destacaremos a relação indivíduo e sociedade a partir da teoria sociológica de autores como Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, a fim de aprimorar as discussões realizadas nos capítulos anteriores acerca da atuação do mundo social sobre as trajetórias individuais.

Nesse sentido, estes temas relacionados podem contribuir para que os estudantes reconheçam que os desafios e as contradições de suas trajetórias pessoais estão vinculados a contextos sociais mais amplos, marcados por fenômenos sociais regulares, passíveis de compreensão, permeados por desigualdades econômicas, sociais, culturais e relações de poder. Assim, poderão desenvolver uma compreensão mais crítica da realidade social em sua complexidade e serão estimulados a refletir sobre seu papel nos processos de transformação social.

Tendo em vista o tamanho e multiplicidade das obras de Durkheim, Weber e Marx, delimitamos, de acordo com as histórias utilizadas, com as orientações curriculares e os conteúdos recorrentes nos livros didáticos, os seguintes conceitos:

**Tabela 1** – Conceitos de cada autor utilizados

AUTOR	CONCEITOS
Émile Durkheim	Fatos sociais, coerção social, divisão social do trabalho.
Karl Marx	Trabalho, capitalismo e luta de classes.
Max Weber	Ação social, Estado e tipos de dominação.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

É inviável desvincular os autores de seu tempo histórico, das influências

implicadas sobre suas teorias e do seu local de investigação, — a Europa ocidental — requer cuidados metodológicos que reconheçam os limites desta análise. Assim, estes autores europeus que produziram entre o século XIX e XX irão compor a análise da vida destas mulheres brasileiras do século XX e XXI de forma complementar no que toca às ideias de coerção social, os tipos de dominação e a precarização do trabalho no capitalismo.

Os clássicos, como são conhecidos no Brasil, são clássicos devido à capacidade de muitos de seus conceitos permanecerem atuais e capazes de compreender nuances da vida social na sociedade capitalista ainda hoje, portanto, não é incongruente analisarmos determinadas categorias a partir da metodologia destes autores.

Diversas críticas são feitas sobre o uso desses autores no Ensino Médio, como também no Ensino superior. Críticas como a falta de representatividade de cientistas de outros grupos que também formularam suas metodologias de análise social, de mulheres, negras e negros, autores latinos, africanos etc. Este trabalho compactua com esta necessidade de empregar e disseminar a diversidade da produção científica, que ainda hoje é marcadamente eurocêntrica.

No entanto, esta produção se propõe a facilitar e contribuir para um dos poucos conteúdos curriculares que de fato tem forte permanência ao longo da história do ensino de sociologia na educação básica brasileira. E mesmo esta relativa estabilidade não tornou um tema fácil de ensinar ou que teríamos diversos recursos pedagógicos disponíveis para a docência deste, pelo contrário, os desafios permanecem.

Igualmente, os conteúdos relacionados a gênero passam por diversos desafios no processo de ensinar, na sua presença nos currículos oficiais nacionais e até na sua presença nos livros didáticos. Devido à forte pressão e influência política de alas conservadoras, que abordam a temática de forma negativa e até mesmo pejorativa ao relacioná-la a uma doutrinação ideológica de gênero, o próprio termo foi suprimido da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no ano de 2018 e se encontra de forma transversal em categorias como as desigualdades sociais.

Efetivamente, na sociologia temos poucos consensos sobre como trabalhar determinados assuntos. Na organização do plano de aula ou ensino, podemos elaborar aulas tema, aulas teoria ou aulas conceito (OCEM, 2006). O interessante é mesclar as atividades práticas para dinamizar o ensino aprendizagem. É importante não enviesar para empenhar-se apenas de forma teórica ou conceitual, afinal, a Sociologia no ensino médio não tem por objetivo formar cientistas sociais, mas sim, disponibilizar ferramentas de compreensão crítica sobre os fenômenos sociais.

É fundamental a utilização de metodologias que proporcionem aos alunos a possibilidade de refletir, recriar e (re)produzir sua compreensão da sociedade, assim como é possível contextualizar conceitos, temas e teorias à atualidade dos jovens utilizando diversos recursos e, neste trabalho, o foco está na leitura e na produção textual.

Muita dessas carências organizacionais da disciplina se deve ao contexto de seu desenvolvimento no Brasil. A Sociologia é uma disciplina de presença intermitente na história da educação brasileira, passando a existir de forma obrigatória nos currículos das escolas secundárias apenas nos anos de 1931 a 1942 e de 2008 a 2017 (Meucci, 2020).

A partir de 2017, entrou em vigor a Lei nº 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual promove o novo ensino médio, organizado pela Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é o conjunto de orientações responsáveis por conduzir a elaboração dos currículos escolares em todo o país, organizando cada área de conhecimento com uma série de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos de forma que eles possam exercer protagonismo neste processo.

As disciplinas de Português e Matemática ficaram consolidadas com a obrigatoriedade de ensino nos três anos do ensino médio, o que, conseqüentemente, não foi garantido à Sociologia, que pode ser trabalhada de forma transversal e não necessariamente disciplinar. Segundo Lopes (2021), a organização em regiões de conhecimento “diz não excluir as especificidades e saberes disciplinares, mas no modo como sistematiza o currículo recria fragmentações e reforça centralidades ao priorizar alguns conhecimentos em detrimento de outros” (Lopes, 2021, p. 269).

Podemos identificar alguns problemas provenientes desta intermitência da sociologia nos currículos escolares, um deles é o baixo interesse da produção de materiais didáticos de apoio pedagógico, jogos didáticos e intervenções pelas grandes editoras, em comparação à produção feita para as disciplinas consolidadas, como química e biologia, por exemplo (Gonçalves, 2021; Bodart; Sampaio e Silva, 2016). Outro problema seria a própria matriz curricular do ensino de sociologia e o entendimento diferenciado que é feito durante sua utilização e desenvolvimento nos diferentes estados do país (Santos, 2012).

Soma-se a isto, a existência de um grande número de profissionais da educação formados em outras áreas, mas que lecionam Sociologia. Podemos observar esses dados a partir do Censo Escolar de 2021, produzido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Dentre todas as áreas, a Sociologia tem a maior taxa de profissionais licenciados em alguma outra disciplina da BNCC, mas que estão ensinando Sociologia, um

total de 48,9% dos docentes. Somente 40,7% são professores com formação pedagógica adequada (Brasil, 2022). Já no censo de 2023, apenas 36,9% tem a formação adequada, enquanto 52,5% lecionam com outra formação (Brasil, 2024). Podemos, assim, constatar um aumento na inadequação da formação docente. A situação é ainda mais preocupante quando observamos estes dados no estado do Ceará, quando, em 2020, apenas 18,9% eram ministradas por cientistas sociais/sociólogos.

Um profissional licenciado é formado por anos em uma área específica de atuação, ele vai sendo familiarizado com os termos e metodologias próprias da sua ciência, o que colabora no discernimento da relevância do que ensinar e principalmente de como ensinar. Ele aprende a didática inerente à sua área. Ao ter de lecionar outras disciplinas que não a sua, é feito este esforço de aprendizagem dos conceitos científicos por parte do professor, que geralmente apontam a teoria sociológica clássica como um dos temas mais desafiadores para se aprender e ensinar. Sobre este assunto, afirma Silva (2004):

[...] a problemática sobre o perfil dos professores de Sociologia que atuam nas salas de aula na disciplina Sociologia, mas que não possuem formação específica na Licenciatura em Ciências Sociais pode comprometer o ensino dessa disciplina no ensino médio, visto a ausência de conhecimentos metodológicos e de abordagem sobre o tratamento didático do saber sociológico em saber escolar por parte do professor que ministra a aula. Isso pode dificultar o entendimento por parte dos alunos/as sobre as grandes questões sociais que estão presentes no cotidiano da vida em sociedade, e que fazem parte do debate das Ciências Sociais e, em especial, da Sociologia (Silva, 2004, *apud* Ceará, 2021, p. 257).

É expressiva e preocupante a quantidade de professores sem a formação adequada que assumem as disciplinas de sociologia. Muitas vezes, sendo utilizada apenas como alternativa para completar carga horária na escola. A proposta deste trabalho inclui o desenvolvimento de um material pedagógico que leve em consideração estas particularidades e colabore para a didática dos professores de outras áreas, assim como da própria Ciências Sociais, que, porventura, tenham dificuldade, ou não, de trabalhar os conceitos centrais aqui empregados.

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 2017 e o estabelecimento do Novo Ensino Médio, que desobriga a presença disciplinar da sociologia e dissolve suas especificidades científicas de origem nas habilidades e competências (Silva, 2020), podemos fazer algumas perguntas de partida: como fica a atuação do professor de sociologia? O que respalda e justifica o ensino sobre gênero nessa situação? Efetivamente, como ressalta Lopes (2021), a BNCC encarrega a cada unidade federativa a decisão de organização de seus currículos, podendo definir as circunstâncias do ensino de sociologia. Assim sendo, o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC,

aponta esta permanência disciplinar da sociologia no estado cearense (Ceará, 2021).

Além dos currículos, também se faz importante a análise da presença ou ausência destes conteúdos nos livros didáticos, observando como estes abordam as temáticas e como conciliam os aspectos teóricos e práticos em suas metodologias. Sobre isto, Ferreira e Klein (2020) afirmam:

Quando falamos em teoria buscamos evitar uma separação estanque entre conhecimento de cunho teórico e empírico: a teoria sociológica só pode existir ancorada na pesquisa empírica, enquanto, por sua vez, a investigação empírica deve se pautar pela teoria – em suma, uma via de mão dupla (Ferreira; Klein, 2020. p. 403-404).

Sendo assim, não podemos deixar de refletir sobre a importância das juventudes, que é o que temos de mais empírico na sala de aula, pela sua riqueza de experiências. Tomando em consideração as juventudes como uma categoria construída socialmente, com seu forte caráter estético e diferentes condições proporcionadas pelas suas classes sociais, e não um dado biologicamente arbitrário (Bourdieu, 1983).

A escola, como acentua Lima Filho (2014), é palco de sociabilidades, onde os jovens, enquanto sujeitos sociais que são, externalizam e internalizam suas relações sociais. É nessa instituição onde expressam e formam importante parte de seus próprios capitais sociais e culturais (Bourdieu, 1992). É onde os jovens passam grande parte de seus dias, durante muitos anos, tornando, assim, este lugar propício e privilegiado para a expressão e adesão de estilos de vida, de suas estéticas, na formação de agrupamentos, de compreensão de mundo etc. (Lima Filho, 2014).

Por essa razão que é indispensável que compreendamos nosso público, os jovens, e coloquemos na centralidade de nossas práticas pedagógicas a valorização de seu conhecimento de mundo, as suas realidades e a aproximação que podemos fazer delas com a transposição do saber científico para o saber escolar. Essa valorização pode proporcionar também outros objetivos como: melhorar a identificação pelos alunos da “utilidade” dos conteúdos estudados para suas vidas cotidianas, contribuindo para que façam a relação entre teoria e práxis.

## 2 (AUTO)BIOGRAFIAS E TEORIA SOCIOLOGICA

Este trabalho propõe em seu produto pedagógico a utilização de duas histórias autobiográficas e uma terceira idem, porém de caráter literário. A finalidade é trabalhar a “imaginação sociológica” e a compreensão de teorias, temas e conceitos, em busca de aproximar os fundamentos da realidade social dos alunos, além de associar os conteúdos com o período histórico atual.

As (auto)biografias são utilizadas e analisadas metodologicamente pelas ciências sociais há décadas, sendo expressiva, por exemplo, na Escola de Chicago, também conhecida como escola do interacionismo simbólico e utilizada por autores como Pierre Bourdieu, Nobert Elias e Howard Becker.

De acordo com Wright Mills (1975):

A ciência social trata de problemas de biografia, de história e de seus contatos dentro das estruturas sociais. São estes – biografia, história e sociedade – os três pontos coordenados do estudo adequado do homem. [...] Sem o uso da história e sem o sentido histórico das questões psicológicas, o cientista social não pode, adequadamente, formular os tipos de problemas que devem ser, agora, os pontos cardeais de seus estudos (Mills, 1975. p. 116).

Em conformidade com esta afirmação de Mills, a autora Delory-Momberger (2016) afirma que a escrita de si não é apenas um relato subjetivo, mas um espaço de construção de sentido, no qual o sujeito compreende sua própria trajetória em constante relação com os processos sociais e enfatiza que toda autobiografia é, necessariamente, uma produção situada social e historicamente, atravessada por marcas coletivas.

No entanto, é evidente que as autobiografias podem conter problemáticas como distorções feitas pela própria pessoa que escreve, podendo haver idealizações, exaltações ou suavizações que ocasionam a não fidedignidade de fatos. Assim como o indivíduo pode tecer uma narrativa que expressa uma interpretação muito subjetiva de sua trajetória, ademais, os seres humanos não são seres exatos e inflexíveis em sua existência, muito pelo contrário.

Pierre Bourdieu já levantava estas questões em seu livro “A ilusão biográfica” de 1986, onde, inclusive, questionava a ideia de uma vida analisada de forma simplificada, totalizante, ignorando contradições, influências e complexidades inerentes à vivência humana.

Conforme Delory-Momberger,

para o sociólogo, as narrativas são materiais que vão permitir desvencilhar e constituir dados, incluindo qualitativos sobre as representações, as crenças, as práticas, os valores das categorias de populações que ele estuda. Estes elementos compõem o cenário social e cultural que informa e atravessa as existências e as experiências individuais, e, como tal, eles não são estrangeiros ao pesquisador em pesquisa

biográfica. Mas o “interesse de pesquisa” deste último está em outro lugar: ele está naquilo que faz a narrativa, ele o traz para tentar entender como a narrativa ao mesmo tempo produz e permite vislumbrar a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam desses elementos coletivos (Delory-Momberger, 2016, p. 142).

Conforme Bourdieu (2004), as biografias se referem às associações entre um ou mais agentes envolvidos que se deslocam pelo espaço social, se autorreferenciando e orientando-se por decisões baseadas pelos interesses, recursos e posições disputadas no jogo simbólico do social (Tavares, 2012), mas que se configuram como relações objetivas e objetivadas.

Com os estudos baseados em histórias de vida, surge o conceito de trajetória. A trajetória contribui para analisarmos alguns fenômenos sociais importantes como o processo de diferenciação entre indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social, reavaliando por uma nova perspectiva as questões entre indivíduo e sociedade, entre o subjetivo e o objetivo (Tavares, 2012, p. 93-94).

De acordo com Bourdieu (2004, p. 81), ainda que as trajetórias se refiram aos acontecimentos e transformações constantes e sucessivos na vida de um agente ou grupo, é inviável não relacionar esta experiência subjetiva com as relações objetivas das estruturas sociais. Bourdieu demonstra a operacionalização sociológica desses conceitos utilizando-se de sua própria história de vida, em livros como “Esboço de uma teoria da prática” e “O poder simbólico”, para demonstrar fenômenos sociais tais como relações de poder, construção de gostos e disputa de campus. A isto, o autor denomina de exercício de reflexividade.

Também em busca de relacionar o micro e o macro, está Nobert Elias, que escreveu obras como “Mozart, sociologia de um gênio”, “A peregrinação de Watteau à ilha do amor” e “Nobert Elias por ele mesmo”. Elias colabora com a noção relacional de que coexistem interdependências e possibilidades, intrinsecamente associadas ao repertório cultural proporcionado pela cultura em que estão inseridos os indivíduos, fornecendo um campo de atitudes e ideias que criam tensões que impulsionam os acontecimentos históricos e sociais, já que as possibilidades são condicionantes e não determinantes.

As biografias estão diretamente relacionadas com o conceito de identidade, como demonstra Viviane da Silva Moreira (2018) em seus estudos sobre a abordagem biográfica para ensinar sobre mulheres na história:

A relação do indivíduo com a escrita de si, ou, no caso da biografia, da narrativa de vida de um outro, está relacionada com o mecanismo de gerar e dotar o mundo de significados e processos de identificação, tanto individuais como coletivos. Ou seja, nesses tipos de práticas culturais o indivíduo no período moderno cria uma identidade para si, prática subjetiva intencional ou não, por meio destes documentos, cujo sentido

é atrelado à significação, à guarda de objetos, à criação de identidades. A escrita de si oportuniza reflexões sobre sujeitos históricos, abrindo espaço para a percepção de particularidades inseridas em uma cultura, que produzem processos de identificação singulares (Moreira, 2018, p. 12).

No Brasil, como demonstram os estudos de Irllys Barreira e Eliana Tavares dos Reis (2018), ao realizarem um levantamento de artigos na plataforma SciELO sobre a utilização de biografias, este termo encontrava-se como um dos menos utilizados em contraste com a categoria “perfis” e “trajetórias”, abundantemente empregada em estudos com uso de dados biográficos.

[...] A hierarquia dos mais frequentes se mantém: os “perfis” em primeiro lugar (respectivamente 2.164 e 1.833 ocorrências), as “trajetórias” em segundo (1.084 e 775, respectivamente) e a “história oral” (1.000 e 504) e “história de vida” (864 e 346) em terceira e quartas posições (Reis, 2018, p. 38).

Dentre esta quantidade de artigos sobre biografias/trajetórias/perfis, as autoras observaram que o tema de pesquisa mais recorrente estava relacionado à questão de gênero, onde “o universo mais frequentemente tratado seja o de “mulheres”, estudadas enquanto intelectuais, políticas, militantes, profissionais etc. São 66 (22,6%) artigos, cuja maior incidência (41 – 14%) está nos periódicos de ciências sociais” (Reis, 2018, p. 39), seguido pela categoria “intelectuais”.

Na pesquisa, a perspectiva biográfica deve integrar elementos que comprovem as narrativas, no entanto, ao focarmos nas “representações” como uma reconstituição do passado, as variáveis subjetivas e as distorções “não são consideradas ‘elementos negativos’, pois ‘a veracidade dos depoimentos não é a preocupação central’.” (Ferreira, 2002, p. 327-328). Assim se aplica consecutivamente ao uso de biografias como recurso didático.

Não obstante, estamos lidando com a perspectiva da (auto)biografia hermenêutica, ou seja, da abordagem que entende o relato biográfico não apenas como uma descrição linear da vida de uma pessoa ou simples exposição de fatos cronológicos, mas como um processo de interpretação, construção de sentido e atribuição de significado às experiências vividas, às escolhas, descontinuidades, sofrimentos e aprendizagens.

Esta abordagem que considera subjetividades, trajetórias e narrativas de ‘pessoas comuns’ e em condições sociais desfavorecidas, subalternizadas ou estigmatizadas, é relativamente nova. Tradicionalmente, a utilização de biografias já foi muito associada a ideia de ‘heróis’, ‘grandes personalidades’, ‘pessoas exemplares’ e ‘extraordinárias’.

De acordo com a historiadora Marliene Maiara de Meneses (2021), podemos encontrar a utilização de biografias de forma pedagógica na Antiguidade, como na Grécia Antiga, onde eram habituais as biografias heroicas. O objetivo era apresentar a “história de vida

de personalidades consideradas exemplares, educar os leitores para seguirem a moral e os valores do grupo hegemônico do período” (Meneses, 2021, p. 53).

Já no século XIX, a autora aponta a tendência da utilização das biografias na formação da juventude onde os personagens se encaixavam “não somente como heróis, mas como patriotas, que os estudos de sua vida colaborassem para a construção do sentimento de pertencimentos dos jovens às novas nações ou novos regimes políticos” (Meneses, 2021, p. 54).

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), as biografias heroicas também foram bastante utilizadas em disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. “Nesse caso, o emprego de biografias de modo factual tinha como objetivo transmitir aos estudantes modelos de comportamento e valores dos grupos hegemônicos” (MENESES, 2021, p. 54).

Com base na tese de Bueno (2002), os paradigmas da subjetividade e suas metodologias relacionadas avançaram durante o século XX nas ciências humanas e na ciência contemporânea de forma geral. Aspectos como a ruptura na forma de analisar a história (declínio de uma história factual para uma história problema), o impacto científico causado pela etnografia desenvolvida por Malinowski, a repercussão de teorias interpretativas e a noção de construção do conhecimento como processo social e subjetivo por meio da experiência vivida, contribuíram para esta abrangência dos estudos da sociedade por um viés subjetivo, abrindo espaço para que as autobiografias fossem destacadas novamente na sociologia a partir da década de 80 e avançando para a (auto)biografia hermenêutica explicada acima.

A importância das análises (auto)biográficas propostas com esta nova abordagem garantiram a superação de uma perspectiva das trajetórias centradas em personalidades específicas que reforçavam a manutenção das condições sociais favoráveis às camadas dominantes, valorizando seus discursos, ideias e valores propostos. Passando, então, a interpretar as narrativas de forma a relacionar e compreender as construções de sentido das experiências de atores sociais diversos, inseridas em um contexto social mais amplo.

A importância das análises (auto)biográficas propostas com esta nova abordagem garantiram a superação de uma perspectiva das trajetórias centradas em personalidades específicas que reforçavam a manutenção das condições sociais favoráveis às camadas dominantes, valorizando seus discursos, ideias e valores propostos. Passando, então, a interpretar as narrativas de forma a relacionar e compreender as construções de sentido das experiências de atores sociais diversos, inseridas em um contexto social mais amplo.

Isso possibilita, primeiramente, um enriquecimento científico ao incorporar e validar diversas perspectivas sobre o desdobramento real da vida social e dos seus fenômenos.

Em seguida, conseqüentemente, temos um impacto político e cultural importante ao realizar a valorização e promoção de diferentes grupos sociais, contribuindo para fortalecer e reconhecer movimentos de pessoas historicamente marginalizados, propiciando o engajamento pela consolidação de direitos e a rescindir preconceitos e estereótipos.

Diante do exposto, podemos concluir que no processo de ensino de Sociologia, a incorporação de autobiografias configura-se como uma estratégia metodológica de grande relevância, cuja contribuição transcende a mera transmissão de conteúdo. Trata-se de um recurso didático capaz de articular os conceitos sociológicos às experiências concretas dos sujeitos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e crítica.

### 3 TEORIAS E CONCEITOS SOCIOLÓGICOS PRESENTES NO PRODUTO PEDAGÓGICO E SUA ARTICULAÇÃO COM O ENSINO, CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, difundiremos algumas discussões fundamentais para o ensino médio sobre os conceitos e teorias utilizados na produção do material didático proposto, relacionados ao ensino de gênero, primeiramente, enquanto uma categoria de análise social e, em seguida, à relação indivíduo e sociedade para autores clássicos como Durkheim, Weber e Marx. Analisaremos estas conceituações e sua aplicabilidade diante dos currículos e materiais didáticos disponíveis para o ensino médio.

Para isto, levamos em consideração as discussões sobre a teoria crítica do currículo, documentos educacionais de referência do Brasil e do Ceará em específico, análises sobre a construção e utilização do livro didático e por fim, uma verificação das circunstâncias atuais que influenciam diretamente na execução do currículo e do trabalho do professor de Sociologia.

O currículo é um importante marcador da reprodução simbólica dos interesses ideológicos e até materiais do período histórico no qual foi elaborado e executado. Assim assinala Moreira e Silva (1999):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1999, p. 7 e 8).

Portanto, é necessário desnaturalizar e historicizar o currículo para estabelecer objetivos alternativos quando necessário e para analisar qual o tipo de identidade social estaremos projetando para os alunos. O currículo não está apenas no nível formal, mas também no que se vive no cotidiano, e ainda vai além, “o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (Lopes; Macedo, 2013, p. 29).

Ao selecionar o conteúdo de forma interessada, isso implica que foi racionalizado os conteúdos que seriam “úteis”. Entretanto, como definir o que é “útil”? Essa pergunta pode ser respondida a partir da análise das relações de poder que são imprimidas na elaboração e execução de um currículo e como estes (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade (Apple, 2006).

Baseamo-nos, assim, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento produzido pelo Ministério da Educação em 2006, que se configura como um dos

marcos para a volta da Sociologia como componente disciplinar obrigatório no ensino médio, realiza uma retrospectiva sobre a história do ensino de sociologia no Brasil e suas intermitências, como também pontua os desafios enfrentados pela disciplina. O documento não delimitou conteúdos programáticos para as séries, mas focou em orientar escolhas e procedimentos didáticos para os professores.

No documento, é apresentado pressupostos metodológicos para o ensino de sociologia: trabalhar com conceitos, temas e teorias. É impossível, na prática, trabalhar com apenas um ou com todos de forma equilibrada, escolhemos uma metodologia central e utilizamos as outras como suporte.

Em diferentes momentos do material didático aqui proposto trabalhamos com os três aspectos. Ao aliar teoria, conceito e tema, o tema trará um suporte concreto para compreensão e absorção dos pressupostos científicos. “Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas articulando-os com casos concretos (temas)” (Moraes, 2020, p. 262).

Ao trabalhar a teoria, devemos sempre inserir dentro de seu contexto histórico, apropriando-se dela, criticando-a, tomando as devidas precauções para não fazer a reprodução da discussão científica da universidade dentro da sala de aula do ensino médio.

As teorias vêm acompanhadas de conceitos. Um conceito é um elemento do discurso científico, ao trabalharmos com conceitos, estamos desenvolvendo o domínio sobre esta linguagem específica, uma espécie de alfabetização científica.

O tema adequa e articula teorias e conceitos à realidade prática e a situações concretas. É importante frisar que neste caso, o professor precisa ter uma capacidade analítica muito boa, conhecimentos conceituais teóricos sólidos e não permanecer em debates que não saiam do senso comum.

Consoante com o assunto, afirma Moraes:

Trabalhar com as teorias, clássicas ou contemporâneas, impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento - apropriação e crítica. É possível entender as teorias sociológicas como “modelos explicativos” e, enquanto tais, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos. Ao tomar esse recorte, o professor poderia partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível, mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e alguns conceitos que poderiam ser destacados e discutidos com os alunos, de modo a garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa e suas relações com a realidade (Moraes, 2020, p. 262-263).

Pensando em relação aos desafios impostos pelo currículo, a partir de 2018 é

homologada a reforma do ensino médio e, assim, uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC passa a vigorar com forte influência política liberal. No Novo Ensino Médio, houve priorização de algumas áreas em detrimento de outras, provocando desigualdades educacionais, segundo Lopes (2021). A Sociologia, assim como a Filosofia, com menos de 10 anos após a Lei 11.684/08, deixam de ser disciplinas obrigatórias no ensino médio novamente, permanecendo como “estudos e práticas”, indeterminando a organização curricular da sociologia.

Lopes (2021), traz a reflexão, a partir de Apple (1999), sobre quem ganhará e quem perderá em consequência dessas mudanças no currículo, onde novamente houve fragilização da Sociologia enquanto disciplina curricular e científica. Diversas temáticas, inclusive as utilizadas aqui, não tem garantia de que serão trabalhadas ou bem desenvolvidas, já que a questão da desigualdade educacional é latente. Quais serão os grupos que efetivamente terão acesso a esses estudos? A tendência é de que sejam grupos com acesso a melhor estrutura educacional. Ainda assim, a autonomia de cada estado em organizar seus currículos educacionais, proporcionou que a Sociologia se mantivesse segura em alguns lugares, como no estado do Ceará, garantindo certa estabilidade.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que o currículo, longe de ser neutro, reflete disputas históricas, políticas e sociais que impactam diretamente tanto a seleção de conteúdos quanto a formação dos sujeitos. Nesse cenário, compreender como as categorias sociológicas operam na construção dos saberes escolares é fundamental para tensionar as desigualdades e promover práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas. Assim, a partir do próximo tópico, abordaremos os conceitos para a leitura sociológica das histórias autobiográficas e sua articulação com o ensino.

### **3.1 A categoria sociológica é: gênero**

Como apresentado anteriormente, este trabalho contempla o conceito de gênero cunhado por Scott (1995) e Butler (2018), como uma característica construída socialmente, não biologizante, baseado na performatividade e nas relações de poder que são prescritas ao corpo e acarretam profundas desigualdades, mesmo que os corpos não sejam passivos. É importante destacar que as teóricas feministas foram as responsáveis por encabeçar os estudos sobre gênero, tendo, assim, este conceito uma relação direta com as lutas e reivindicações dos movimentos feministas, que demandavam a problematização das desigualdades estruturais impostas às

mulheres e às identidades dissidentes.

Sobre a compreensão do que é a categoria gênero, afirma Butler:

Embora os cientistas sociais se refiram ao gênero como um “fator” ou “dimensão” da análise, ele também é aplicado a pessoas reais como uma “marca” de diferença biológica, linguística e/ou cultural. Nestes últimos casos, o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe em relação a outro significado oposto. Algumas teóricas feministas afirmam ser o gênero “uma relação”, aliás um conjunto de relações, e não um atributo individual (Butler, 2018, p. 25).

Em concomitância, a professora Guacira Louro (1997) se apoia nos estudos de Michel Foucault e Judith Butler, entre outros pensadores pós-estruturalistas, para discutir como as identidades de gênero e sexualidade não são naturais e nem fixas, mas sim construções discursivas, moldadas por práticas sociais, culturais e educacionais. Para ela, o gênero é uma categoria construída por meio de práticas sociais que produzem o que entendemos por “homem”, “mulher” e outras identidades, que estão atreladas diretamente ao sentido dado pelas pessoas, sendo o trabalho do professor para com o aluno e para ele próprio, em grande parte, é facilitar e direcionar a problematização e desnaturalização desses sentidos socialmente atribuídos.

Motivada por Judith Butler, Louro (1997) entende o gênero como performativo, ou seja, algo que é feito, atuado repetidamente, e não algo que se “é” por essência. E seguindo Foucault, a autora analisa como o corpo é um dos principais alvos dos discursos normativos. O corpo é disciplinado por meio de saberes (como os da medicina, psicologia e pedagogia) que produzem normas de gênero e sexualidade.

Por conseguinte, a autora propõe uma educação que questione normas, estimule o pensamento crítico e abra espaço para a diversidade de corpos, desejos e identidades, defendendo uma prática pedagógica mais aberta, analítica e acolhedora da diversidade sexual e de gênero.

A diversidade está ligada à pluralidade de outros marcadores sociais, como raça e classe, fazendo com que a categoria gênero participe ativamente da construção das relações sociais e das dinâmicas de poder. Dessa forma, as relações de gênero atravessam as instituições sociais e influenciam nossas preferências, formas de organização e atribuições de valor em espaços como o trabalho, a religião, a escola, entre outros. A estes aspectos correlacionados para a análise social corresponde à interseccionalidade.

Além disso, Louro (1997) postula sobre a centralidade do conceito de identidade nos estudos relacionados a gênero, pois defende que este vai para além do simples cumprimento de “papéis” ou funções socialmente atribuídas por determinadas culturas. Ele constitui uma

dimensão fundamental da identidade, fazendo parte de quem a pessoa é, de como se apresenta ao mundo e de como atua socialmente.

Sobre a importância do conceito de identidade, afirma:

Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. [...] Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. [...] A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos [...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditória (Louro, 1997, p. 23-24).

Desta maneira, “a partir de uma visão construcionista e relacional do gênero, compreendemos que as posições dos sujeitos, de suas experiências e identidades são provisórias, instáveis e múltiplas” (Araújo, 2019, p. 37). Essa conclusão nos remete às variáveis presentes no processo de ensinar, como ensinar e o quê ensinar. Ainda que o conteúdo programático seja o mesmo previsto nos documentos de educação nacionais ou estaduais, as múltiplas realidades sociais dos alunos requerem dos professores a habilidade técnica de manejá-los para além do que propõe o livro didático, por exemplo, adaptando-os às posições dos sujeitos, considerando suas experiências e valorizando suas identidades, conectando todas estas premissas à complexa perspectiva histórica e social em que se fazem inseridos.

A partir da existência de desigualdades nesses contextos, podemos inferir que “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (Louro, 1997, p. 41), acautelando a autora, a partir dos estudos foucaultianos, que os corpos são resistentes ao processo.

O poder, ao ser exercido, pode desestabilizar e fragmentar internamente as oposições tradicionais. A dicotomia de gênero não se resume a uma divisão estática entre "homens" e "mulheres", mas envolve sujeitos atravessados por diferentes marcadores sociais, como classe, raça, religião e idade. As relações entre esses sujeitos são atravessadas por alianças e tensões que produzem configurações sociais diversas e complexas, questionando a ideia simplificada de um "homem dominante" e uma "mulher submissa". Reconhecer essa complexidade é compreender que as identidades de gênero são fluidas e estão em constante processo de construção. Homens e mulheres, inseridos em distintas práticas sociais, vivem relações marcadas por negociações, avanços, retrocessos, consentimentos, resistências e alianças. Essas interações podem ser comparadas a jogos em constante movimento, nos quais os participantes estão sempre em ação, e não a sistemas fixos onde os papéis de vencedor e

vencido estão previamente definidos (Louro, 1997, p. 39-40).

Há uma distinção evidente entre os papéis atribuídos a homens e mulheres em nossa sociedade, no entanto, o universo masculino é considerado neutro, enquanto o feminino necessita de legitimação, “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção, “a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciarem discursos que visem a legitimá-la.” (Bourdieu, *apud*, Coelho, 2018, p. 81).

Entretanto, ainda que de forma diferenciada, os homens não estão isentos das violências de gênero ao longo de seus processos de socialização,

Enquanto as mulheres dentro dos esquemas de dominação são submetidas a um trabalho de socialização que tende a enfraquecê-las, negá-las, praticando a aprendizagem de virtudes negativas como a abnegação, a resignação, o silêncio, os homens também são prisioneiros e vítimas da representação dominante. O desempenhar dos dois papéis, tanto masculino quanto feminino, são sempre inseridos em uma lógica da dominação repleta de obrigações e responsabilidades (Coelho, 2018, p. 84).

Ao passo que a violência contra as mulheres está ligada, estatisticamente, a um maior número de casos violentos fisicamente, práticas excludentes e diferenças salariais, os homens lidam, em maior parte, com a violência simbólica, da pressão social em construir um determinado comportamento ligado ao “ser homem”. Quando desviante do comportamento esperado em relação à sua sexualidade, ou seja, não sendo hétero, o homem encontra nesta situação um de seus maiores desafios sociais relacionados a esta temática, lidando com preconceitos, desigualdades e violências diversas.

Diante do exposto, é possível compreender que gênero, enquanto categoria de análise, revela-se uma ferramenta fundamental para desnaturalizar as relações sociais, expondo como as desigualdades são produzidas, reproduzidas e, ao mesmo tempo, tensionadas no cotidiano. Além disso, demonstra como as identidades não são fixas, mas sim construções sociais, culturais e históricas, marcadas por relações de poder que incidem esses aspectos da estrutura social sobre os corpos e os espaços. Reconhecer essa dinâmica é essencial para pensar práticas educativas que promovam o reconhecimento da diversidade e a desconstrução de padrões normativos.

Nesse sentido, torna-se indispensável refletir sobre como essas discussões estão (ou não) inseridas no ambiente escolar, especialmente no currículo e nos materiais didáticos. Assim, no próximo tópico, analisaremos os desafios para a abordagem de gênero no ensino, considerando as implicações presentes nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, que muitas vezes ainda operam sob lógicas excludentes e reguladoras.

### 3.1.1 *A questão de gênero na escola, nos currículos brasileiros e nos livros didáticos*

O ensino de gênero na escola é permeado por disputas políticas e dilemas que interferem diretamente na construção do currículo, na atuação dos educadores e na forma como a comunidade escolar lidará com a temática.

A escola é uma instituição social considerada como um dos principais espaços onde os discursos sobre gênero e sexualidade são reproduzidos, normalizados e disciplinados. Através do currículo, das normas, das práticas cotidianas, dos espaços, dos esportes, a escola ensina o que é considerado “masculino”, “feminino”, “normal” ou “desviante”, pois a educação não é neutra, mas sim parte ativa na produção das diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade.

Desta maneira, a autora Guacira Lopes Louro defende que

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (Louro, 1997, p. 64)

A escola constitui um espaço privilegiado para a reflexão e o debate sobre conceitos e práticas relacionados ao gênero no processo formativo de crianças e jovens, considerando o tempo significativo que passam nesse ambiente. Trata-se de um lugar fundamental para promover uma educação inclusiva, orientada pelos princípios dos direitos humanos, especialmente porque as diferenças de gênero tendem a se transformar em desigualdades reproduzidas no cotidiano escolar por meio de exclusões, estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, a discussão sistemática e a problematização dos mecanismos que sustentam essas desigualdades contribuem para a construção de identidades mais conscientes e respeitadas da diversidade (Araújo, 2019, p. 41).

Diante da complexidade do gênero enquanto fenômeno social e sua quantidade de variáveis e diversidades a serem contempladas, Louro faz a seguinte observação sobre a atuação do professor e da escola:

a escola pode ser lida como um lugar paradoxal, pois exerce uma função de controle sobre os corpos, introduzindo mecanismos de homogeneização cultural e práticas prescritivas e normativas, mas também possibilita a politização dos sujeitos e a problematização da diferença, o que pode fazer dela um lugar desconstrutivo e como lugar de produção de resistência. Nesse lugar de disputa, conflito e de resistência, os

sujeitos, ao compreenderem a diversidade de possibilidades de experiências identitárias como seres no mundo, flexionam as normas, empurrando as linhas de força da legitimidade e da normalidade (Louro, 2015 *apud* Araujo, 2019, p. 43).

Quando a escola se posiciona como um espaço político e crítico, comprometido com a promoção da igualdade de gênero, ela amplia seu papel na formação cidadã. Ao problematizar as relações sociais que atravessam tanto o cotidiano da sala de aula quanto os contextos externos à instituição, cria-se a possibilidade de desenvolver em crianças e jovens, subjetividades mais conscientes e sensíveis às dinâmicas de poder e às desigualdades de gênero historicamente construídas.

Em busca de rescindir estas questões de violência, desigualdade social e a prevenção sexual, que as questões de gênero foram incluídas nos currículos educacionais brasileiros a partir da pressão dos movimentos sociais feministas e de acordos internacionais. Neste processo, as diferenças relacionadas à renda, etnia, religião e sexualidade configuraram elementos que diversificam e ampliam as pautas dos movimentos feministas, orientando suas lutas por condições mais equitativas e inclusivas.

O momento histórico oportuno para a alavancada desse processo se deu a partir da promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que proporcionou a promoção de políticas públicas educacionais, o combate à violência de gênero, além de questões diversas que visassem a justiça social para os diversos grupos socialmente vulneráveis.

A constituição estabeleceu os princípios da igualdade de direitos e da não discriminação, criando bases para políticas educacionais que contemplem as questões de gênero, como podemos observar em seu Art. 206, onde legisla sobre a educação, cultura e desporto. Este artigo garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

A partir dos anos 1990, os documentos oficiais da educação brasileira passaram a contemplar, de maneira mais sistemática, temáticas referentes a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nos currículos escolares. Essa incorporação resultou de intensas mobilizações e disputas políticas, em âmbito nacional e internacional, voltadas à consolidação de políticas educacionais orientadas para o enfrentamento das diversas formas de violência que atingem grupos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, como mulheres, crianças, populações afrodescendentes, pessoas LGBTQIA+ e idosos. Nesse cenário, ao final da década, e em consonância com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

(Araújo, 2019, p. 47).

O ponto de partida para a inserção da temática “gênero e sexualidade” nas instituições de ensino no âmbito nacional se configura com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de 1997, ao abordar a problemática como um dos Temas Transversais – Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação sexual (Araújo, 2021, p. 269).

A LDB, no entanto, não menciona diretamente “gênero”, mas dá suporte legal para a abordagem de temas transversais, incluindo diversidade e direitos humanos. Já os PCNs, marcaram a primeira grande inserção do debate de gênero nos currículos escolares de forma sistemática e normatizada.

O Estado brasileiro, a partir dos anos 2000, afirmou o compromisso com organizações como a Cúpula Mundial Educação para Todos e a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir de documentos que visavam o alinhamento com outros países, de políticas públicas que promovessem a igualdade, o empoderamento e a diminuição da violência contra a mulher, por exemplo.

A partir de então, atravessando os governos de Fernando Henrique Cardoso (2000-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), as políticas educacionais passaram a reconhecer o currículo escolar como elemento estratégico, promovendo reformas e implementando ações que incorporam de forma explícita as perspectivas de gênero e sexualidade nos processos formativos.

Ainda que seja um conteúdo interdisciplinar e faça parte de outros temas transversais como os direitos humanos, gênero e sexualidade estão interligados de forma estreita à disciplina de Sociologia e à sua intermitência na história educacional brasileira. Dessa forma, a partir do governo de Michel Temer (2016-2018) e do ex-presidente que o sucedeu até 2022, as novas reformas educacionais e a guinada política do país a espectros mais conservadores de partidos da ultradireita, impactaram diretamente no trabalho dos professores. Situações como educadores sendo gravados em sala de aula, perseguidos e denunciados, foram frequentes, ainda que estes estivessem respaldados pelas diretrizes educacionais.

Atualmente, mesmo em um terceiro mandato do presidente Lula, um governo considerado progressista em muitos aspectos e que está retomando a reforma do ensino médio (com medidas como o retorno da obrigatoriedade da Sociologia ao currículo, por exemplo), não logrou que a população, de forma geral, tomasse para si aspectos progressistas. Consequentemente, situações relacionadas à diversidade de gênero permanecem com entraves e professores sendo desrespeitados.

Simbólico foi, no início de 2025, o caso de uma professora trans em uma escola

municipal de Campo Grande (MS), que foi exposta na internet em outros perfis, alvo de *fake news* e duramente linchada virtualmente por estar fantasiada como uma boneca ‘*Barbie*’, assim como as outras professoras do estabelecimento. A situação citada foi uma dinâmica de recepção dos alunos no primeiro dia de aula, organizada pela própria escola. Após grande perseguição, a professora precisou defender que sua identidade não interfere em seu trabalho.

Cenários como este demonstram o caráter preconceituoso e hostil presentes na sociedade brasileira para com a diversidade de gênero e para com professores/as, reforçando a utilidade do ensino da temática para a possibilidade da fundação de uma coletividade menos violenta, mais tolerante e respeitosa aos direitos humanos.

Provavelmente, podemos elencar diversos instrumentos que contribuíram para fortalecer o ensino de gênero. A consolidação do ensino deste conteúdo nas escolas brasileiras foi marcada por uma série de documentos oficiais, legislações, diretrizes curriculares e políticas públicas que buscaram inserir a discussão de gênero como parte fundamental da formação cidadã e democrática no ambiente escolar. Assim, temos secretarias especializadas, agenda de combate à violência contra a mulher e a promulgação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha),

que correspondeu a um importante marco legal para a educação, pois obriga os sistemas de ensino a difundir valores éticos de incondicional respeito à dignidade da pessoa humana na perspectiva de gênero e étnico-racial, bem como a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e étnico-racial, às violências domésticas e familiares contra as mulheres, com vistas à prevenção, tanto para o público escolar, como para a sociedade em geral (Araujo, 2019, p. 48).

Em 2007 foi divulgado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a partir da Resolução CNE n.º 2 de 30/01/2012 que

refere-se aos projetos políticos pedagógicos escolares, à valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como às práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2012, p.7) e reforça as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE N.º 1, de 30 de maio de 2012): a inclusão das temáticas de gênero, orientação sexual e direitos humanos nos marcos da educação (Araujo, 2019, p. 48-49).

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 - serviu de base para planos estaduais e municipais ao mencionar a superação das desigualdades educacionais. Todavia, o termo “gênero” foi retirado do texto final após a investida de uma reação conservadora para tentar barrar estas propostas em várias regiões. Os municípios, porém, resistiram e continuaram a implementar o ensino de gênero como forma de combate a

discriminações.

A BNCC – 2017/2018 – também não traz em sua versão final menções explícitas ao termo "gênero" pelos mesmos motivos do PNE, a pressão de grupos conservadores.

Ao investigar a presença do conceito de gênero nas três versões da BNCC, Luiz Carlos Araújo (2021) constatou a maior presença do termo na terceira versão de 2017, aparecendo 499 vezes.

O grande diferencial da versão três para com as demais versões está no sentido que o termo gênero traz no decorrer do documento. O conceito de gênero aparece nas áreas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Geografia, voltados para o gênero textual, gênero do discurso, musical, cartográfico e diversidade de textos na Base Curricular (2017). Seguindo, dessa forma, na mesma linha das duas versões anteriores, porém nas versões antecedentes (2015 e 2016), o termo aparece algumas vezes replicado para os assuntos da orientação sexual. Conclui-se, portanto, que o termo gênero, estando direcionado à orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular, foi banido, mesmo sendo usado quatrocentos e noventa e nove vezes, em nenhuma das vezes ele está relacionado com as inquietações sobre a diversidade. Outro dado interessante é a ausência do termo gênero no componente curricular de Ciências da Natureza, uma área diretamente ligada com as questões biológicas, sexuais, com transformações do corpo etc. (Araújo, 2021, p. 272).

Esta conjuntura da formulação de um currículo para a educação brasileira que inclua gênero e sexualidade, revela um campo de intensas disputas políticas e ideológicas. A análise das versões do Plano Nacional de Educação – PNE e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC evidencia o impacto direto da pressão de setores conservadores na formulação das políticas educacionais.

O caso brasileiro ilustra como o currículo não é um instrumento neutro, mas um campo tensionado por diferentes projetos de sociedade. O debate sobre gênero no currículo não diz respeito apenas à terminologia, mas à disputa pelos significados da educação pública e democrática.

A retirada do termo "gênero" do texto final do PNE de 2014 não se deu por razões pedagógicas ou epistemológicas, mas sim por uma articulação política que visava suprimir debates sobre diversidade, equidade e direitos humanos no ambiente escolar. Este movimento se insere em um contexto maior de ofensiva conservadora que tem se intensificado no Brasil, materializado em campanhas como a do “Escola sem Partido” e no uso do termo “ideologia de gênero” como instrumento de deslegitimação de propostas pedagógicas voltadas à inclusão e ao respeito à diversidade.

No caso da BNCC, a pesquisa de Araújo (2021) revela um paradoxo instrutivo: apesar de o termo “gênero” aparecer 499 vezes na terceira versão do documento (2017), ele está restrito a sentidos formais como “gênero textual” ou “gênero musical”, completamente dissociado de sua dimensão sociocultural e política. Essa diluição semântica representa uma

estratégia de neutralização do conceito de gênero como categoria de análise das relações de poder e das desigualdades.

A exclusão do termo gênero do componente de Ciências da Natureza, área fundamental para o debate sobre corpo, sexualidade e saúde, evidencia a tentativa de apagar discussões que problematizem normas e padrões heteronormativos e patriarcais. Trata-se de uma omissão que fragiliza o potencial emancipatório da educação, ao negar aos estudantes o direito ao conhecimento sobre si mesmos e sobre os diferentes modos de existência.

Conforme o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, 2019:

A escola e a educação se tornam instrumentos que ajudam a legitimar qualquer ordem de natureza ideológica, pelo papel social que desempenham junto à sociedade, de instrumentalização cultural a partir do conhecimento das ciências. As formas e os modos como essa instrumentalização acontece constitui a problemática central na discussão sobre o currículo, pois ao invés de servir de referência para que o sujeito possa ir além do olhar que já possui sobre o mundo do qual participa, ele pode indicar uma possibilidade de aprisionamento onde o conformismo social torna-se num imperativo cultural (Ceará, 2021, p. 257).

Isto posto, podemos analisar a presença dos conteúdos de gênero no âmbito estadual, mais precisamente, do estado do Ceará, tendo em vista que todos os entes federativos constroem autonomamente suas orientações curriculares a partir da BNCC. No Ceará, mesmo após a reforma do ensino médio, foram mantidas a obrigatoriedade dos quatro componentes curriculares que constituem as Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC de 2021, é a normativa que estabelece as orientações para o ensino, assim como monta uma grade de competências gerais, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento e objetos específicos baseados na BNCC, respeitando, em conjunto, as regulações da LDB. O DCRC define como objetivo proporcionar uma formação integral aos alunos e se dedica em alinhar imprecisões na área de ciências humanas (Ceará, 2021).

O DCRC abre espaço para o diálogo sobre a temática em várias áreas do conhecimento e orienta a inclusão da equidade de gênero e sexualidade como eixo transversal, expressa na proposta de uma escola plural e democrática. Ao verificar a Matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos específicos de sociologia, o conteúdo consta de forma clara nas diversas competências e habilidades. Abaixo, listaremos alguns exemplos:

**Tabela 2** – Lista de habilidades e competências presentes no DCRC e na disciplina de Sociologia

<b>Habilidade</b>	<b>Sociologia</b>
(EM13CHSA102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	Identificação e análise das diferenças e desigualdades étnicas, raciais, de gênero, religiosas, regionais e culturais, interpretando-as enquanto fenômenos sociais, não naturais, proporcionando à/ao aluna/o conhecer perspectivas teóricas sobre cultura e seus principais representantes (p. 280)
(EM13CHSA104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	Estudo e discussão a respeito das formas de representação e de processos sociais, conselhos, organização social, instituições sociais e movimentos sociais (feministas, indígenas, negros, homossexuais etc.), buscando valorizar, respeitar e apoiar suas causas, suas lutas, validando-os enquanto fenômenos necessários a formação da cidadania e da própria formação educacional (p. 287).
(EM13CHSA201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses	Conhecimento e discussão dos conceitos de política, poder e autoridade na perspectiva das classes sociais, etnias (europeias, indígenas e africanas) e gênero, valorizando as diferentes manifestações culturais destes segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade (p. 294)

processos e às possíveis relações entre eles.	
(EM13CHSA204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	Entendimento, assimilação e debate entre os conceitos de cultura, gênero, diversidade sexual, etnia, identidade cultural (indígenas, europeias, africanas e afrobrasileiras, interpretando ainda os conceitos de interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade e Transculturalidade (p. 299)
(EM13CHSA404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Compreensão e análise das questões sobre o trabalho da mulher, entendendo os conceitos de patriarcado, de feminismo, aprofundando a visão histórica sobre o tema e demais problemáticas relacionadas, tais como: crescimento da participação feminina no mundo do trabalho, as desigualdades de gênero, de salários, papéis sociais da mulher e a divisão doméstica do Trabalho (p. 321)

**Fonte:** Documento Curricular Referencial do Ceará, 2021.

A Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC - CE) também viabiliza ações práticas e eventos pedagógicos que promovem as questões de gênero. Em 2024, a Jornada Pedagógica das 23 regionais da rede estadual priorizou a temática “Equidade de gênero e proteção das mulheres”, ressaltando seu caráter estratégico para a organização pedagógica das escolas neste ano letivo.

Além disso, programas como "Elas na matemática" promovido pela Seduc, incentivam a equidade de gênero e o protagonismo feminino na produção científica, visibilizando a participação feminina na produção de conhecimento nos laboratórios, eventos olímpicos e em áreas majoritariamente masculinas.

No Ceará, o ensino de gênero foi formalmente introduzido nos documentos oficiais, marcando um compromisso com a equidade. Entretanto, não significa que não haja resistências e recuos diante de pressões conservadoras, reproduzindo o padrão nacional. No entanto, as ações pontuais da Seduc e a atuação da Secretaria da Diversidade seguem indicando uma resistência local ativa, que busca integrar o debate de gênero ao cotidiano escolar e à política estadual de educação.

Um último tópico importante a ser discutido é em relação à presença ou ausência da temática citada nos livros didáticos.

Livro didático é a expressão usada, no Brasil, para designar determinados materiais escritos usados em situação escolar, pelos alunos dentro ou fora da sala de aula e/ou para preparação das aulas. [...] Os livros didáticos definem-se como publicações não periódicas, de circulação pública que guarda, ideias e registram a maneira de pensar de seus autores e dos contextos sócio-históricos nos quais foram elaborados. O livro didático configura-se como instrumento do processo de ensino e aprendizagem formais (Maçaira, 2020, p. 210).

De acordo com Meucci (2020), estes são instrumentos privilegiados “para compreender processos de estabilização (ou não) de certas ideias” e para realizar análises sobre como “um saber escolar possibilita entender alcances e limites para emergência de uma ‘consciência racional da sociedade’” (Meucci, 2020, p. 3).

A inclusão dos livros de sociologia no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD ocorreu nas edições de 2012, 2015 e 2018. Após este período, as reformulações proporcionadas pelo Novo Ensino Médio alteraram as produções de livros didáticos, sendo, então, elaborados enquanto área de conhecimento, a área de humanas.

Maçaira (2020) aponta este período de 2012 a 2018 como uma “terceira geração de livros didáticos”, marcada por livros que empregaram esforços maiores na tradução dos conceitos científicos, maior quantidade de ilustrações e mesclando recursos didáticos mais diversos para a dinamização do ensino e aprendizagem.

A presença do conteúdo de gênero nos livros didáticos de sociologia do Ensino Médio, especialmente nos materiais aprovados pelo PNLD 2021, reflete as tensões políticas e pedagógicas que permeiam a educação brasileira. A análise desses materiais revela diversas limitações na abordagem das questões de gênero.

Silva (2022), analisou doze coleções dentre as quatorze aprovadas no PNLD 2021. Vale ressaltar que estes livros didáticos já continham as modificações sugeridas pelo novo ensino médio, como um livro para a área de conhecimento e não mais divididos por disciplina. Assim, dentre as doze coleções estudadas, o conteúdo só aparece em 33% das coleções e “apenas quatro desenvolveram uma abordagem para além de uma perspectiva transversal (Silva,

2022, p. 177).

Outras conclusões importantes sobre os materiais didáticos de ciências humanas foram relacionadas: o esvaziamento de conteúdos, incluindo gênero e sexualidade, a diminuição em 43% da quantidade de páginas, conseqüentemente, menos aportes teóricos. (Silva, 2022).

Endossa a autora:

quando analisamos as abordagens acerca da temática de gênero nos materiais didáticos, vimos que esta é quase inexistente. Pois, a maioria das coleções não propuseram uma discussão sobre as relações sociais de gênero em seus materiais. Na maioria das coleções não há os entendimentos científicos relativos a esse tema e seus respectivos conceitos, perspectivas teóricas, consensos e divergências. Por conseguinte, a acusação conservadora esvai-se no ar, não se sustenta, pois essa discussão aparece em apenas 33% dos materiais analisados e estes socializam parte aquilo que foi produzido pela ciência e não doutrinações, como costumam afirmar. Por sua vez, aquelas que buscaram desenvolver alguma discussão acerca do tema – destacam as coleções Identidade em Ação (Editora Moderna), Prisma (Editora FTD), Humanitas.doc (Editora Saraiva) e Ser protagonista (Editora SM) – socializaram em seus conteúdos um dos consensos em relação ao conceito de gênero. Isto é, de que ele busca explicar a constituição do gênero como fruto de construções sociais, não limitando essa compreensão a uma determinação biológica. Por mais que esta abordagem seja restrita em relação às contribuições das teorias científicas e feministas, é muito importante que ela esteja presente nestes materiais, pois a partir daí o professor pode trazer outros elementos para o aprofundamento do debate (Silva, 2022, p. 177).

À vista disso, espera-se que a produção deste material didático, que utiliza a literatura e as histórias biográficas para favorecer o ensino de conceitos e teorias sociológicas, contribua para ampliar as ferramentas e os materiais complementares para a utilização pelos professores e alunos em sala de aula.

Que este possa contribuir para suprir as lacunas presentes nos novos livros didáticos de caráter tão reduzido e mantenha presente a análise, a imaginação sociológica e o desenvolvimento da criticidade acerca das questões de gênero.

Ainda que o trabalho esteja centralizado nas condições vivenciadas por mulheres, compreendemos gênero aqui não como sinônimo para o feminino, mas como uma categoria que abarca as questões sociais relativas também à homens e às mais diversas expressões do ser: transgêneros, não-binários, *queer*, bigêneros e neutros.

A linguagem, as estratégias de organização e classificação, assim como os diferentes métodos utilizados pelas disciplinas escolares, representam formas de exercício desigual de poder. Currículos, normas, avaliações e livros atuam na divisão, hierarquização, subordinação, legitimação ou desqualificação dos sujeitos. Desta forma, manifestamos o nosso apoio ao aumento de produções pedagógicas que contemplem as questões e a diversidade de gênero, incluindo diversos métodos e abordagens e desconstruindo estereótipos presentes ou ausentes em materiais didáticos e no senso comum compartilhado.

Portanto, após a análise do conceito de gênero enquanto categoria sociológica fundamental para compreender as dinâmicas de poder e as construções identitárias pertinentes ao desenvolvimento da imaginação sociológica, faz-se necessário ampliar o olhar para outras abordagens teóricas que contribuem para o entendimento das relações sociais. Nesse sentido, retomaremos as concepções dos autores clássicos da Sociologia – Durkheim, Weber e Marx – cujas reflexões sobre a relação entre indivíduo e sociedade oferecem bases essenciais para a compreensão das estruturas sociais, das ações individuais e das formas de organização social que também influenciam as questões de gênero e outras desigualdades.

### **3.2 A relação entre indivíduo e sociedade em Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx**

Para compreendermos a sociologia clássica, é necessário revisitarmos brevemente o contexto histórico no qual deu seu seguimento, com o desenvolvimento do fenômeno histórico e social que conhecemos por modernidade.

A sociologia sistematizou-se enquanto ciência a partir do século XIX, doravante a necessidade de compreender as grandes transformações sociais proporcionadas pelo processo de industrialização, o desenvolvimento do capitalismo, o exponencial aumento da urbanização, a crescente utilização de tecnologias e o surgimento de novas diretrizes para a vida social, tais como a racionalidade e o declínio de instituições religiosas e feudais.

As novas condições de trabalho alteraram as demandas políticas da população, a sua forma de socializar e a própria noção de tempo, cada vez mais controlado e acelerado. O Estado moderno passa a legitimar-se e a exercer o controle a partir de leis bem definidas, que em muitas instâncias, buscava afastar-se das prerrogativas tradicionais da época feudal, tornando-se gradativamente mais burocrático. A nova divisão do trabalho também modificou, ao longo do tempo, a configuração familiar. Uma nova moralidade, um novo ritmo produtivo, uma nova disciplina (Quintaneiro, 2002).

Assim se encontrava a configuração histórica na qual os autores clássicos Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx estavam inseridos, onde analisaram e construíram metodologias científicas eficientes que pudessem abarcar a complexidade da sociedade moderna.

Mas o que faz um clássico ser um clássico? Primeiramente, é pela sua importância metodológica e seu potencial capacidade de embasamento científico. Os clássicos foram

grandes estudiosos em diversos aspectos da construção social humana: suas leis, o trabalho, a religião, a política, a economia, a educação, o Estado etc. Seus modelos de interpretação social repercutem na produção científica ainda hoje, e seus refinados métodos abrangem muitos aspectos do contexto histórico atual, ao definirem e explicarem o capitalismo, a mercadoria, as relações de trabalho, a atuação coercitiva das estruturas etc.

De acordo com Viana:

É preciso especificar o que é um clássico no âmbito do pensamento teórico, científico, filosófico, pois nesses casos eles se assemelham. Nesse âmbito, um clássico é uma fonte inspiradora inesgotada para análise e explicação da realidade. Trata-se de um saber fundador, original, que abre novas perspectivas e horizontes teórico-metodológicos. Esse é o caso de Marx, Weber e Durkheim na sociologia; bem como o de Freud na psicanálise e Saussure na linguística. Eles são autores clássicos por serem fundadores, originais, e por isso são fontes inspiradoras (Viana, 2013, p.140).

Ainda que sejam clássicos e muito de suas teorias influenciem até hoje as metodologias científicas da sociologia, são homens de seus tempos, o que impregna suas teorias com problemáticas da época.

Segundo Shiota (2019), os autores considerados clássicos variam de acordo com cada país, conforme a recepção e o contexto histórico da difusão de suas obras. Durkheim, Weber e Marx consolidaram-se como as referências teórico metodológicas no Brasil devido à influência de Florestan Fernandes, a partir da década de 1950, quando sintetizou e dialogou com essas fontes. Contudo, os autores já eram utilizados há algumas décadas em obras que buscavam explicar o atraso e a dependência do Brasil, com expoentes como Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. De acordo com Alexander (1996),

os cientistas sociais, imersos em fórmulas clássicas e disciplinados pelo que tomam por seu legado, não conseguem perceber que são eles mesmos, com suas interpretações e interesses teóricos, que transformam os textos em clássicos e dão a cada um destes um significado atual (Alexander, 1996, p. 55).

Assim, ainda de acordo com Shiota (2019), o objetivo da ciência brasileira estava voltado para a compreensão dos seus próprios problemas sociais, articulando, dessa forma, a sociologia desses autores para esse propósito, inclusive no processo de formação e transformação da nação.

Neste momento, faz-se necessário delimitar o objeto de análise e os conceitos fundamentais de cada autor, a fim de aplicá-los à leitura das autobiografias. Assim, as especificidades presentes em cada narrativa orientaram os critérios adotados para a seleção dos conceitos de Durkheim, Weber e Marx, que serão apresentados a seguir.

### 3.2.1 *Émile Durkheim*

David Émile Durkheim foi um dos clássicos mais dedicados a estruturar de forma sistemática a sociologia enquanto uma ciência autônoma. A partir da forte influência da corrente positivista no início de sua produção científica, preocupava-se com o caráter objetivo, racional, impessoal e metodológico da ciência sociológica.

Nascido em 1858, na região da Alsácia, na França, Durkheim dedicou-se primeiramente à formação em filosofia, para então aprofundar-se nos estudos sociais. Inclui-se em sua trajetória intelectual, seu forte interesse nos estudos sobre educação, pois o sociólogo afirmava o papel importante exercido por esta instituição social na organização e manutenção das estruturas sociais vigentes.

A sociologia passa a existir nas universidades francesas em conjunto com os estudos sobre educação, no qual Durkheim foi um dos professores pioneiros. Também foi responsável por mobilizar uma série de cientistas acadêmicos para formar, em Paris, a “Escola Sociológica Francesa”.

De acordo com Ferreira (2007), o contexto histórico em que Durkheim viveu foi marcado por diversas tensões e disputas, como a primeira grande crise interna do capitalismo monopolista europeu, sua disputa por mercados indicada pelo neocolonialismo, os conflitos decorrentes da Segunda Revolução Industrial e a culminância da Primeira Guerra Mundial. Considerava seu país, a França, em estado de desorganização, chegando a declarar que havia um “vazio moral da IIIª República”.

A tendência científica da sociologia de Durkheim está voltada para a compreensão da coerção das estruturas sociais e como estas atuam sobre os fenômenos sociais, assim como a importância das representações simbólicas, buscando compreender as mudanças sociais que acarretaram na transição das “sociedades tradicionais” para a “sociedade moderna”.

As principais influências intelectuais de Durkheim são o positivismo de August Comte, o evolucionismo, já que postulava uma complexificação nas relações sociais, rejeitando a parte biológica; o idealismo, herdado de Kant (1724-1808); e o historiador Fustel de Coulanges, onde, a partir de seu livro “A cidade antiga”, pesquisou sobre a influência dos rituais religiosos no âmbito familiar, social e político na Antiguidade (Sell, p. 79-80).

O princípio metodológico da sociologia de Durkheim inicia pelo pressuposto de que, para compreendermos e explicarmos os fenômenos sociais, precisamos entender que, na relação indivíduo e sociedade, é a sociedade que predomina sobre o indivíduo por meio do constrangimento causado pelo conjunto de normas e condutas sociais.

A sociedade é uma criação do ser humano, porém, quando nos organizamos em grupo, formamos estruturas sociais, regras e padrões de comportamentos que fogem ao total domínio dos indivíduos, possuindo dinâmica própria e pressionando todos ou praticamente todos os indivíduos que fazem parte desta sociedade a seguirem às expectativas de comportamentos esperados. A sociedade implicaria a forma como o homem organiza a experiência da realidade objetiva, porém, ela também é constituída pela ideia que faz de si própria.

A partir das influências de seu tempo, principalmente o positivismo e o desejo de afirmar a importância do estudo científico das regularidades e leis que regem o funcionamento da sociedade, Durkheim utilizou diversas comparações entre as ciências humanas e a ciência da natureza, mais precisamente com a Biologia, ciência que estava bem estruturada e em ascensão durante este período histórico na Europa, devido a trabalhos como o de Charles Darwin.

Consoante com sua postura estruturalista, Sell (2015), afirma:

Em todas as obras de Durkheim este pressuposto está presente. Em suas explicações sobre a origem da religião, sobre o conhecimento, sobre o comportamento do suicídio e mesmo sobre a divisão do trabalho social, é a sociedade que age sobre o indivíduo, modelando suas formas de agir, influenciando suas concepções e modos de ver, condicionando e padronizando o seu comportamento. Ninguém mais do que Durkheim vai colocar tanta ênfase na força do social sobre a vida humana, procurando sempre ressaltar que, em última instância, até mesmo a noção de pessoa ou de sujeito individual não passa de uma construção social. (Sell, 2015, p. 81)

A partir disto, Durkheim definiu o que para ele seria o objeto de estudo próprio da sociologia: os fatos sociais, que são as próprias regularidades existentes na organização social. De acordo com a definição do próprio autor em seu livro *As regras do método sociológico*:

Fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais. (Durkheim, 2001, p. 40)

Os fatos sociais são todas as formas de agir, sentir e pensar compartilhados pelo grupo, porém, para ser um fato social, o fenômeno requer três propriedades: precisa ser geral, exterior ao indivíduo e exercer coerção. É geral pois a regra social precisa ser válida para todos ou praticamente todos os indivíduos do grupo. É exterior ao indivíduo, pois independentemente de este querer ou não, gostar ou não de determinada regra social, ela continuará existindo e sendo reproduzida pelo social. E por fim, é coercitiva pois a sociedade exerce pressão sobre os indivíduos para que cumpram os comportamentos esperados, assim, impondo os comportamentos.

**Tabela 3** – Os fatos sociais categorizados por Durkheim.

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>Geral</b>	A regra social precisa ser válida para todos ou praticamente todos os indivíduos do grupo.	As leis do Estado normatizadas na Constituição Federal brasileira.
<b>Exterior ao indivíduo</b>	A regra social existe independente da vontade ou gosto do indivíduo.	Ainda que o indivíduo infrinja às leis de proteção às mulheres por não concordar com elas, estas continuarão a existir independentemente de sua vontade individual.
<b>Coercitivo</b>	A sociedade exerce pressão sobre os indivíduos para que cumpram os comportamentos esperados.	Ao quebrar as regras e às leis, o indivíduo sofrerá uma punição pelo ato.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Os fatos sociais devem ser tratados como coisas, em busca de preservar a objetividade da pesquisa, em correspondência com a epistemologia positivista. Durkheim desejava em seus objetivos metodológicos que a sociologia eliminasse completamente a subjetividade do pesquisador, para que este se afastasse completamente de suas pré-noções, garantindo a imparcialidade e neutralidade sobre o objeto e, assim, pudesse observá-lo como algo concreto e exterior.

Durkheim, ao aproximar sua teoria com as ciências da natureza e a biologia, comparava a sociedade com um corpo humano, chegando a utilizar termos como “normal” e “patológico”.

O autor classificou os fatos sociais desta maneira, onde um fato social seria considerado normal quando o fenômeno fosse regular, representando, assim, um estado de saúde estável na sociedade, preservando a vida social. Enquanto os patológicos remetem a situações não regulares, fora do comum, portanto, um estado de doença. O crime, por exemplo, é considerado algo socialmente negativo, entretanto, Durkheim o apontou como normal, devido à sua regularidade nas sociedades. Estas definições de Durkheim foram criticadas pelo risco de arbitrar conclusões morais sobre as situações.

Como os indivíduos se integram, o que cria coesão na sociedade moderna e quais elementos contribuem para produzir a harmonia social foram alguns questionamentos que

direcionaram a produção de Durkheim. A resposta encontrada por ele gira em torno da divisão social do trabalho, que na modernidade assume um caráter de alta especialização de funções.

A coesão social é o que dá “liga” à sociedade e está vinculada diretamente às normas sociais compartilhadas, dando sentido e explicações às formas de viver, trabalhar, aos relacionamentos etc. Na modernidade, Durkheim aponta uma ambiguidade na coesão social. Para entender este processo, Durkheim desenvolveu o conceito de solidariedade, que tem a ver com as estratégias de integração dos indivíduos nos grupos ou nas instituições sociais (Sell, 2015, p. 88).

Ele faz uma comparação entre as formas de integração nas sociedades pré-capitalistas (ou não capitalistas), onde estas detêm uma solidariedade mecânica, e das sociedades modernas, que são capitalistas, possuindo solidariedade orgânica.

**Tabela 4** - Os tipos de solidariedade categorizados por Durkheim

	Solidariedade Mecânica (Sociedade tradicional)	Solidariedade Orgânica (Sociedade moderna)
Laço de solidariedade	Consciência coletiva	Divisão do trabalho social
Organização social	Sociedades segmentadas	Sociedades diferenciadas
Tipo de direito	Direito repressivo	Direito restitutivo

**Fonte:** Sell, 2015, p. 87.

Além de observar os diferentes modelos de estrutura social para a compreensão da solidariedade, Durkheim também observa qual a organização jurídica predominante, se é repressiva ou restitutiva, pois as normas jurídicas conseguem materializar as convicções morais que representam a consciência coletiva.

A solidariedade mecânica, que seriam sociedades tribais, por exemplo, estaria caracterizada pela pouca divisão do trabalho social, onde os indivíduos acumulam grande parte das funções que suprem suas necessidades de sobrevivência. Nestas sociedades tradicionais, como Durkheim as classificam, a regulação moral das condutas sociais é feita pela consciência coletiva. Os indivíduos pensam, sentem e agem de forma muito parecida, pois há pouca diferenciação, já que há pouca divisão do trabalho social. Os indivíduos sequer se veem como indivíduos, mas como seres que são a própria comunidade. Com regras bem estabelecidas, os indivíduos que as quebram ou não agem de acordo com o comportamento esperado, tem punição direta e imediata, como serem expulsos do grupo ou até mesmo mortos. O predomínio da consciência coletiva é reforçado pelo compartilhamento das próprias regras morais que

afirmam o valor da coletividade.

Assim como Karl Marx, Durkheim lida com a centralidade do trabalho para compreender o funcionamento das estruturas sociais no capitalismo moderno, entretanto, enquanto Marx frisa os aspectos econômicos da sociedade e do trabalho, Durkheim vai salientar os aspectos morais do trabalho para a criação de integração social, de solidariedade.

Somos levados, assim, a considerar a divisão do trabalho sob um novo aspecto. Nesse caso, de fato, os serviços econômicos que ela pode prestar são pouca coisa em comparação com o efeito moral que ela produz, e sua verdadeira função é criar entre duas ou várias pessoas um sentimento de solidariedade” (Durkheim, 1995, p. 21 *apud* Sell, 2015, p. 91).

Nas sociedades modernas, capitalistas ou complexas, há muita divisão do trabalho, o que ocasiona uma grande diferenciação de grupos e indivíduos dentro da mesma sociedade, devido à grande especialização do trabalho. No entanto, esta mesma especialização do trabalho acarretaria maior interdependência entre os indivíduos na divisão do trabalho, proporcionando a coesão social.

### 3.2.2 *Max Weber*

Maximilian Carl Emil Weber nasceu em 1864 na Alemanha, na cidade de Erfurt. Ao longo de sua vida, Weber foi professor de direito e economia, fundou revistas, a Sociedade Alemã de Sociologia, administrou hospitais durante a primeira guerra mundial e ainda colaborou para a redação da Constituição Germânica de 1919 (Sell, p. 108). Weber veio à óbito em 1920, aos 56 anos de idade, em Munique.

Em seu trabalho intelectual, além da sociologia, transitou pelas áreas do direito, história, epistemologia, política e economia. Sua obra é influenciada pelas correntes teóricas do pensamento filosófico de Immanuel Kant (1724-1804), pelas correntes econômicas de sua época, como a escola histórica de economia, e no pensamento social, por sociólogos alemães como Georg Simmel (1858-1918).

A epistemologia e a metodologia de Weber estão concentradas no sujeito para compreender e explicar a realidade social, assim, ele desenvolveu a teoria sociológica compreensiva. Segundo o autor, o papel da sociologia é compreender o sentido da ação dos agentes, frisando a compreensão também do contexto histórico para isso.

Weber percorre um percurso metodológico diferente de Durkheim, tanto no peso diferente dado às estruturas e ao indivíduo, quanto na formação epistemológica. Weber se afasta

das concepções positivistas, dando outro sentido à questão da objetividade da ciência humana, pois nas ciências sociais o homem seria sujeito e objeto ao mesmo tempo, portanto, seria negligente acreditar ser possível manter uma objetividade total sendo o pesquisador um indivíduo motivado por diversas questões culturais e materiais.

Em vista disso, doravante à influência de Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo alemão, Weber recusou a razão científica, essencialmente positivista, e fundamentou-se na razão histórica. Apreendendo, assim, que a objetividade do conhecimento é influenciada por questões subjetivas inerentes ao cientista, como seus valores, seus interesses e motivações. Percebendo, também, que estas questões são variáveis de acordo com a cultura e o período histórico em que o cientista está inserido.

Portanto, é fundamental observar a relação que há entre a ciência, enquanto usuária sistemática da racionalidade e dos valores que atuam sobre convicções, prioridades e deveres, devendo ser conscientemente controlada durante o processo de pesquisa.

Segundo Max Weber, assimilar a ação social seria o objetivo principal da sociologia. Para compreender a ação social, é necessário entender os tipos ideais. Estes são um dos aparatos metodológicos mais relevantes de Weber.

As categorias elaboradas como tipos ideais são construídas a partir do sujeito e não do objeto. Dessa maneira, os tipos ideais são uma construção teórica elaborada pelo pesquisador, a partir de uma construção mental deste e suas preocupações, havendo, assim, um aspecto subjetivo intrínseco nos tipos ideais. Este busca organizar, centralizar e categorizar alguns fenômenos de forma ideal, a fim de utilizá-los para fazer comparações entre diferentes fenômenos sociais que encontramos na realidade. Logo, os tipos ideais são uma ferramenta metodológica utilizada na sociologia compreensiva de Max Weber para analisar fenômenos da realidade social.

De acordo com Sell (2015, p. 114), “os conceitos típicos-ideais são apenas um meio que o pesquisador possui para organizar a realidade de forma lógica, no plano do pensamento, sem a pretensão de traduzir exatamente a estrutura do mundo”. É feita uma associação entre a objetividade do fenômeno e seu conceito ideal, com a compreensão histórica, a fim de que este possa relacionamente ser explicado de forma racional.

Sendo um recurso técnico, é possível estabelecer conexões causais, conciliando o sentido que o pesquisador propõe a fatos que podem ser mensuráveis. O objetivo dos tipos ideais é criar modelos que simplifiquem a realidade, fórmulas que expliquem e interpretem racionalmente o mundo empírico. Assim observa Quintanero (2002, p. 110), quando afirma que o conceito de tipo ideal é o "esforço cognitivo que discrimina, organiza e abstrai certos aspectos

da realidade na tentativa de explicar as causas associadas à produção de determinados fenômenos”.

Isto posto, compreendemos que qualquer cientista social poderá elaborar tipos ideais para diferentes conceitos e este é quem infundirá os critérios de análises para estes mesmos conceitos, atribuindo-lhes as características que lhes forem essenciais para assimilar as causas e consequências de uma singularidade sociocultural, comparando o modelo ideal com as variabilidades da realidade. Assim, “o tipo ideal é utilizado como instrumento para conduzir o autor numa realidade complexa” (Quintanero, 2002, p. 113).

Weber é um dos principais cientistas que colaboraram para a estruturação da sociologia enquanto ciência, definindo uma nova relação entre as ciências humanas e naturais, novas metodologias e os objetos de estudo próprios da sociologia.

A relação entre indivíduo e sociedade, para Weber, salienta as ações dos indivíduos como elemento primordial para compreendermos a sociedade e realizarmos a explicação sociológica. Logo, para o autor, a realização da vida social acontece a partir da ação dos agentes sociais, que compartilham interações com sentidos recíprocos e mutuamente orientados. Assim aponta Weber:

A sociologia interpretativa considera o indivíduo e seu ato como a unidade básica, como seu ‘átomo’ - se nos permitirem pelo menos uma vez a comparação discutível. Nessa abordagem, o indivíduo é também o limite superior e o único portador de conduta significativa [...]. Em geral, para a sociologia, conceitos como ‘Estado’, ‘associação’, ‘feudalismo’ e outros semelhantes designam certas categorias de interação humana. Daí ser tarefa da sociologia reduzir esses conceitos à ação compreensível, isto é, sem exceção, aos atos dos indivíduos participantes (Weber, 1982, p. 74).

Para o autor, a ação social é o objeto de estudo próprio da sociologia, como demonstra em sua definição dos conceitos e de sua metodologia:

Sociologia (no sentido aqui entendido desta palavra empregada com tantos significados diversos) significa: uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos. Por ‘ação’ entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação ‘social’, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou pelos agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso (Weber, 1994, p. 3).

Portanto, a ação social existe a partir do momento em que os agentes compartilham o sentido desta ação, o que não pode ser desconectado do período histórico em que se encontram. As ações têm uma causa, um curso e consequências, sendo papel da sociologia analisar esses efeitos. Uma ação é social quando esta é orientada a partir de outros indivíduos.

Baseado nisto, é lançado uma série de questionamentos. Para além de analisar o curso e os efeitos das ações sociais, compreender como essas ações podem desenvolver diferentes formas de organizações e estruturas sociais; como uma ação social faz sentido para os indivíduos envolvidos criando os diferentes tipos de organizações; como se dá essa relação de causa e efeito.

Entretanto, as motivações das ações dos indivíduos não podem ser facilmente compreendidas pelo cientista, que precisará buscar as motivações em suas ações concretas e percebendo suas regularidades.

O autor categoriza quatro tipos ideais de ação social, sendo duas racionais e duas irracionais: a ação racional com relação a fins, a ação racional com relação a valores, ação tradicional e ação afetiva.

**Tabela 5** – Os tipos de ações categorizadas por Max Weber

<b>Ação social racional referente a fins</b>	<b>Ação social racional referente a valores</b>	<b>Ação social afetiva</b>	<b>Ação social tradicional</b>
Neste tipo de ação, o indivíduo visa os fins utilitários para si, racionalizando as condições e meios para obter o fim desejado.	A ação é orientada pela crença consciente em valores independentemente dos resultados.	Ação pela qual o indivíduo é motivado pelas emoções, normalmente ocorre por impulso ou em busca de satisfação imediata, por isso, é irracional.	Ação motivada pelos costumes arraigados, são ações pouco refletidas durante as repetições cotidianas habituais.
Ex.: Calcular a venda dos produtos sobre um lucro favorável.	Ex.: Ter atitudes baseadas na honestidade mesmo quando possa se prejudicar.	Ex.: Brigas agressivas no trânsito.	Ex.: Votar em candidatos de famílias tradicionais da política pois “todos sempre votaram assim”.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Há ações consideradas reativas, como se proteger da chuva ou evitar uma fonte de

calor que possa machucar. Estas não se configuram como ação social, pois, por reativas, significam que são respostas imediatas realizadas mediante uma situação de necessidade instantânea.

Contudo, Weber frisa o fato destes tipos de ações serem tipos ideais puros, ou seja, na realidade prática as ações dificilmente se pautam por apenas um tipo de ação social dessas, sendo o esperado que se mesquem os diversos tipos de ações sociais. Também com a análise feita pelos tipos ideais de ações sociais, Weber compreende que, mesmo na modernidade, as variedades de ação não necessariamente ocorrem de forma racional, pois as crenças e tradições não foram completamente eliminadas.

As ações sociais racionais se tornam interessantes para a sociologia, de acordo com Weber, pois as conexões de sentido se tornam mais evidentes, logo, mais fáceis de quantificar e observar as relações entre causa e consequência.

Assim, a partir desse conjunto de ações de indivíduos orientada por outros agentes, temos as relações sociais. As relações sociais podem existir a partir de interações rápidas e passageiras, como também adquirir regularidade e comportamentos permanentes. São estes últimos os objetos de estudo da sociologia, afinal, são as regularidades que constituem a sociedade. Weber defende que ao analisarmos grandes instituições sociais, como o Estado, a economia e associações religiosas, teremos em seu cerne a ação social que parte do indivíduo, logo, “as regularidades da ação social se expressam na forma de usos, costumes ou situações de interesse” (Quintanero, 2002, p. 114).

As relações sociais são provenientes das interações dotadas de sentido compartilhado entre os indivíduos, de forma que os comportamentos sejam orientados pelas probabilidades das reações previsíveis ou esperadas. Essa expectativa sobre o comportamento do outro é apreendida de acordo com a cultura e a socialização pela qual os seres humanos vivem. “Quando, ao agir, cada um de dois ou mais indivíduos orienta sua conduta levando em conta a probabilidade de que o outro ou os outros agirão socialmente de um modo que corresponde às expectativas do primeiro agente, estamos diante de uma relação social” (Quintanero, 2002, p. 118).

Outro ponto importante é a compreensão da modernidade, como chegamos até ela, quais as suas principais características e quais desdobramentos suas estruturas produzem. A partir da metodologia histórico compreensiva de Weber, o autor investiga o longo processo que gerou esta construção social que conhecemos por modernidade, para isso utilizou análises comparativas.

Assim explica Cohn (1982):

A análise comparativa não opera, então, na busca do que seja comum a várias ou a todas as configurações históricas, mas, pelo contrário, permitirá trazer à tona o que é peculiar a cada uma delas. Nas análises a que Weber se dedicaria posteriormente, essa visão comparativa ir-se-ia apurando cada vez mais, orientada pela busca daquilo que é específico ao mundo ocidental moderno - a presença de um capitalismo organizado em moldes racionais e a racionalização da conduta em todas as esferas da existência humana, \_ em termos da busca, em outras configurações históricas, de traços que não fossem congruentes com essa racionalização especificamente europeia da vida (Cohn, 1982, p. 15).

Em suas pesquisas para compreender o fenômeno da modernidade, foi a fase em que Max Weber desenvolveu seus principais estudos sobre a sociologia da religião, onde temos uma de suas obras mais conhecidas “A ética protestante e o espírito do capitalismo” (1920).

Após debruçar-se em compreender a relação entre o desenvolvimento do capitalismo, a modernidade e as práticas protestantes, Weber empreende análises comparativas observando a racionalização, assim como as condutas e crenças do ocidente e as religiões de maior proporção do Oriente. Chegando à conclusão de que o processo de racionalização está presente em todas as culturas, em suas diferentes formas de se organizar, porém, o Ocidente, representado pelo povo europeu, apresenta um tipo de racionalismo específico, díspar.

Esse tipo de racionalidade é o que teria acarretado o próprio capitalismo. Ainda que Weber não foque, como Marx o fez, em destrinchar o capitalismo como sistema econômico, mas sim em relação às condutas e disposições específicas dos agentes sociais do Ocidente (europeu), voltada para uma dominação racional do mundo. Da mesma forma, o alinhamento com a própria “ética protestante”, com suas posturas de austeridade e posição de vocação perante o trabalho duro.

Weber elenca a racionalização, o desencantamento do mundo e a secularização como uma das principais características da modernidade, como uma síntese pelo longo processo de intelectualização pelo qual o Ocidente europeu havia passado.

A racionalização é um dos conceitos chaves da sociologia de Weber, a partir dele podemos compreender sua explicação sociológica do mundo moderno que gira em torno do desencantamento do mundo.

A racionalização do mundo imprime um domínio do intelecto humano sobre a natureza e as condições variáveis desta. O desencantamento do mundo é o processo pelo qual o ser humano transfere as explicações religiosas, divinas, mágicas e encantadas, para a explicação do mundo de forma racional, experimental, baseada em causas e consequências. Entretanto, esta transferência de perspectiva para a dimensão racional e científica de forma alguma exclui por completo a dimensão religiosa ou elimina a crença na magia. As duas passam a coexistir em diferentes proporções. A existência da preponderância da racionalidade não é

algo puro e ideal na sociedade e segundo Weber, nem leva a um “estágio superior de vida social”.

Uma organização social secularizada é aquela na qual a religião não tem mais a mesma coerção cultural e já não justifica e legítima as organizações políticas e sociais. Estas tirariam sua validação da atitude racional de se organizar socialmente.

Não obstante, Weber observa em seu livro “A ciência como vocação” (1919) uma série de contradições da modernidade, como a perda de sentido e de liberdade ocasionada por esta racionalização. A ciência não poderia ocupar o lugar da religião para fornecer uma explicação que satisfaça a necessidade de atribuir sentido à realidade, cabendo ao indivíduo de forma subjetiva responder por seus atos.

Desta forma, Weber definiu que a racionalidade burocrática ocidental representaria para o homem uma “jaula de ferro”, pois o homem estaria aprisionado em sua própria criação, onde não há sentido final, mas o foco apenas nos meios, o trabalho constante e a produtividade, juntamente à impessoalidade e ao rigor que a burocracia moderna proporcionaria.

Por fim e não menos importante, temos os estudos de Weber sobre Estado, poder e dominação que tanto contribuíram para o campo da sociologia política. As principais obras de Weber que tratam desta temática são o “Economia e Sociedade” (1921) e “Política como vocação” (1919).

Compreendendo a política como o campo de disputa pelo poder e o poder como a capacidade de impor a própria vontade sobre o outro, Weber toma o Estado como a instituição máxima no exercício do poder e da dominação, como o próprio autor define:

Em nossa época, entretanto, devemos conceber o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território - a noção de território corresponde a um dos elementos essenciais do Estado - reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física. É, com efeito, próprio de nossa época o não reconhecer, em relação a qualquer outro grupo ou aos indivíduos, o direito de fazer uso da violência, a não ser nos casos em que o Estado o tolere: o Estado se transforma, portanto, na única fonte do "direito" à violência. Por política entenderemos, conseqüentemente, o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado (Weber, 2006. p. 56).

O Estado moderno tem sua construção histórica aliada ao conceito de racionalização, pois ele se caracteriza pela organização burocrática e o uso das leis como componente de garantia de sua aplicação.

Para compreender as relações de poder e sua legitimidade, Weber estudou também sobre a dominação. O conceito de dominação se refere à probabilidade de haver obediência em relação a um poder exercido, enquanto o poder é a capacidade de impor a própria vontade sobre alguém ou um grupo.

Weber identificou e categorizou três tipos ideais de dominação:

**Tabela 6** – Os tipos ideais de dominação categorizados por Max Weber

	<b>Definição</b>	<b>Legitimação</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Dominação tradicional</b>	Dominação baseada na crença, ordem e poderes tradicionais.	Princípio da lealdade.	Patrimonialismo, patriarcalismo, sultanismo.
<b>Dominação carismática</b>	Dominação baseada nas qualidades pessoais e virtudes extraordinárias atribuídas ao líder pelos adeptos.	Poderes mágicos, missionário.	Profetas, demagogos, guerreiros.
<b>Dominação legal</b>	Dominação baseada nas leis, na organização racional e no conhecimento especializado para exercer o cargo.	Princípio da legalidade.	Estado burocrático.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

A discussão central sobre Estado, poder e dominação é em torno da legitimidade do poder, mesmo que elas sejam formais, informais, tradicionais ou motivadas por crenças, a obediência nasce da legitimidade que é creditada à liderança e a motivação é subjetivamente uma decisão do indivíduo. Sobre o tema, comenta Cohn:

Não se trata, portanto, de uma continuidade decorrente do funcionamento de um sistema social já dado, nem do exercício de um consenso geral, mas de uma persistência problemática que envolve o confronto de interesses e a possibilidade sempre presente de ruptura por abandono, pelos dominados, da crença na legitimidade dos mandatos. Em relação a isso Weber tem algumas de suas contribuições mais importantes, sobretudo quando analisa a tendência, em qualquer tipo de dominação, para o aparecimento de um "quadro administrativo" encarregado de implementar o cumprimento e a aceitação como legítima da vontade dos dominantes, e examina a dinâmica das relações entre dominantes, quadro administrativo e dominados. (Cohn, 1982, p. 31).

Em conclusão, é necessário salientar a conveniência dos estudos dos conceitos de Weber na contemporaneidade, dado as relações tão complexas como estas que envolvem política,

poder, Estado e as dominações. Sua teoria tem o potencial de aprofundar a compreensão destes aparatos sociais que arbitrariamente atravessam nossa vida em sociedade e impactam em nossas decisões.

### 3.2.3 *Karl Marx*

De origem alemã, Karl Marx nasceu no ano de 1818 na cidade de Trier. Não se dedicou à construção científica da sociologia como os demais clássicos, porém sua análise da dinâmica e estrutura social para realizar a crítica ao sistema econômico capitalista, tornou-se metodologicamente uma das teorias científicas mais utilizadas para compreender a sociedade moderna.

Karl Marx tem formação em direito e filosofia e ao longo de sua vida manteve um intenso ativismo político ligado à esquerda. Atuou na promoção de diversos jornais, revistas e na construção do “Manifesto do Partido Comunista”.

Sua obra é comumente dividida entre as produções do Jovem Marx, o Marx filósofo, influenciado pelas ideias de Feuerbach e as de Marx maduro, o economista. Marx logrou relacionar três correntes teóricas: a filosofia alemã, o socialismo científico e a economia política.

A partir da filosofia alemã, temos uma crítica de Marx à filosofia hegeliana, de onde surge a base de seu pensamento, o materialismo histórico-dialético, utilizada como metodologia de estudo para a realidade social, uma “teoria sociológica marxista” (Sell, 2015, p. 40) Portanto, diferente de Hegel, Marx postula que o material determina a consciência, as ideias, as crenças e não o contrário. São as condições materiais que condicionarão a organização social, como podemos observar no trecho abaixo:

O primeiro pressuposto básico da história é que os homens devem estar em condições de viver para fazer história. A primeira realidade histórica é a produção da vida material. O segundo pressuposto é que tão logo a primeira necessidade é satisfeita, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido para essa satisfação criam novas necessidades. E essa produção de necessidades novas é o primeiro ato histórico. O terceiro pressuposto existente desde o início da evolução histórica é o de que os homens, que renovam diariamente sua própria vida põem a criar outros, a se reproduzirem - é a relação entre homem e mulher, pais e filhos - é a família. Segue-se um quarto pressuposto, de que um modo de produção ou um estágio industrial está sempre ligado a um modo de cooperação. A massa das forças produtivas determina o estado social. (Marx, 1993, p. 39-43 *apud* Sell, 2015, p. 44).

De acordo com Karl Marx, o trabalho é o que diferencia o homem dos demais animais, sendo uma atividade vital e consciente. O trabalho é a gênese da sociedade e do mundo material, pois a partir dele os seres humanos produzem e constroem tudo que é necessário para

a sua existência.

A maneira pela qual os seres humanos se organizarão para realizar o trabalho e a produção, ou seja, a concretização dos meios materiais, é o que dará o contorno da organização da própria sociedade, sua distribuição de bens e a sua divisão de classes.

Em outras palavras, Marx compreende que a sociedade é estruturada pela maneira como os seres humanos organizam sua produção social, relacionando três elementos importantes: as forças produtivas (a matéria prima, por exemplo), os meios de produção (ferramentas, força de trabalho humano, máquinas) e as relações de produção (a organização). A relação entre esses três elementos configura a superestrutura e a infraestrutura de uma dada sociedade.

**Tabela 7** – Infraestrutura x Superestrutura, categorias utilizadas por Karl Marx

<b>INFRAESTRUTURA</b>	É a base econômica da sociedade, suas forças produtivas e suas relações de produção.	Ex.: Em uma sociedade de produção capitalista, Carolina Maria de Jesus cata papel, madeira e metal descartados. Não recebe salário fixo por seu trabalho.
<b>SUPERESTRUTURA</b>	São as instituições ideológicas, culturais, políticas e jurídicas formadas a partir da base material da infraestrutura.	Ex.: Por não receber salário e viver em situação de miséria, Carolina e seus filhos são maltratados pelas pessoas que a estigmatizam por sua pobreza.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

No capitalismo, o trabalho não estaria mais a serviço do homem, pois as relações passam a ser mediadas e controladas pelo capital. A este processo, Marx chama de alienação.

A alienação significa que a “exteriorização e objetivação dos bens sociais que resultaram do processo de trabalho tornam-se autônomos e independentes do homem, apresentando-se como realidades ‘estranhas’ e opostas a ele, como um ser alheio que o domina. O trabalho inverte seu papel e, de meio para a realização do indivíduo como ser humano, passa a negar e impedir o desenvolvimento de sua natureza. É neste sentido que o capitalismo aliena o homem de sua própria essência que é o trabalho. (Sell, 2015, p.48).

Marx critica o modo de produção capitalista devido ao seu caráter de apropriação do excedente de trabalho da classe não proprietária dos meios de produção e afirma que tal

classe está alienada em consequência do fetichismo da mercadoria. A mercadoria é o ponto de partida de Marx.

A mercadoria se desvincula do trabalho e parece ganhar vida própria, pois seu valor parece desvincular-se do trabalho empregado pelo trabalhador, para ter um valor inerente. Há um processo de mercantilização da vida e das relações sociais relacionados à alienação, como explica Ferreira:

Vindo da filosofia hegeliana, refere-se à condição vivida pelo trabalhador assalariado na sociedade capitalista, uma vez que nela ele perde a posse sobre sua força de trabalho, que passa a ser uma mercadoria como outra qualquer, vendida no mercado conforme as leis variáveis da oferta e da procura. Ao vender sua força em forma de trabalho, ele se aliena em relação a seu trabalho e é alienado por ele, ao mesmo tempo, o que ocasiona outra alienação em relação a si mesmo, que levaria à perda de sua dignidade humana (Ferreira, 2007, p.56).

A fonte de lucro no capitalismo é a exploração da mão de obra excedente, o trabalho é a fonte de valor, sendo, neste sistema, a produção que domina o homem, o torna submisso e não o contrário.

Em síntese, o trabalho, de acordo com Marx, é a realização do homem sobre a natureza e serve para suprir suas necessidades fundamentais para a vida. No capitalismo, um sistema baseado na exploração do trabalho humano em busca da acumulação de riquezas, a alienação do trabalho e do trabalhador está presente no fato da sua obrigatoriedade em busca do salário, ele não se realiza na produção. A alienação leva o trabalhador a não mais deter a matéria prima, as ferramentas de produção, a mercadoria em si e até mesmo o saber fazer, já que a fragmentação da produção impede que o trabalhador participe como um todo do processo produtivo.

Para Marx, a possibilidade de reverter esta situação e buscar a emancipação dos trabalhadores se realizaria com a revolução proletária e a tomada por esta classe do controle dos meios de produção, assim como resgatando o sentido de trabalho.

A história é fruto do trabalho humano e da interação que fazemos para suprir nossas necessidades, o trabalho desencadeia o processo histórico. O homem atua na natureza e a transforma, portanto, ao realizar trabalho, o homem se relaciona com a natureza e se relaciona entre si. Marx delega grande influência dos aspectos materiais e econômicos à dinâmica social.

A esta concepção que leva em consideração a atuação dos meios materiais sobre a organização social e a busca por explicar a sociedade de seu tempo como um todo, Marx e Engels denominaram de materialismo histórico. Devido às diversas contradições encontradas no sistema capitalista, os autores aderiram também à dialética, visando concomitantemente a superação deste sistema.

Partindo de uma metodologia de observação holista ou estruturalista, Marx e Friedrich Engels, logo no primeiro capítulo do “Manifesto do Partido Comunista”, fazem a seguinte afirmação:

A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travando uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta – uma guerra que sempre terminou ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das classes em luta (Marx, 1998, p. 4-5).

A partir do conceito de luta de classes, podemos analisar como Karl Marx compreende a relação entre indivíduo e sociedade, que é indissociável às questões materiais e à distribuição dessa produção. A história da humanidade, é a história da luta de classes. Isso significa que não podemos deixar de analisar na sociedade o desenvolvimento de suas forças produtivas e as estruturas materiais de produção que implicam em seu funcionamento.

As classes sociais existem devido à forma como organizamos nossas relações de produção. De acordo com a análise histórica de Marx, a partir do momento em que há propriedade privada, ou seja, quando alguém ou um grupo, se apropria das forças produtivas e dos meios de produção, surge a desigualdade, surgem as classes sociais.

Segundo o autor, a classe social de um indivíduo é definida a partir da posição que este ocupa no processo produtivo, independente do salário que ganhe ou se exerce uma profissão de prestígio, as definições permanecem as mesmas.

Sendo assim, Karl Marx define duas classes sociais: os proprietários, donos das forças produtivas e os não proprietários, que detém apenas sua força de trabalho para ofertar ou vender. Esta divisão acarretaria uma série de desigualdades sociais baseadas na classe dos indivíduos.

A partir disso, Marx realizou uma série de estudos econômicos concentrados principalmente em seu livro “O Capital” (1984), em busca de demonstrar como no capitalismo sempre haveria exploração da força de trabalho e altos índices de desigualdade social, por intermédio do estudo da mais valia, do valor de uso e de troca da mercadoria, do capital, da acumulação, da alienação do trabalho e do lucro.

O autor postula o direcionamento de uma revolução dirigida para a abolição das classes sociais e a organização de uma sociedade sem propriedade privada dos meios produtivos. A este processo, Marx chamou de ditadura do proletariado, o momento em que necessariamente a classe oprimida e dominada tomaria o poder e se tornaria a classe dominante na próxima fase do desenvolvimento histórico, o socialismo. O socialismo seria um período de transição para a

abolição completa das classes sociais e da propriedade privada, culminando, finalmente no comunismo.

Este é um dos pontos da teoria de Marx que é comumente refutado, pois o cientista social é incapaz de garantir a certeza do que está por vir, dada as grandes variáveis existentes compartilhadas pelos atores sociais que vivem e criam o mundo social. Apesar disto, um dos fatores de relevância do autor é sua capacidade de análise de elementos que ainda estavam se desenvolvendo em sua época e que hoje se concretizaram, como a fusão do mercado industrial com o financeiro, por exemplo, assim como a atualidade de suas análises em diversos aspectos e os desdobramentos científicos que partiram de sua teoria.

Marx explica que existem mecanismos que são necessários para garantir a manutenção dessa divisão social das forças produtivas entre proprietários e não proprietários, um dos mais importantes destes é a instituição do Estado, instrumento criado pela própria classe dominante, segundo Marx.

Existindo a propriedade privada dos meios de produção, teremos uma relação de dominação econômica e política de proprietários para não proprietários, conseqüentemente, essa dominação precisará ser justificada e mantida. Quando não sucede por meio da *ideologia*, ou seja, pela força das ideias predominantes oriundas da classe hegemônica, contingentemente, é mantida pelo uso da força. O Estado apresenta esta função de garantir, seja por meio das leis e/ou da força, essa dominação de classe.

Como só a força não seria necessária para a efetiva manutenção dessa divisão arbitrária, une-se a isto a força das ideias, ou seja, a ideologia, utilizadas para legitimar e consolidar seu poder. As ideias da classe dominante são consideradas, de acordo com Marx, as ideias inerentes da própria sociedade, a que define valores, moral, a própria “visão de mundo”.

Karl Marx buscava compreender as dinâmicas de seu tempo, mas devido à tamanha relevância e atualidade das condições históricas da formação das classes sociais como a burguesia e o proletariado, sua obra permanece pertinente para pensar a questão de classe na contemporaneidade e a realidade que nos cerca, ainda que, atualmente, as relações se encontrem mais complexificadas e com diversos novos elementos que o autor logicamente não conheceu.

### ***3.2.4 A questão dos clássicos na escola, nos currículos brasileiros e nos livros didáticos***

Apesar das discontinuidades da obrigatoriedade do ensino de sociologia nos currículos brasileiros haver gerado uma série de conseqüências, dentre elas a baixa

padronização dos conteúdos na divisão seriada do ensino médio, o conteúdo referente aos clássicos da sociologia são um dos que se mantiveram ao longo das décadas e dos diversos livros didáticos, frequentemente presentes.

A sua “utilidade”, que os fazem regularmente presentes nos currículos, poderia ser explicada pela sua relevância teórico-metodológica enquanto ferramenta de análise social, mas também pelo seu caráter de salvaguardar a sociologia como ciência. Fornecendo, assim, a base que fundamenta seu objeto de estudo próprio, sua metodologia de pesquisa própria e destacando sua principal contribuição para o ensino básico, que não é, como acredita o senso comum, ‘formar cidadãos críticos’ e incentivar práticas democráticas, afinal, isto são atribuições inerentes a todas as disciplinas. O que torna a função da sociologia singular é a capacidade de estranhar e desnaturalizar o comum, rotineiro, tradicional e ordinário.

Claro que alguns outros fatores influenciam na sua constante relevância, como por exemplo, a força da tradição científica europeia das ciências humanas no Brasil, por serem homens e as questões políticas de cada tempo.

É um conteúdo curricular que recebe críticas quanto à sua relevância atualmente, devido à possibilidade de diversificar a utilização de autores e autoras e a dificuldade de realizar a transposição didática deste. Porém, podemos reforçar sua importância em consequência de mais dois pontos: avaliações externas e o aprofundamento do raciocínio da compreensão social.

A estruturação do currículo escolar é imperativamente organizada visando as grandes avaliações externas da educação básica, sejam elas estaduais ou federais, incluindo os exames para ingresso nas universidades. Os resultados positivos nestas avaliações retornam em forma de verba para as escolas, portanto, o alinhamento com os conteúdos cobrados nesses exames se torna decisivamente importante.

Outro ponto discutido na bibliografia sobre o ensino na educação básica da teoria sociológica clássica, é como esta necessita de um grau de abstração grande por parte dos alunos para compreendê-la. Entretanto, o trabalho técnico do professor se encontra em sua capacidade de realizar a transposição didática para os alunos, aproximando a teoria e o período histórico longínquo das problemáticas possíveis encontradas na realidade prática de seus alunos.

Como há poucos consensos sobre como trabalharmos os clássicos e a variedade de diferenças entre os currículos pedagógicos de cada unidade federativa, a pesquisa está direcionada para a avaliação de alguns livros didáticos aprovados pelo PNDL, considerando sua função balizadora em direcionar o que ensinar e como ensinar.

Isto posto, priorizaremos as análises sobre a apresentação do conteúdo programático dos clássicos nos seguintes livros didáticos: “Sociologia Hoje” de I. J. R Machado,

“Tempos Modernos” de Bomeny, H. e “Sociologia em movimento” de Silva, A. Em seguida, faremos observaremos o mesmo conteúdo presente no livro *Contexto e Ação*, da editora Scipione, produzido pelos autores Henrique Amorim e Igor José de Renó Machado. Este foi formulado a partir dos novos parâmetros do Novo Ensino Médio.

O livro “Sociologia hoje”, de autoria de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros (Machado; Amorim; Barros, 2016), foi aprovado pelo PNLB pela primeira vez na edição do ano de 2015 (Hidaka, 2021). O material está dividido em três unidades que refletem a divisão das ciências sociais: Unidade I, Cultura; Unidade II, Sociedade; Unidade III, Poder e Cidadania.

É a partir da unidade II, Sociedade, que o livro inicia os clássicos, dividindo em 3 capítulos. A abordagem é essencialmente voltada para o surgimento da sociedade moderna, o desenvolvimento do capitalismo e a relação indivíduo-sociedade com as questões do trabalho, da desigualdade social e a produção capitalista. Já na unidade III, Max Weber reaparece no capítulo 11, com o tema Política, poder e Estado. A seguir, verificamos parte do sumário referente a este estudo:

**Tabela 8** – Abordagem dos clássicos por capítulo no livro didático “Sociologia Hoje”

<b>Capítulo 6. Pensando a sociedade</b>	<b>Capítulo 7. Mundos do trabalho</b>	<b>Capítulo 8. Classe e estratificação social</b>	<b>Capítulo 11. Política, poder e Estado.</b>
1. O capitalismo e a formação do pensamento clássico; 2. Émile Durkheim: coesão e fato social; 3. Max Weber: ação social e tipos ideais 4. Karl Marx: trabalho e classes sociais.	1. O trabalho em Durkheim, Weber e Marx; 2. Força de trabalho e alienação; 3. Taylorismo e fordismo; 4. Toyotismo e neoliberalismo; 5. Novas modalidades de trabalho.	1. A divisão da sociedade em Durkheim: grupos profissionais ou funcionais; 2. A estratificação social em Weber: classe, estamento e partido; 3. As classes sociais em Marx: contradição e dialética; 4. As classes sociais e os estratos sociais no séc. XX 5. A dinâmica das classes	1. Política e poder; 2. O Estado; 3. Os contratualistas: o que o Estado pode fazer? 4. Regimes políticos: a democracia; 5. Partidos políticos.

		médias: ocupação profissional e renda.	
--	--	---	--

**Fonte:** Machado; Amorim; Barros, 2016, p. 6-7.

O livro se preocupa em realizar uma contextualização histórica, relacionando o desenvolvimento do capitalismo com o surgimento da sociologia, para enfim, introduzir o pensamento clássico. Logo no início do tópico de cada autor, é feito um resumo de suas biografias, incluindo suas principais obras.

De forma geral, o texto é repleto de conceitos que são consecutivamente resumidos e explicados autor por autor. Mesmo com imagens, a busca por inserir exemplos e a aproximação com características atuais, a escrita explanativa é hermética, permanece difícil criar relações entre teoria e prática.

As atividades propostas buscam relacionar as características conteudistas entre si. Ele não tem propostas para relacionar a teoria com situações práticas do aluno, mas tem atividades para contrastar o tema do capítulo com letra de música e análise de quadrinhos. Além disso, não apresenta questões de vestibular. Ao final do capítulo, o autor faz uma série de sugestões de leitura, filmes e sites na internet. 0

Já a obra “Tempos Modernos” foi publicada em 2016 pela editora Moderna, sendo escrita por 17 autoras e autores. Com 15 capítulos, o livro está dividido em 6 unidades.

A partir do primeiro capítulo, já encontramos um tópico sobre os métodos de análise sociológica da realidade de acordo com os clássicos, mas é o capítulo 2, de fato, o responsável por explicar a temática. O direcionamento do texto é feito baseado na superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, onde, logo em seguida, são abordados os sociólogos contemporâneos.

**Tabela 9** – Abordagem dos clássicos por capítulo no livro didático “Tempos Modernos”.

Capítulo 1 - Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas	Capítulo 2 – A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade
4. A contribuição da Sociologia para a interpretação da sociedade contemporânea;	1. Primeiras palavras;
5. Os métodos de análise sociológica da realidade social;	2. A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas;
	3. A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas;

6. A Sociologia e a interpretação da sociedade do século XXI.	Considerações sociológicas; Direito e Sociedade; Interfaces; Atividades; Movimentação.
---	--

Fonte: Silva, 2016

Da mesma forma que o livro anterior, Max Weber é retomado no capítulo acerca do Poder, política e Estado (capítulo 6), com os tópicos Poder, formas de exercício do poder, o poder legítimo e as formas de dominação, política e Estado.

No capítulo 1, os autores empreendem uma explicação sobre a construção do conhecimento científico, incluindo o sociológico, aliando aos métodos de análise de Durkheim, Weber e Marx.

Sem esquecer de incluir um resumo biográfico sobre estes, os autores frisam as diferentes possibilidades de explicar estas realidades sociais a partir das três grandes vertentes metodológicas: o funcionalismo, a metodologia compreensiva e o materialismo histórico-dialético.

Sobre as questões metodológicas, na seção “Orientações pedagógicas e metodológicas”, o autor encaminha os seguintes objetivos:

Essa unidade permite, ao mesmo tempo, introduzir os estudantes no pensamento sociológico, apresentando-lhes as condições sócio-históricas que levaram ao desenvolvimento dessa ciência e os temas centrais que, naquele contexto, orientaram as reflexões dos autores clássicos da Sociologia. Possibilita ainda a atualização dessa reflexão ao operar com fenômenos e autores contemporâneos (Silva, 2016, p. 411).

No início do capítulo 2, é colocada uma questão motivadora tratando acerca de juventude e minoridade penal: “É possível eximir a sociedade da responsabilidade sobre as ações dos jovens em situações tão diversas quanto o envolvimento com o crime e o mérito escolar?” (Silva, 2016, p. 39).

O livro contém uma linha cronológica com os principais eventos históricos da modernidade, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e a publicação das principais obras dos clássicos, como o “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, Karl Marx.

O livro abrange uma linguagem bastante acessível, demonstrando dinamicidade, inclui muitos exemplos da vida prática, além de adicionar imagens ligadas às culturas juvenis que chamam atenção. Outra preocupação do autor, ao longo do material, é de incluir uma explicação rápida, como um verbete de dicionário sociológico, definindo conceitos específicos.

O próprio livro, em sua função de manual, orienta ao professor o ensino dos conceitos relacionando e apresentando diferentes experiências cotidianas dos alunos, discutindo de que maneira elas exemplificam comportamentos estabelecidos.

O material didático contém uma série de indicações de filmes recentes ligados à cultura juvenil, indicando também opções de leituras e sites.

Ao final do capítulo, é proposto uma série de atividades reflexivas, leitura de textos, observação do emprego da lei que exemplifique o conteúdo e a busca por interdisciplinaridade, aliando arte e sociologia. Coloca o aluno para interpretar situações e utiliza também atividades tradicionais, questões de vestibular, questões para debates com gráficos, proposta de análise de poema e questões para pesquisa que promovam o protagonismo juvenil.

Podemos concluir que este livro é bastante completo, repleto de ferramentas pedagógicas que fornecem uma série de possibilidades para trabalhar o conteúdo, dinamiza de muitas maneiras o ensino e aprendizagem, aproxima bastante os conceitos da prática cotidiana, contém indicações interessantes ligada à cultura juvenil, incentiva a leitura e a reflexão, a comparação relacional, a pesquisa e a construção de um pensamento relacional sociológico.

Agora, temos o livro “Tempos modernos, tempos de sociologia”, publicado pela Editora do Brasil. Tempos Modernos foi escrito exclusivamente por autoras mulheres, sendo elas Helena Bomeny, Bianca Freire Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O’Donnell (Bomeny *et al.*, 2016). Participante da primeira e segunda edição do PNLDD, o livro tem um estilo diferente dos outros, pois busca relacionar sociologia e cinema, fazendo descrições de cenas do filme “Tempos Modernos” (1936) de Charles Chaplin logo no início de alguns capítulos, incluindo os dos clássicos.

A seguir, podemos observar a disposição dos conteúdos pelos capítulos, cada um dedicado a um autor diferente:

**Tabela 10** – Abordagem dos clássicos por capítulo no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”.

<b>Capítulo 5: O apito da Fábrica</b>	<b>Capítulo 6: Tempo é dinheiro!</b>	<b>Capítulo 8: Trabalhadores, uni-vos!</b>
1. Em cena: Na linha de montagem; 2. Apresentando Émile Durkheim;	1. Em cena: A máquina de alimentar; 2. Apresentando Max Weber; 3. Os caminhos da	1. Em cena: Comunista por engano; 2. Apresentando Karl Marx; 3. Da cooperação à

3. Solidariedade e coesão; 4. Direito e anomia; 5. Ética e mercado.	racionalidade; 4. As máquinas modernas; 5. O tempo mudou?; 6. Mudanças e resistências; 7. O protestantismo e o “espírito” do capitalismo; 8. O mundo desencantado.	propriedade privada; 4. As classes sociais; 5. Teoria e prática.
---	--	--

**Fonte:** Bomeny, 2016.

A linguagem empregada no livro é de dificuldade intermediária e as atividades são voltadas para a leitura, análise e produção textual a partir de leituras complementares e indicações de filme. Além de questões abertas, a obra oferece questões objetivas do Enem.

Um tópico novo até aqui é o intitulado “Exercitando a imaginação sociológica”, onde o aluno deverá produzir uma redação no estilo dissertativo argumentativo sobre assuntos que tangenciem o conteúdo proposto.

Por fim, temos a coletânea Contexto e Ação, da editora Scipione, dos autores Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim, Fabiana Sanches Grecco, Leandro Galastri, Cassiano Terra Rodrigues, Glaydson José da Silva. Este é proveniente das mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio em 2018, que modificaram a estrutura de ensino para uma organização por área de conhecimento. As disciplinas e os livros didáticos de Sociologia, Filosofia, História e Geografia passam a estar concentradas como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Geralmente, as coleções de livros de Ciências Humanas são compostas por seis livros, ficando dois livros designados por série do ensino médio. Estes livros foram adquiridos “através do edital de convocação n.º 03/2019- Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (Maiçara, Moura, 2024, p. 166-167) para o PNLD de 2021.

Maiçara e Moura (2024) também consideram que estas novas obras de volume único para as Ciências Humanas podem ser consideradas como o início de uma quarta geração de livros didáticos, onde a Sociologia está inserida, representando uma ruptura com a dinâmica de produção didática anterior. Uma das características mais marcantes dessa nova produção, é o caráter reduzido do conteúdo, como já observado anteriormente. Assim indicam as autoras ao analisar a coleção da editora Moderna Plus (Silva, *et al.*, 2020):

O livro referente ao PNLD 2021 tem um capítulo dedicado à análise sociológica sobre o trabalho, este conta com vinte e quatro páginas, que agregou os dois capítulos existentes no seu antecessor, ou seja, a editora uniu os conteúdos, porém reduziu a quantidade de páginas para praticamente a metade. Se pensarmos só a seção sobre “Trabalho” — foco da nossa análise — temos um capítulo inteiro de vinte páginas presente no *Sociologia em Movimento* (2017), reduzido a quatro tópicos de sete páginas no atual livro. [...] Ao discutir os clássicos, Marx, Weber e Durkheim, observamos que há redução na quantidade de informações ofertadas, porém, nada que altere significativamente a compreensão sobre o assunto. Podemos observar que o mesmo grupo de conceitos utilizado no livro oriundo do PNLD 2018, também é utilizado no livro representante do PNLD 2021; o que de fato foi modificado são os trechos que explicavam os conceitos mobilizados em cada passagem [...] Apesar de o sentido não ter sido alterado, a redução do espaço para as explicações implica menos “exemplos” para os alunos (Maiçara, Moura, 2024, p. 172-173).

Outro problema, é a questão da distribuição. De acordo com Oliveira, Bodart E Cigales (2024) a partir dos dados de compra fornecidos pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, “embora cada coleção seja constituída por seis volumes, a aquisição do MEC não ocorreu de forma homogênea entre as coleções” (Oliveira; Bodart; Cigales, 2024, p. 9). Ou seja, muitos alunos não receberam a coleção completa para os três anos do ensino médio.

Ao longo do texto encontramos poucas imagens e quase nenhum exemplo relacionado às práticas juvenis. Mantém, igualmente, uma linguagem textual complexa, assim como era no livro “Sociologia Hoje”. Há poucas atividades propostas e as que têm, seguem a mesma linha de interpretação textual, relacionando-o com o conteúdo.

Muitos conteúdos foram suprimidos, como os tipos ideais de ação social e a explicação do conceito de fatos sociais.

O diferencial, ao concluir os capítulos, é a proposta de culminância com pesquisas onde os alunos façam um levantamento bibliográfico, com produção de painel e apresentação deste levantamento com autoavaliação.

Concluimos, por fim, que todas as obras apresentam seus pontos de destaque positivos e outros desfavoráveis, entretanto, remover ou sintetizar demasiadamente os conteúdos são os piores indicadores para os alunos.

De toda forma, como poderemos observar no próximo capítulo, as metodologias dos livros aqui citadas foram avaliadas, repensadas e, consecutivamente, condensados os aspectos positivos, servindo como inspiração para a construção do produto pedagógico aqui proposto por meio das leituras autobiográficas.

## 4 CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Conforme Carniel (2020),

materiais didáticos podem ser definidos como artefatos educacionais que são produzidos a partir da seleção, da montagem, da criação e da organização de determinados repertórios culturais para compor ferramentas pedagógicas (...) que favoreça a sistematização e a tradução de saberes especializados em saberes escolares (Carniel, 2020, p. 215).

Dessa forma, o presente trabalho propõe a formulação de um material didático que utiliza por método histórias autobiográficas e literárias para o exame, a partir de seus exemplos práticos, de conceitos sociológicos correlacionados às obras. Visamos, assim, o desenvolvimento da imaginação sociológica enquanto artifício operacional do conhecimento adquirido por meio deste livro pedagógico.

Consequentemente, serão induzidas atividades que pratiquem o exercício da imaginação sociológica, constatando as influências de fatores sociais históricos sobre a trajetória de vida dos jovens.

Este trabalho é fruto do refinamento das teorias sociológicas e pedagógicas, transformadas em instrumento de utilidade educacional. Sua metodologia dispõe de significativa capacidade de ilustrar como conceitos teóricos se aplicam a contextos reais e específicos, além de destacar as experiências e perspectivas de grupos historicamente excetuados.

À vista disso, os livros e histórias escolhidas foram *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, *Sobrevivi... posso contar*, de Maria da Penha e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. A escolha foi baseada primeiramente em serem histórias reais e de caráter habitual em nossa realidade social; na relevância e no protagonismo social referente às suas obras; na presença intensa de elementos contrastantes entre expectativas sociais e resistência; e ao que elas próprias representam coletivamente.

O interesse em utilizar histórias de mulheres brasileiras é proveniente da indispensabilidade da ampliação de narrativas sociológicas que as incluam, valorizando a maneira como interpretaram e agiram em relação à sociedade. Ademais, mobilizar por meio de suas perspectivas práticas, metodologias de análise de teorias sociológicas de caráter mais abstratas.

Em relação ao currículo, as habilidades e competências da BNCC que orientaram a produção deste material, podem ser observadas na tabela 11:

**Tabela 11** – Habilidades e competências da BNCC utilizadas no material pedagógico.

EM13CHS101	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
EM13CHS102	Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
EM13CHS402	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
EM13CHS502	Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
EM13CHS503	Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
EM13CHS504	Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
EM13CHS605	Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

Isto posto, faremos o detalhamento da organização do material.

O exemplar intitulado “A vida como texto, a sociedade como contexto: despertando a imaginação sociológica por meio de trajetórias autobiográficas”, contém, na íntegra, 117 páginas que estão divididas em capa, sumário, carta ao professor e ao aluno, introdução, dois blocos contendo quatro capítulos ao todo e um tópico de finalização.

Na introdução, é realizada uma explicação sobre a proposta do livro. Especificamos o uso de autobiografias pela sociologia; o que é imaginação sociológica e qual a contribuição das autobiografias para o seu desenvolvimento; qual a função específica da ciência sociológica; de que maneira esta obra é interdisciplinar; elucidamos como a relação indivíduo e sociedade se manifesta na vida prática e nos fenômenos sociais em que estamos inseridos; e, por fim, incentivamos que os alunos identifiquem nas histórias propostas, assim como nas suas próprias, as relações entre biografia, estrutura social e história., afinal, essa abordagem amplia a compreensão crítica da realidade, estimula a reflexão e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes do seu papel no mundo social.

A divisão do livro foi realizada em dois blocos para contemplar no primeiro as temáticas diretamente relacionadas aos textos, como a questão dos papéis de gênero, a violência contra a mulher e a interseccionalidade. No segundo momento, o bloco dois se refere à teoria que contempla a relação entre indivíduo e sociedade, aprofundando a compreensão sociológica das temáticas anteriores por meio de conceitos como coerção social, poder e dominação e desigualdades provenientes das classes sociais.

O bloco um contém três capítulos, todos mantêm o padrão de organização igual. Iniciamos com um apanhado dos conteúdos a serem estudados na seção, questionamentos para despertar reflexão e curiosidade, assim como as competências e habilidades propostas pela BNCC que justificam o tema a ser trabalhado.

Consecutivamente, temos uma contextualização acerca da autora e da obra e, logo em seguida, veiculamos as histórias, que variam entre 10 e 15 páginas. Ao longo do texto, temos diversas imagens referentes às autoras, para que os alunos possam conectar a obra à pessoa.

Findada a leitura dos relatos, iniciamos as categorias sociológicas.

No capítulo um, temos o conto “Saura Benevides Amarantino”, retirado do livro “Insubmissas Lágrimas de Mulheres” de Conceição Evaristo. Já os conteúdos sociológicos trabalhados são o conceito de gênero, a instituição social da família, papéis sociais e racismo, que são explicados de forma contextualizada com os acontecimentos da história.

No segundo capítulo, é apresentado um resumo do livro “Sobrevivi... posso contar”, de Maria da Penha, onde a categoria sociológica central a ser trabalhada é a violência de gênero.

Algumas teorias que buscam compreender as raízes desta violência são apresentadas, assim como nuances de seu funcionamento e dados estatísticos dimensionando a situação. As relações de poder, desigualdades e a importância da atuação estatal por meio de políticas públicas para combater a violência são outros pontos relevantes discutidos.

Já no terceiro capítulo, é a vez de Carolina Maria de Jesus, com a obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, onde a interseccionalidade, tangenciada nos outros capítulos, será de fato operada para compreender os efeitos combinados das desigualdades. Mais uma vez os dados estatísticos compõem o texto, observando predominantemente as relações de trabalho, escolaridade e desigualdade salarial. Nesta seção foi priorizada a utilização de dados referentes ao estado do Ceará.

Por fim, temos o bloco dois com o quarto capítulo referente à relação indivíduo e sociedade. Neste mesmo capítulo estão condensados os conceitos selecionados de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, onde, ao final, realizamos as análises da correlação teórica com a história específica determinada.

Em Durkheim, serão trabalhados os conceitos de fatos sociais, coerção social e divisão social do trabalho, analisando, assim, a história de ‘Saura Benevides’, de Conceição Evaristo, no tocante à pressão social exercida pelas expectativas associadas ao papel de gênero, enquanto mulher, esposa e mãe.

Em Max Weber, as categorias são ação social, Estado e tipos de dominação. Correlacionamos as relações de poder e tipos de dominação para observar como a violência contra a mulher, fato presente na história de Maria da Penha, existe baseada em uma dominação tradicional exercida pelo homem e esta ocorrência é incongruente em relação ao Estado moderno e burocrático no qual estamos inseridos, que é baseado na legitimidade das leis.

A partir de Karl Marx, adotaremos os conceitos de trabalho, capitalismo e luta de classes para interpretar o contexto de Carolina Maria de Jesus. As precariedades de suas condições de vida não correspondem a quantidade de esforço empregado por Carolina ao trabalhar, pois esta mal consegue se alimentar. Além disso, há uma forte distinção entre suas condições para daqueles que Carolina observa morar no centro da cidade. Em suma, seu relato evidencia as fortes contradições presentes no sistema capitalista.

No tocante às atividades propostas, os segmentos são os mesmos para os quatro capítulos do material pedagógico. Primeiramente temos o tópico “Operando o texto”, com questões abertas acerca da relação entre a história e os conceitos sociológicos empregados.

Em seguida, a seção “Trabalhando a imaginação sociológica” tem atividades voltadas para o trabalho em grupo, envolvendo atividades de pesquisa, entrevistas, produção e

apresentação. Neste tópico, sempre há uma proposta de observação e análise pessoal ou da comunidade do aluno em comparação aos dados macrossociais.

Em terceiro, é proposto o tópico “Questões de Vestibular”, proporcionando que o aluno observe o emprego do que foi estudado de forma objetiva pelas avaliações externas.

A quarta e última seção de atividades é referente à produção textual, chamada “Tecendo palavras”, com propostas que vão desde a escrita de um texto dissertativo argumentativo, à produção de contos, diários reflexivos, crônicas ou tirinhas.

O material didático desenvolvido assume caráter propositalmente interdisciplinar ao articular fundamentos teóricos da Sociologia mesclados à Literatura, História e produção textual. Este caráter interdisciplinar manifesta-se, além da escolha dos objetos de estudo, na metodologia adotada, que combina leitura, análise crítica, interpretação de dados e elaboração textual. Tal abordagem se distancia da lógica de compartimentalização dos saberes e possibilita que os alunos operem as informações de diferentes formas.

Além disso, a leitura e a produção de textos, inseridas como práticas centrais no desenvolvimento do material, cumprem um papel formativo fundamental. Por meio da leitura, os alunos não apenas acessam narrativas que ampliam seu repertório cultural, mas também são conduzidos ao exercício da interpretação e compreensão de diferentes realidades sociais, que podem estar alheias ou não às suas experiências imediatas.

A produção textual, por sua vez, permite que elaborem suas próprias análises, articulando experiências pessoais, referências teóricas e dados empíricos, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação.

No contexto atual, em que se observa uma crescente demanda por competências interpretativas, comunicativas e analíticas, trabalhar com a leitura e a escrita como instrumentos de mediação do conhecimento sociológico torna-se não apenas pertinente, mas indispensável. Tal prática não só favorece o desenvolvimento da imaginação sociológica, conforme proposto por Wright Mills, como também potencializa a formação de sujeitos capazes de compreender os processos sociais, refletir criticamente sobre eles e intervir de maneira consciente na realidade em que estão inseridos.

Diante desse delineamento da organização do material didático e suas tendências teórico metodológicos, desenvolveremos agora a fundamentação e estruturação dos blocos temáticos, a articulação entre os conceitos sociológicos e as narrativas autobiográficas que subsidiaram a proposta pedagógica.

#### 4.1 Insubmissas Lágrimas de Mulheres - Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946, em uma família numerosa e humilde em Belo Horizonte, Minas Gerais. Trabalhou desde jovem para ajudar no sustento de casa, prestando serviços como empregada doméstica na época.

Conceição Evaristo, como é mais conhecida, mudou-se para o Rio de Janeiro na década de 70, onde graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na mesma cidade, realizou também seu mestrado e doutorado em literatura e trabalhou como professora da rede pública. Em 2018, foi cotada para ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras – ABL, infelizmente não foi eleita, o que gerou um intenso debate sobre racismo e elitismo na instituição.

A obra de Conceição Evaristo apresenta um grande potencial pedagógico e sociológico, pois esta é voltada para as questões estruturais das relações sociais permeadas pelo racismo no Brasil, pelo machismo e por diversas violências vivenciadas, principalmente, por mulheres negras. Seu trabalho segue como um marco fundamental para a literatura afro-brasileira e para a luta por representatividade e justiça social. Sua escrita é um instrumento de denúncia e resistência, inspirando novas gerações de escritores negros e reafirmando a necessidade de ampliar a diversidade na literatura.

Um dos recursos mais utilizados por Conceição Evaristo em suas obras, é o que a autora denomina de “escrevivência”, sendo esta a escrita que nasce da vivência, da experiência e da memória do povo negro. Diferente da literatura tradicional, que muitas vezes retrata personagens negros a partir de uma perspectiva externa, a “escrevivência” surge da realidade de quem vive essas histórias, trazendo relatos autênticos sobre as dores, alegrias, lutas e resistências da população negra no Brasil.

Desta maneira, utilizá-la no ensino de sociologia, contribui para a discussão e reflexão de diversos temas que colaboram para o desenvolvimento das questões identitárias, da compreensão da relação entre indivíduo e sociedade, a problematização e aproximação das questões étnico raciais brasileiras e para o cumprimento da Lei 10.639/03, que orienta sobre o estudo e a utilização de literatura africana e afro-brasileira.

Sua obra igualmente fornece “novas ferramentas analíticas do cotidiano estudantil construídas a partir do choque e do estranhamento” (Almeida Junior *et al.*, 2023, p. 2) e, segundo Torres (2023), é possível tecer um quadro teórico dialógico que enfatiza a interseccionalidade entre gênero, relações étnico-raciais, classe e etárias que contribuem para diversificar o ensinar e aprender da juventude.

Para a construção do material pedagógico, foi selecionado o capítulo “Saura Benevides Amarantino” de seu livro “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, que teve sua primeira publicação em 2011. O livro reúne 13 contos independentes, nos quais Conceição Evaristo contempla mulheres negras que enfrentam diferentes formas de opressão. As histórias abordam questões como racismo, machismo, violência, abandono, maternidade e afetividade.

Cada um dos 13 contos apresenta uma protagonista feminina e se constrói a partir de suas dores, sonhos, desafios e formas de resistência. A narrativa de Evaristo é intensa e marcada pela oralidade, trazendo um tom de denúncia, mas também de valorização da memória e identidade negras. A autora utiliza uma espécie de narradora e entrevistadora que sai em busca das histórias dessas mulheres, mas não deixa claro se é ela própria esta pessoa.

Os contos não seguem uma ordem linear, mas compartilham o mesmo propósito: revelar as cicatrizes e as lutas de mulheres que, apesar de subjugadas pela sociedade, recusam-se a ser definidas apenas pelo sofrimento.

Uma das principais marcas do livro está na sua representatividade. As personagens de Conceição Evaristo não são estereotipadas, elas possuem profundidade, complexidade e individualidade. Ao retratar mulheres negras em suas múltiplas vivências, a autora rompe com a invisibilização histórica dessas narrativas na literatura brasileira, assim, a obra não apenas expõe injustiças sociais, mas também provoca reflexão e empatia.

A forma como Evaristo conduz as histórias convida o leitor a enxergar a realidade das mulheres negras a partir de sua própria perspectiva, e não sob um olhar externo e colonizador. As personagens não são apenas vítimas das opressões que sofrem, elas são agentes de sua própria história, construindo formas de resistência que vão desde o afeto e a memória até a luta política.

A obra evidencia que o sofrimento dessas mulheres não é individual, mas sim estrutural, sendo resultado de um sistema que historicamente oprime corpos negros e femininos. No entanto, ao mesmo tempo que denuncia essa realidade, Evaristo também mostra as estratégias que essas mulheres desenvolveram para sobreviver e subverter as violências que enfrentaram.

Dentre as treze histórias, o décimo segundo capítulo, intitulado “Saura Benevides Amarantino” – Que pode ser visualizada no Apêndice A deste trabalho, foi escolhido devido ao marcante estranhamento que causa aos leitores e à presença da pressão das regras sociais que são exercidas sobre Saura, além da quebra de expectativas em relação aos seus comportamentos diante de instituições sociais como a família.

Em suma, a história retrata uma narrativa de confissão e reflexão sobre os laços de maternidade, amor e rejeição. Desde o início, Saura se apresenta sem rodeios, deixando claro que não esconde sua história e não se preocupa com os julgamentos alheios. Seu relato percorre as fases mais marcantes de sua vida, revelando como as escolhas e as expectativas moldaram sua relação com a maternidade, com sua família e com a forma como as pessoas a tratavam.

Ainda adolescente, aos 16 anos, engravidou de seu primeiro namorado, que fugiu para evitar um casamento forçado. Apesar da revolta de seu pai, sua mãe intercedeu por ela, permitindo que permanecesse em casa. Dessa gravidez nasceu Idália, que foi amada e acolhida tanto por Saura quanto pelos avós. Anos depois, já casada com um homem chamado Amarantino, teve Maurino, o segundo filho, fruto de um casamento feliz e estável. A vida ao lado de Amarantino trouxe a Saura anos de felicidade conjugal, mas essa fase terminou abruptamente com a morte repentina do marido.

A viuvez a tornou alvo de críticas, especialmente de seu pai, quando ela se envolveu brevemente com um ex-colega de juventude, o pai de sua terceira filha. Essa última gravidez foi um acidente, um "descuido", como Saura enfatiza. Diferente das duas anteriores, essa criança nunca foi desejada, pois, para ela, simbolizava a traição da memória de Amarantino. O desgosto se agravou quando a menina nasceu e Saura percebeu que a criança não herdara nenhuma característica dela ou da família materna, sendo idêntica ao pai. Sentindo repulsa e raiva, Saura decidiu entregar a filha para a família paterna, contra a vontade de sua mãe, que queria criá-la como neta. Essa rejeição se tornou definitiva, e Saura nunca quis reencontrar a filha, nem mesmo anos depois, quando surgiu a oportunidade.

Ao longo da história, Saura se justifica dizendo que não é uma mulher sem sentimentos, pois ama profundamente Idália e Maurino. Ela rejeita a ideia de que uma mãe deve amar todos os filhos igualmente, insistindo que seus sentimentos não podem ser forçados ou inventados para evitar julgamentos externos.

A cena final da história sugere uma reflexão mais profunda sobre sua relação com a maternidade e a rejeição. Ao ver uma jovem mãe tratar o filho com brutalidade após uma simples queda, Saura se comove, levando sua neta Dorvie a oferecer um novo pacote de pipocas ao menino maltratado. Esse momento, marcado pela ternura de sua neta, contrasta com a dureza da rejeição que Saura impôs à própria filha.

Ao analisarmos sociologicamente, Conceição Evaristo oferece, por meio de sua escrita, uma forma de desconstruir mitos sociais e revelar como as instituições moldam e reprimem as subjetividades femininas. Este conto é um excelente material didático para debater o gênero como construção social; analisar a coerção familiar e social no comportamento

feminino; discutir as idealizações da maternidade e seus tabus; compreender como os papéis sociais são atribuídos e cobrados pela sociedade; refletir sobre o funcionamento das instituições sociais como reprodutoras de normas, mas também como espaços de resistência; o racismo como estrutura de discriminação familiar e social e o registro do nome como marca de cidadania e reconhecimento.

“Saura Benevides Amarantino” revela como as construções sociais de gênero moldam as experiências da protagonista. Gênero é uma categoria científica de análise utilizada pela sociologia para compreender como diferentes fenômenos sociais — como trabalho, família, política e violência — são atravessados por estas construções sociais.

O conceito de gênero pode ser entendido como um conjunto de ideias, crenças, normas e atribuições sociais definidas a partir da diferença sexual. Isso pode ser diferente em cada cultura e em cada contexto histórico, mas é a partir dessa construção que se define uma série de questões, como: a) o que é o feminino e o que é o masculino; b) os comportamentos aceitáveis, as obrigações e as funções exigidas às mulheres, por nascerem biologicamente mulheres, e aos homens, por nascerem biologicamente homens; c) as relações hierárquicas existentes entre homens e mulheres (Lavalle, 2010, *apud* Orsato, 2021, p. 102).

Existem várias definições de gênero produzidas pelos intelectuais, mas estas, de uma forma geral, como citado anteriormente, “buscam compreender os papéis desiguais, submissos, atribuídos histórica e socialmente em relação às mulheres” (Orsato, 2021, p. 101).

A partir da história, observamos como a personagem Saura é submetida a expectativas que recaem unicamente sobre as mulheres: ser recatada, obediente e maternal, além da questão da sexualidade feminina, que é rigidamente controlada. Da mesma forma, a gravidez fora do casamento é fortemente estigmatizada, como a sua foi.

Como mulher, ela é julgada por transgredir normas que não se aplicam com a mesma força aos homens (Ex: o namorado que fugiu, mas não sofreu sanções visíveis).

O conto mostra como a família opera como uma instituição social reguladora, sendo a principal transmissora das normas e valores sociais. A família de Saura, especialmente o pai e a mãe, representam os instrumentos de controle e reforço das normas sociais. Além disso, a escola, o casamento e até a maternidade, aparecem como instituições que moldam fortemente as identidades e trajetórias da personagem.

Na sociologia, instituição social é definida como um conjunto estruturado de normas, valores, práticas e crenças reproduzidas socialmente. Têm por objetivo regular aspectos essenciais da vida em sociedade a partir de padrões relativamente estáveis de comportamento, servindo para organizar áreas fundamentais da vida social, como a família, a educação, a religião, a economia e o Estado. Essas instituições surgem para atender às necessidades

coletivas e garantir a manutenção da ordem social, moldando o comportamento dos indivíduos e orientando suas ações conforme padrões culturalmente aceitos (Carvalho; Paiva, 2021).

Já a família é considerada como uma instituição social primária, por introduzir inicialmente o indivíduo no contexto cultural em que nasceu. A família é compreendida como uma unidade social básica composta por indivíduos ligados por vínculos de sangue, casamento, adoção ou alianças afetivas. Sua principal função é garantir o cuidado e a reprodução social, especialmente no apoio aos membros mais jovens e mais velhos. Costuma compartilhar o mesmo espaço de convivência — como uma casa ou outro tipo de moradia — por tempo indefinido e ser constituída de forma diversa (Silva, 2021, p. 89).

Outro ponto importante no texto, é a forma como está em evidência a quebra de expectativa e o estranhamento em relação ao papel social esperável de Saura.

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista (Louro, 1997, p. 24).

O papel social da mulher e da mãe é evidenciado nas obrigações esperadas de Saura: ela deveria cuidar e amar todos os filhos igualmente, mesmo contra sua vontade. As ações da mãe da protagonista também revelam o papel social esperado da avó, uma figura conciliadora, cuidadora, protetora e sustentadora da estrutura familiar. O papel do pai da personagem é o de chefe moral da família, o que o autoriza a ameaçá-la com expulsão e romper relações com ela em nome da "honra".

O texto expõe formas explícitas e sutis de coerção social, como a pressão para o casamento após a gravidez precoce, a vigilância moral do pai, e o julgamento da comunidade. A coerção se materializa tanto na família quanto na sociedade, por meio de expectativas de comportamento e punições simbólicas, como o ostracismo ou a desvalorização moral da mulher.

Outro elemento significativo é a forma como a sociedade atribui à viúva uma imagem de castidade e reclusão. Após a morte do marido, Saura é julgada por engravidar novamente. O pai a acusa de falta de pudor, ignorando sua humanidade e seus desejos. A viúva é, portanto, socialmente coagida a encarnar a figura da mulher que vive do luto, e não a de uma mulher que segue adiante, sexuada e com desejos próprios.

A questão de a personagem rejeitar um dos filhos e confessar não sentir amor por ela, pode causar amplo estranhamento e até desprezo para com Saura. Qual seria a motivação de tamanho estranhamento? O que este impacto tem a ver com as expectativas sociais em

relação à mãe? Há diferença desta expectativa para os pais? De toda forma, esse posicionamento da personagem rompe com o discurso dominante da sacralização da maternidade, que define a mãe como uma figura naturalmente amorosa, abnegada e incondicionalmente ligada aos filhos. Conceição Evaristo desestabiliza essa idealização e revela a maternidade como uma experiência complexa, permeada por ambiguidades, sofrimentos e até rejeição.

“Já me perguntaram se eu não tenho remorsos em relação a essa criança que desprezei. Não. Não tenho. E não consigo inventar um sentimento em mim, só para me salvar de julgamentos alheios.” A contar com o exemplo do texto, entendemos como essa recusa do remorso é subversiva: mostra que o amor materno não é automático, e sim uma construção social e individual — um ponto fundamental para discutir gênero e instituição familiar.

A sociedade espera que a mãe desempenhe um papel fixo de cuidado, amor e sacrifício. Quando a protagonista recusa esse papel para com uma das filhas, ela quebra uma norma social essencial, enfrentando severo julgamento e rejeição. Sua própria mãe (avó da criança) sente-se traída, como se a filha estivesse “falhando” enquanto mulher.

Ex.: “Ela não entendia. Dizia que eu estava me desvencilhando de minha filha, como alguém que se desvencilha de uma coisa...” Essa reação reforça a internalização do papel social da mãe como um dever moral.

Outro aspecto analítico relevante é a questão racial. O conto evidencia que o racismo não se limita às esferas públicas ou institucionais, mas penetra também nas relações íntimas, como as relações familiares.

A rejeição da filha caçula pela mãe é agravada quando se revela que a criança não possui traços físicos semelhantes aos da família materna. Já a família paterna, branca, celebra a separação da menina de suas raízes negras: “Diz que eles se rejubilavam pelo fato de a menina ter sido repudiada por mim. Assim, ela não precisava ter contato algum com a sua família negra.”

Esse trecho revela como o racismo atua de forma ardilosa, estabelecendo fronteiras simbólicas de pertencimento dentro da própria família e reflete um sistema de opressão racial que desvaloriza a negritude e consagra a branquitude como padrão de aceitação e afeto. A maternidade, tradicionalmente idealizada como um espaço de amor incondicional, também se revela permeada por pressões raciais, sociais e estéticas que condicionam o exercício do cuidado e da aceitação.

A dinâmica da rejeição familiar evidenciada no conto pode ser analisada à luz do pensamento de Lélia Gonzalez, que compreende o racismo como uma estrutura que atravessa profundamente as relações sociais e afetivas no Brasil.

Para a autora, o racismo brasileiro opera de forma velada, disfarçado por um mito

de democracia racial, mas é profundamente marcado por uma hierarquização estética e cultural que inferioriza a negritude (Gonzalez, 2020). A rejeição, portanto, não é apenas pessoal ou afetiva, mas expressão de um padrão cultural que desvaloriza corpos e identidades negras, inclusive dentro dos próprios lares.

Ao criticar a noção de uma mulher universal, Lélia Gonzalez propõe um olhar interseccional sobre a construção das identidades femininas. Embora dialogue com Simone de Beauvoir ao reconhecer que a mulher é socialmente construída, Gonzalez ressalta que esse processo é atravessado por marcadores como o racismo. Assim, ser mulher não é uma experiência homogênea: para as mulheres negras, a construção da identidade passa por exclusões e estigmas específicos, que moldam suas vivências de maneira distinta das mulheres brancas.

No contexto brasileiro, a experiência da maternidade entre mulheres negras não pode ser dissociada de processos históricos e políticos que moldaram a sociedade. Sueli Carneiro (2011) destaca que o projeto de branqueamento, adotado como política oficial, impactou diretamente a forma como a identidade negra foi tratada institucionalmente — a exemplo dos registros civis de nascimento, nos quais a negritude frequentemente foi apagada. Assim, a maternidade negra carrega as marcas dessas estratégias de exclusão e silenciamento.

Em suma, o conto de Conceição Evaristo é um excelente recurso pedagógico para o ensino médio, pois permite trabalhar temas centrais como gênero, raça, maternidade, instituições sociais e até cidadania, de forma contextualizada. Sua leitura contribui para a valorização da diversidade, dá visibilidade às experiências de mulheres negras e amplia o repertório sociocultural dos alunos, alinhando-se às competências da BNCC.

Em sala de aula, o conto pode ser explorado por meio de rodas de conversa, produção de textos, conexões interdisciplinares, dinâmicas em grupo e análise de autoras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Assim, além de enriquecer o aprendizado, a obra incentiva uma educação antirracista, inclusiva e transformadora.

Pensando na relação entre indivíduo e sociedade, a análise da história sob a ótica da sociologia de Émile Durkheim, pode ser feita considerando os conceitos de fato social, coersão social e da divisão social do trabalho.

Partindo do pressuposto que Durkheim define o fato social como formas de agir, pensar e sentir que exercem coerção sobre os indivíduos, no contexto da história, vemos a forte influência dos padrões sociais sobre a protagonista, especialmente no que diz respeito à maternidade e ao papel da mulher.

A obrigação do casamento após a gravidez, mencionada por Saura, reflete um fato social presente em sua comunidade, onde normas rígidas regulam as relações conjugais e sexuais. Mesmo não querendo se casar, Saura sentiu a pressão dessa regra imposta pelo meio social. A maternidade como dever moral também aparece na história: a sociedade espera que todas as mães amem e cuidem de seus filhos igualmente, e Saura, ao rejeitar uma filha, desafia essa norma.

A aversão social à sua atitude é um exemplo da força da consciência coletiva. O julgamento da viúva que se envolve com outro homem reflete outra regra social enraizada: a ideia de que a mulher deve preservar a memória do marido falecido, demonstrando um comportamento moralmente aceito pela sociedade.

Saura, portanto, enfrenta o peso dessas normas, o que a coloca em conflito com o grupo social, especialmente seu pai e sua mãe. Este conflito, porém, não a leva ao sofrimento interno evidente, mas a um choque com o meio social, que a julga e condena. O afastamento de sua mãe e os rumores sobre sua rejeição à filha mostram que a sociedade não aceita sua postura.

Apesar de sua aparente firmeza, Saura se emociona ao presenciar a cena da criança sendo maltratada pela mãe. Segundo Durkheim, as emoções também são influenciadas pela moralidade coletiva. Esse momento sugere que, mesmo inconscientemente, a consciência coletiva da maternidade a afeta.

O gesto de sua neta Dorvie, oferecendo pipoca ao menino, pode simbolizar a continuidade dos valores coletivos, que persistem apesar da rejeição individual de Saura. Podemos observar que mesmo o indivíduo que se desvia das normas sociais, a consciência coletiva continua a existir e a se manifestar em outros membros da sociedade, mesmo quem desafia as normas, a emoção e a moralidade coletiva ainda podem emergir em momentos inesperados, mostrando que os valores sociais permanecem presentes e influentes.

A partir da leitura e do estudo dos conceitos relacionados a Durkheim e às questões de gênero, os alunos poderão refletir sobre a influência das normas sociais nas práticas sociais cotidianas, inclusive, às suas próprias práticas, reiterando como o social impacta nas mais diversas formas de agir, pensar e sentir.

#### **4.2 “Sobrevivi, Posso Contar...” - A História de Maria da Penha**

O livro “Sobrevivi, posso contar” relata a história de Maria da Penha por ela mesma e a lei com o seu respectivo nome. A obra foi publicada pela primeira vez em 1994, mas aqui

utilizamos a segunda edição realizada pela editora Armazém da Cultura de 2012, contendo aproximadamente 200 páginas divididas em 28 capítulos.

Trata-se de uma autobiografia, portanto, a autora inicia a história pela sua infância, explicando a constituição familiar da qual é proveniente, assim como sua trajetória de estudos e profissional. Logo após, relata como conheceu seu futuro agressor e como sucedeu a relação até que começassem os episódios violentos.

Em seu livro, Maria da Penha não economiza detalhes, de forma clara, explana as situações violentas pela qual passou, junto com suas filhas e detalha a longa trajetória de recuperação médica, todos os problemas de saúde provenientes do incidente ao qual foi acometida, até a segunda tentativa de assassinato.

Com o mesmo afincamento, ao longo do livro, traz reflexões, dados estatísticos e questões acerca da violência contra a mulher, em busca de conscientizar e denunciar a morosidade do Estado em combater questões culturais e estruturais como as consequências violentas do machismo.

A autora consegue transmitir grande emoção ao longo do texto, em especial, no momento de sua fuga e libertação junto às filhas. No final, explana o processo judicial longo pelo qual passou de forma resumida, porém, apresentando as vitórias sociais alcançadas pelos movimentos ativistas aos quais se aliou.

O livro disponibiliza diversas fotos da autora, principalmente em sua juventude, várias manchetes de jornais sobre o caso, foto com o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no dia da sanção da lei, plantas da casa em que sofreu o crime, depoimentos, laudos médicos e jurídicos comprovando as agressões. Esta edição também contém, ao final, o texto da Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha.

Atualmente, a edição se encontra fora de circulação para ser comprada de forma física, mas as versões digitais no formato de *e-book* são facilmente encontradas na internet.

Para formularmos uma boa estratégia pedagógica junto ao seu livro, é necessário entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, relevância e o que ela representa socialmente, para que então, realizemos uma boa correlação entre a temática, as teorias sociológicas e o texto.

Maria da Penha Maia Fernandes nasceu em Fortaleza (CE) no ano de 1945, estando hoje com 79 anos. Filha de um cirurgião dentista e uma professora, Maria tinha mais quatro irmãos. Na infância, sua família morava na Rua Teresa Cristina, nas imediações do bairro Centro, ao retornar de São Paulo como mestre, mãe e casada, residiu na região do Papicu.

Aos 17 anos, Maria da Penha ingressou na Universidade Federal do Ceará, no curso de Farmácia e Bioquímica, na primeira turma de farmacêuticos-bioquímicos, profissão que de

fato exerceu ao longo da vida. Futuramente, mudou-se para São Paulo, onde cursou mestrado na mesma área, na Universidade de São Paulo (USP).

No mesmo estado, tornou-se funcionária pública do Banco de Sangue do Hospital do Servidor Público do Estado de São Paulo, exercendo a função de farmacêutica-bioquímica. Foi neste período que conheceu o colombiano Marco Antônio Heredia Viveros, com quem se casou e teve três filhas, sendo, futuramente, o autor do crime que a deixou paraplégica por meio de um tiro que atingiu suas costas enquanto estava dormindo.

Maria da Penha percorreu por uma batalha judicial que levaria 19 anos e seis meses para que finalmente o culpado fosse julgado em definitivo e preso pelo crime que cometeu. Tendo o ocorrido se passado no ano de 1983 e a prisão somente no ano de 2002. Marco Antônio chegou a ser condenado duas vezes, nos anos de 1991 e 1996, porém seus advogados conseguiam reverter a sentença, o pondo em liberdade por meio de recursos.

Um processo internacional foi iniciado devido à morosidade, brandura e ineficiência da justiça brasileira em atender a situação de Maria da Penha, que não representa um caso isolado, mas fez parte das estatísticas históricas de violência doméstica contra as mulheres, observada em números e explicada cientificamente.

O Centro pela Justiça e o Direito Internacional – CEJIL, juntamente ao Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher – CLADEM e à Maria da Penha, enviaram suas denúncias à Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH da Organização dos Estados Americanos – OEA, relatando os problemas acima citados de delongamento injustificável do seguimento do caso, da condenação, punição e reparação.

No ano de 2001, a Comissão Interamericana elaborou o Relatório Final responsabilizando o Estado brasileiro pelas violações sofridas por Maria da Penha pela obstrução de seu direito à justiça, por tantos anos de impunidade. Em virtude dessa responsabilização, a CIDH/OEA estabeleceu para o caso recomendações de natureza individual e de políticas públicas para o país (Fernandes, 2012, p. 220).

Assim, por meio da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2001) e da indicação do Comitê CEDAW da ONU (2003), foi estipulado ao Estado brasileiro realizar ações como capacitar os funcionários públicos que atendem mulheres em situações de violência, aumentar o número de delegacias especiais e reforçar nos currículos educacionais e nas práticas pedagógicas o combate à violência, o ensino dos direitos e do respeito às mulheres, por exemplo. Além de, claro, a celeridade em resolver as pendências do caso de Maria da Penha e a tutelar legislação específica em combate à violência doméstica.

Neste contexto, é elaborada e sancionada no dia 7 de agosto de 2006 a Lei 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que tolhe e previne a violência contra a

mulher em seus mais diversos aspectos: físico, sexual, moral, patrimonial e psicológico.

Elaborada a partir da colaboração coletiva de ONGs, poder executivo e legislativo e o movimento feminista, esta é considerada uma das leis mais avançadas do planeta pelo seu caráter amplo e que relaciona políticas públicas intersetoriais.

A Lei Maria da Penha representa, sem dúvida, um grande e inegável avanço na normativa jurídica nacional no que se refere à violência doméstica contra as mulheres. A Lei modifica concretamente a resposta que o Estado dá à violência doméstica e familiar contra as mulheres; rompe com paradigmas tradicionais do Direito; dá maior ênfase à prevenção, assistência e proteção às mulheres e seus dependentes em situação de violência, ao mesmo tempo em que fortalece a óptica repressiva na medida necessária, e trata a questão na perspectiva da integralidade, multidisciplinaridade, complexidade e especificidade, como de fato se demanda que seja abordado o problema (Fernandes, 2012, p. 227-228).

À vista disso, observamos a relevância social de sua história, para além do ensino da teoria sociológica, resgatando a narrativa de Maria da Penha e oportunamente abordando a lei para sensibilizar e conscientizar o enfrentamento à violência contra a mulher. É dever da educação, reforçado, por exemplo, pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que a educação brasileira tenha suas diretrizes voltadas à promoção dos direitos humanos, ao combate contra as discriminações e à promoção da cidadania.

Para o material didático, a obra “Sobrevivi... posso contar” foi resumida contabilizando 13 páginas – que podem ser visualizadas no Apêndice B deste trabalho. o critério de escolha para a seleção dos trechos da história foi a própria linearidade dos acontecimentos, priorizando a narrativa de como os fatos sucederam e culminaram na lei conhecida. Os alunos, ao operarem a leitura, serão apresentados aos dados e conceitos relativos ao tema por este contexto.

O relato de Maria da Penha, extraído de seu livro *"Sobrevivi, posso contar..."*, representa não apenas uma denúncia pessoal, mas um retrato contundente da violência contra a mulher no Brasil, marcada pela subjugação, controle e agressão sistemática no âmbito doméstico. O texto é emblemático porque expõe a trajetória de uma mulher que mesmo instruída, financeiramente independente e socialmente respeitada, foi vítima de um relacionamento abusivo e, posteriormente, de uma tentativa de feminicídio, evidenciando que a violência contra a mulher atravessa todas as classes sociais e grupos étnicos, sem exceção.

A abordagem pedagógica deste material será feita sob a ótica dos estudos sobre violência de gênero e da análise da atuação estatal na proteção das mulheres, para que possamos compreender de forma mais complexa e elaborada a dimensão da violência contra a mulher.

Os estudos de gênero demonstram que a violência contra a mulher não é um fenômeno isolado ou meramente pessoal, mas um instrumento de manutenção da desigualdade

entre homens e mulheres. Judith Butler (2018) explica que o conceito de gênero surgiu como uma crítica à ideia de que o sexo biológico determina o destino de uma pessoa. Ou seja, não é porque alguém nasce homem ou mulher que suas funções e papéis na sociedade são naturais ou imutáveis. Essa visão biológica reforça desigualdades entre homens e mulheres, ao parecer algo "natural". Assim, o poder se disfarça como se fosse parte da natureza, dificultando que as pessoas questionem ou mudem essa estrutura.

Simone de Beauvoir (1949) já alertava para o papel da mulher como “o outro”, “inessencial”, numa sociedade patriarcal, marcada pela submissão feminina. O conceito de gênero mostra que as diferenças entre homens e mulheres não vêm apenas do corpo, mas são criadas e reforçadas pela cultura. A sociedade dá sentidos e valores a essas diferenças, fazendo parecer que são naturais, quando na verdade são construções sociais que variam de acordo com o local e o período histórico. Ao longo de toda a vida, observamos, assimilamos e reproduzimos estas normas sociais que fazem parte diretamente da nossa identidade e da nossa formação como sujeitos.

Diversas teorias contribuem para entender a violência contra a mulher como um fenômeno estrutural e complexo. Algumas destacam que essa violência não é um ato isolado, mas uma forma de exercer poder sustentada por normas patriarcais. Outras apontam padrões cíclicos nos comportamentos abusivos dentro das relações, revelando como a violência tende a se repetir em fases. Há também teorias que explicam o aumento da violência como reação aos avanços nos direitos das mulheres, funcionando como uma tentativa de conter ou reverter essas conquistas. Juntas, essas abordagens oferecem uma compreensão mais ampla e profunda do problema (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2024, p. 135-136).

De acordo com Campos (2015), ao estudar sobre os desafios da implementação da Lei Maria da Penha, há um ponto comum entre diferentes abordagens sobre a violência contra a mulher, que é o entendimento de que essa violência foi amplamente naturalizada na sociedade. Isso significa que os registros oficiais — como boletins de ocorrência, chamadas à polícia e medidas protetivas — representam apenas uma parte do problema. Há uma dimensão significativa da violência que permanece invisível às estatísticas, seja por barreiras institucionais, emocionais ou sociais, como medo, vergonha, desconfiança nas autoridades, dificuldades de acesso a serviços ou naturalização da agressão.

Além disso, existe uma camada ainda mais sutil e complexa: formas de violência que não são reconhecidas como tais nem pelas vítimas nem pelas pessoas de sua convivência, mas que continuam a produzir danos reais e profundos.

No caso de Maria da Penha, o agressor passa por um processo típico de

domesticação do controle: inicia o relacionamento com atitudes carismáticas e altruístas, para depois isolar, controlar e subjugar a parceira. Essa estratégia se encaixa no ciclo da violência doméstica, teorizado por Lenore Walker (1979), que ocorre em três fases: 1. Aumento da tensão, caracterizado por agressões verbais, críticas, manipulação e controle (como impedir o contato com familiares e o acesso a informações); 2. Explosão ou agressão, quando ocorrem as agressões físicas e/ou tentativas de homicídio, como a que vitimou Maria da Penha; 3. Lua de mel, o agressor se mostra arrependido, gentil e promete mudanças, o que reforça o ciclo e dificulta a saída da vítima.

A trajetória de Maria da Penha ilustra fielmente esse ciclo. A autora denuncia, inclusive, a violência simbólica (BOURDIEU, 1998), que se manifesta em piadas, estereótipos e práticas cotidianas que reforçam a inferioridade da mulher.

A realidade retratada por Maria da Penha é corroborada por dados recentes que apontam a gravidade do problema no Brasil. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), houve o aumento de todas as formas de violência contra a mulher. Foram registrados 258.941 casos de violência doméstica (alta de 9,8%), 38.507 de violência psicológica (alta de 33,8%), e 77.083 de stalking (+34,5%). As ameaças somaram 71.205 registros (+16,5%), e houve 8.372 tentativas de homicídio (+9,2%) e 2.797 tentativas de feminicídio (+7,1%). Os feminicídios atingiram 1.467 vítimas (+0,8%), das quais 63,6% eram negras, 71,1% tinham entre 18 e 44 anos, e 64,3% foram mortas em casa. Em relação às medidas protetivas, 540.255 foram concedidas (+26,7%), com 81,4% de pedidos atendidos, enquanto 90% dos assassinos são homens. Em 63% dos casos, o agressor é o parceiro íntimo, em 21,2% o ex-parceiro, e em 8,7% um familiar. Além disso, a violência sexual está presente no país: 41.371 casos de importunação (+48,7%), 8.135 de assédio sexual (+28,5%), e 7.188 registros de divulgação não consentida de conteúdo sexual (+47,8%).

Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024 revelam não apenas a amplitude da violência de gênero no Brasil, mas também sua persistência estrutural. O aumento expressivo nos registros de crimes como violência psicológica, stalking e importunação sexual indica que formas de violência antes invisibilizadas estão ganhando maior visibilidade, mas também mostram o quanto ainda falta avançar em termos de educação, prevenção e proteção efetiva às mulheres. O fato de que a maioria dos agressores são parceiros ou ex-parceiros, e que grande parte dos feminicídios ocorre dentro de casa, demonstra como o espaço doméstico — tradicionalmente considerado seguro — é, na verdade, um dos locais mais perigosos para muitas mulheres. Esses números reforçam a necessidade urgente de políticas públicas intersetoriais que articulem educação em gênero, justiça ágil, redes de acolhimento e segurança

pública especializada.

Existem grupos de mulheres mais atingidos pela violência? Infelizmente, sim. Os dados do Anuário de Segurança Pública de 2024 demonstram que “o perfil das mulheres mortas de forma violenta permanece relativamente estável: elas são negras (66,9%), com idade entre 18 e 44 anos (69,1%)” (p. 140). Também é preocupando o principal cenário dos casos de feminicídio, 64,3% ocorrem na própria casa. “Os dados sobre local do crime são corroborados pelo tipo de relação existente entre vítima-autor. No feminicídio, o companheiro da vítima (ex ou atual) é o responsável por 84,2% das mortes” (ANUÁRIO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2024, p. 144).

Em 2023, dos casos de mortes violentas de mulheres, 90% (1.730 casos) foram causados exclusivamente por homens, enquanto apenas 10% (184) envolveram mulheres como autoras. Esses números revelam que a violência letal contra mulheres é majoritariamente praticada por homens, o que reforça a importância de combater junto aos homens ideias de que essa violência é natural ou inevitável. Pelo contrário, trata-se de uma ação deliberada, tanto por parte de quem a comete quanto de uma sociedade que, muitas vezes, a normaliza ou silencia (ANUÁRIO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2024, p. 151).

A história de Maria da Penha motivou a promulgação da Lei nº 11.340/2006, conhecida pelo seu nome e reconhecida pela ONU como uma das três legislações mais avançadas do mundo no combate à violência contra a mulher. A lei prevê cinco formas de violência doméstica e familiar (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral) e estabelece medidas protetivas de urgência (como o afastamento do agressor do lar e a proibição de contato com a vítima); a criação de Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; atendimento especializado pelas Delegacias da Mulher e pelo Sistema de Justiça (Defensoria, Ministério Público, Judiciário); políticas de prevenção, como campanhas educativas, núcleos de reeducação de agressores e a promoção da igualdade de gênero.

Em fevereiro de 2025, a lei também passou a incluir a proteção de homens gays, mulheres transexuais e travestis em casos de violência doméstica. A decisão foi tomada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com o objetivo de garantir igualdade de proteção às pessoas em situação de vulnerabilidade dentro de relações afetivas. A decisão foi baseada na ideia de subordinação cultural e desigualdade de poder, o que pode ocorrer também em casais homoafetivos e com pessoas trans. De acordo com o STF, o termo “mulher” na lei deve ser entendido com base na identidade de gênero, não apenas no sexo biológico, assegurando direitos como dignidade, privacidade e igualdade de tratamento.

Em 2015, a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104) foi incorporada ao Código Penal,

tipificando o assassinato de mulheres em razão de gênero, ou seja, quando uma mulher é assassinada em situação de violência doméstica ou por motivação baseada em menosprezo, discriminação ou ódio à sua condição de mulher. É considerado um crime hediondo e tem penas agravadas.

Podemos observar a importância das políticas públicas e das leis no combate à violência e às desigualdades de gênero, entretanto, apesar dos avanços legislativos, a efetividade da proteção ainda encontra obstáculos, como a falta de recursos, capacitação insuficiente de alguns servidores públicos e a naturalização da violência nos discursos sociais.

A seguir, temos alguns exemplos de ações que contribuem para consolidar um enfrentamento eficaz e, em seguida, de instituições que colaboram diretamente para o amparo de mulheres que enfrentam esta situação. As ações possíveis são: campanhas permanentes de conscientização com foco em escolas, mídias e empresas; educação de gênero, inserção de temas relacionados à equidade de gênero nos currículos escolares, conforme previsto no Plano Nacional de Educação; formação de profissionais da saúde, segurança pública e justiça para identificação precoce de casos e fortalecimento das redes locais de proteção – incluindo serviços de saúde, assistência social, educação, Defensorias e Ministério Público.

Já as instituições, temos as Casas da Mulher Brasileira, que são unidades integradas que oferecem acolhimento, apoio psicossocial, jurídico e abrigo emergencial e Centros de Referência de Atendimento à Mulher (CRAMs), são espaços que oferecem apoio multidisciplinar às vítimas;

Além disso, as ações afirmativas em prol das mulheres devem ir além do enfrentamento da violência, abrangendo inclusão econômica, apoio ao empreendedorismo feminino, cotas em espaços de poder e combate à desigualdade salarial.

O relato de Maria da Penha transcende a experiência individual e simboliza a resistência de milhares de brasileiras que enfrentam, todos os dias, um sistema ainda marcado pela desigualdade de gênero. Sua trajetória mostra como o amor pode ser manipulado como uma ferramenta de dominação, e como a violência se perpetua em ciclos silenciosos e normalizados. O caso mobilizou o Brasil e o mundo, levando à criação de uma das legislações mais importantes da história do país, contudo, a proteção das mulheres não pode se esgotar no âmbito legal: ela exige uma profunda mudança cultural, o fortalecimento das políticas públicas e a ampliação de espaços seguros e igualitários. Como disse a própria Maria da Penha, “a justiça é justa quando trata desigualmente os desiguais”.

Em suma, a história de Maria da Penha, ao ser trabalhada em sala de aula, permite muito mais do que apenas o estudo de um caso de violência doméstica, ela abre espaço para

refletir criticamente sobre as raízes históricas, sociais e culturais da desigualdade de gênero no Brasil. Esse conteúdo é fundamental para a formação cidadã dos estudantes do ensino médio, pois possibilita que reconheçam a violência contra a mulher como uma questão estrutural e cotidiana, que afeta todos. Além disso, o conteúdo permite dialogar com temas do currículo como cidadania, direitos fundamentais, saúde pública e construção das identidades de gênero.

Trabalhar esta temática com estudantes é essencial para desconstruir estereótipos, estimular o respeito às diferenças e formar jovens conscientes, que compreendam o papel da educação na prevenção da violência. O caso de Maria da Penha é, assim, uma ferramenta educativa poderosa para promover reflexão e mudança social, preparando os alunos para atuarem com responsabilidade e sensibilidade nas relações pessoais e na sociedade.

Para correlacionar esta autobiografia com os conceitos de Max Weber, partimos do pressuposto de que o processo de racionalização, os conceitos de dominação e Estado serão mobilizados para explicar como a forma de compreensão social mediante às leis atuais não deveriam permitir que situações de violência como essas ocorressem.

No entanto, as relações de poder e dominação existentes na sociedade, neste caso, a dominação tradicional, contribuem para a manutenção destas práticas violentas. Logo, seria papel do Estado, o detentor legítimo do uso da força e da violência, o responsável por regularizar esta situação, utilizando-se de sua dominação racional legal, baseada em leis.

O exercício de imaginação sociológica complementar à observação do exemplo prático e real, se dá pela observância das relações de dominação presente no texto similares às encontradas no cotidiano, assim como analisar qual o seu papel enquanto indivíduo nesse processo de mudança social e combate à violência. Reconhecer os direitos como uma característica fundamental para embasar a agência e reação dos indivíduos contra situações violentas e desconfortáveis. E, assim, observar como as mudanças sociais provenientes da Lei Maria da Penha impactaram em suas vidas, refletindo sobre os efeitos de maneira própria e individual.

#### **4.3 Quarto de despejo: Diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus**

Carolina Maria de Jesus nasceu na cidade de Sacramento, em Minas Gerais no ano de 1914, falecendo aos 63 anos em 1977.

Foi mãe solo de três filhos, aos quais criou na favela de Canindé, a primeira grande favela de São Paulo, que existiu até a década de 60 quando desapropriaram os moradores para a construção da Marginal Tietê.

Carolina foi escritora, poetisa e compositora. A obra utilizada neste trabalho é a sua produção mais conhecida: “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, publicado pela primeira vez em 1960, onde a autora retrata de forma exemplar seu cotidiano como moradora da favela de Canindé e seu trabalho como catadora de papel, ferro, dentre outros materiais, para sobreviver junto aos seus filhos. No livro também encontramos suas impressões políticas, as diversas violências raciais pelas quais passou, a desigualdade social, a aporofobia, a violência contra a mulher e a insegurança alimentar.

Em seu diário, com aproximadamente 200 páginas, são retratados os acontecimentos de sua vida entre os anos de 1955 e 1960. Algumas edições da obra mantêm a originalidade dos erros gramaticais da autora, que só teve dois anos de educação formal, porém, apresenta profunda competência em demonstrar os aspectos morais, políticos e culturais de um grupo marginalizado, como um documento histórico e sociológico, produzindo, acima de tudo, uma crítica social séria.

O título de seu livro faz alusão à metáfora que a própria autora cria, onde os pobres representam o “quarto de despejo” da sociedade, onde se jogam os rejeitados, o que não teria serventia. Por outro lado, haveria a sala de visitas, as pessoas que moram em casas de tijolos, tem bons empregos e andam bem-vestidas, uma outra classe social mais abastada.

De linguagem simples e direta, a partir do contexto da rotina, a história atravessa repetitivamente o que Carolina Maria fazia, desde pegar água, a trabalhar catando, a cozinhar e sua relação com os outros moradores da favela, também repetitivas, com brigas, xingamentos e comemorações.

Em seu livro, Carolina denuncia a hipocrisia da política, a indiferença das classes dominantes e a estrutura excludente da sociedade. Ao descrever cenas de humilhação, desespero e resistência, ela humaniza os moradores da favela e desconstrói estereótipos sobre a pobreza.

A autora é narradora e protagonista de sua própria história. Sua posição de mulher, negra, pobre e mãe solo confere um olhar interseccional que antecipa debates que hoje são centrais nos estudos sociais e literários. Sua indignação diante das injustiças, sua recusa em aceitar a miséria como natural e sua defesa da educação como meio de libertação são traços marcantes da sua personalidade.

“Quarto de Despejo” teve grande repercussão no Brasil e no exterior, sendo traduzido para mais de dez idiomas. Apesar disso, Carolina enfrentou preconceito por parte da

crítica literária e das elites intelectuais, que não a reconheciam como “escritora legítima”. Ainda assim, sua obra tornou-se referência na literatura marginal e periférica, sendo estudada em diversas áreas como literatura, sociologia, história, estudos culturais e de gênero.

Hoje, Carolina Maria de Jesus é reconhecida como uma das mais importantes vozes da literatura brasileira do século XX, cuja obra continua atual e necessária para a compreensão das desigualdades sociais e das formas de resistência populares, apesar de haver falecido na década de 70 ainda muito pobre e praticamente esquecida.

Para este trabalho, os trechos do diário foram selecionados de forma cronológica, priorizando os momentos em que a autora demonstrava o confronto de sua realidade social diante de pessoas de classe social mais abonadas.

“Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” (1960), de Carolina Maria de Jesus, é um documento literário e social de grande relevância para compreender as múltiplas camadas de exclusão que afetam as mulheres negras pobres no Brasil. Ao relatar seu cotidiano na favela do Canindé, em São Paulo, Carolina nos oferece uma perspectiva situada, a partir de seu corpo e sua experiência concreta. Neste texto, propomos uma leitura da obra a partir dos conceitos de gênero, com ênfase na interseccionalidade, explorando também as dimensões da questão racial, da maternidade solo e da desigualdade social.

A experiência de Carolina está profundamente marcada pela vivência de gênero: ela é mulher, mãe e responsável integral pela sobrevivência dos filhos. A maternidade solo aparece em destaque na narrativa. A autora expõe sua luta diária para alimentar seus filhos, protegê-los da violência e garantir um mínimo de dignidade, mesmo em meio à miséria extrema.

A realidade enfrentada por mulheres negras chefes de família no Brasil revela uma estrutura problemática que permanece viva desde os tempos retratados por Carolina Maria de Jesus em “Quarto de Despejo”. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), 72,2% das famílias compostas por mães solo negras estão em situação de pobreza, sendo estatisticamente este grupo das mulheres negras, o de menor renda. A sobreposição entre raça, gênero e condição socioeconômica escancara a dimensão estrutural da desigualdade no país.

O racismo é o fator que influencia nesta grande desigualdade social, sendo este um sistema de opressão estruturado, baseado na ideia de que existem raças humanas superiores e inferiores. Ele se manifesta por meio de práticas, discursos, instituições e estruturas sociais que desvalorizam, excluem e violentam pessoas com base em características fenotípicas, como cor da pele, tipo de cabelo ou traços faciais — especialmente contra pessoas negras e indígenas. Mais do que um preconceito individual, trata-se de um sistema de dominação que produz e

reproduz desigualdades com base na raça, operando de maneira estrutural, institucional e simbólica, profundamente enraizado nas relações sociais e políticas. Portanto, combater o racismo não se resume a transformar atitudes pessoais, mas requer a revisão e reconstrução das estruturas sociais que sustentam essa lógica de exclusão.

Já a pobreza não se restringe apenas à ausência de renda, mas também está ligada à negação de direitos básicos como moradia digna, saúde, educação de qualidade e acesso a oportunidades de trabalho. O que Carolina denunciava nos anos 1960 permanece atual: a pobreza tem cor, gênero e território, e não pode ser combatida sem o reconhecimento dessas interseções.

O conceito de interseccionalidade é fundamental para entender a complexidade da posição social de Carolina. A interseccionalidade analisa a maneira como marcadores sociais e políticos, tais como raça, sexualidade, classe, etnia e território atuam de forma simultânea e integrada. Não é possível dissociar a opressão que Carolina sofre como mulher daquela que sofre como negra, pobre e periférica.

De acordo com Firmino (2017, p. 97), “o gênero age sobre os corpos como uma norma regulatória, mas também é influenciado por outros tipos de regulamentos que regem nossa vida social, não se produzindo sozinho, estando sempre em relação com ou para o outro”.

Judith Butler também cooperou com a ideia sistemática de que gênero não opera de forma isolada, mas está sempre atravessado por outras dimensões sociais:

O gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (Butler, 2015, *apud* Coelho, 2018, p. 23)

Carla Akotirene (2019) aponta que a interseccionalidade não é a “soma de opressões”, mas um modo de compreender como diferentes sistemas de dominação se articulam e se reforçam mutuamente. Carolina vive a intersecção desses sistemas: é excluída da educação formal, invisibilizada pelo Estado, rejeitada pelo mercado de trabalho formal, junto a seus filhos, vivem insegurança alimentar, dificuldades de acesso à saúde de qualidade e de mobilidade urbana.

Sendo assim, gênero não é uma identidade universal e estável. Ele é construído dentro de contextos históricos e sociais marcados por relações de poder. Só faz sentido falar de gênero considerando suas intersecções com raça, classe, etnia, sexualidade e território, pois são esses cruzamentos que moldam as experiências concretas das pessoas. Esse é o ponto central

da crítica interseccional à análise tradicional de gênero, afinal, pensando na questão racial, não podemos dizer que mulheres negras passam pelas mesmas questões que as mulheres brancas, pois estas não são afetadas pelo preconceito racial.

Assim, podemos debater e problematizar questionamentos como: “Todas as mulheres são oprimidas da mesma forma?”; “A pobreza é uma escolha individual?”; “O racismo já acabou?”; “O machismo afeta todas as mulheres igualmente?”; “Se todos são iguais perante a lei, por que há tanta desigualdade?”; “Quem são as mulheres representadas na mídia e na política?”; “O que é meritocracia? Ela funciona da mesma forma para todos?”; “Existem grupos de pessoas privilegiadas?”.

Esses discursos são desconstruídos por meio da análise das estruturas sociais e dos efeitos combinados das desigualdades, evidenciando que diferentes grupos formam identidades distintas, pois vivenciam experiências diversas conforme a posição que ocupam na sociedade. Uma pessoa rica tem comportamentos diferentes de uma pessoa pobre, por exemplo, ao comer, ao trabalhar, ao se vestir. As condições sociais criam experiências diferenciadas.

As relações sociais são, de fato, complexas, mas, ao conseguirmos correlacionar esses diferentes fatores, somos capazes de questionar as estruturas de poder, o que impulsiona um novo olhar sobre o Brasil: um olhar comprometido com o reconhecimento e o enfrentamento da desigualdade, pautado na justiça social, na reparação histórica e na valorização das vozes historicamente marginalizadas.

Ademais, tal compreensão favorece a consolidação dos direitos humanos, como o direito ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, algo impossível enquanto persistirem privações impostas pela fome, pelo preconceito e pela violência. Para além, nos auxilia a entender o lugar do outro, reconhecer seus próprios privilégios ou vulnerabilidades e se engajar em práticas mais justas e inclusivas.

Diante das reflexões apresentadas, *Quarto de Despejo* revela-se uma fonte relevante para a compreensão das dinâmicas sociais que estruturam a desigualdade no Brasil, especialmente a partir da experiência de mulheres negras em contextos de pobreza urbana. A escrita de Carolina Maria de Jesus oferece uma perspectiva situada, que possibilita analisar como as categorias de gênero, raça e classe operam de forma interdependente na constituição das hierarquias sociais.

A partir da abordagem interseccional, observa-se que as experiências de opressão não são homogêneas, mas atravessadas por múltiplos marcadores sociais que produzem posições diferenciadas dentro da sociedade. O diário de Carolina permite compreender, de maneira concreta, como essas articulações impactam o cotidiano de mulheres negras chefes de

família, especialmente no que tange à maternidade solo, à exclusão do mercado de trabalho formal e à insegurança alimentar.

Nesse sentido, a obra constitui um importante objeto de estudo para a Sociologia, pois contribui para o aprofundamento teórico sobre os efeitos combinados das desigualdades e para a análise crítica das estruturas que condicionam o acesso a direitos. Refletir sobre essa produção literária e sua interlocução com conceitos sociológicos fundamentais amplia a compreensão da realidade brasileira e fortalece a análise das relações sociais contemporâneas.

Por conseguinte, a partir dos conceitos sociológicos de trabalho, capitalismo e luta de classes desenvolvidos por Karl Marx, poderemos aprofundar a análise crítica de *Quarto de Despejo* e compreendê-la a partir de uma perspectiva teórica, identificando diversas interseções que evidenciam as dinâmicas de exploração e desigualdade presentes na sociedade capitalista.

Marx concebe o trabalho como uma atividade essencial para a realização humana. No entanto, no sistema capitalista, o trabalhador é alienado, pois não controla os meios de produção nem os frutos de seu labor. Carolina exemplifica essa alienação ao descrever sua rotina exaustiva como catadora de papel e lavadeira, atividades que, apesar de demandarem esforço contínuo, mal garantem a subsistência de sua família. Ela menciona: "Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta" (16 de julho). Esse sentimento de insuficiência constante reflete a precariedade do trabalho informal e a impossibilidade de ascensão social dentro das estruturas capitalistas.

Carolina representa a fração mais marginalizada dos trabalhadores pobres urbanos, o grupo sem emprego formal ou acesso à cidadania plena. Sua condição de vida e sua condição de trabalho como catadora de papel é um reflexo direto da desigualdade produzida pela estrutura econômica excludente.

Ao longo do diário, a autora denota a existência de uma naturalização das diferenças sociais como algo inevitável ou merecido pelas pessoas, assim como reconhece, ao se posicionar contra o abandono dos políticos, que essa extrema desigualdade social é fruto de uma construção social, pois as próprias políticas públicas poderiam colaborar para resolver ou amenizar estas problemáticas.

O capitalismo, segundo Marx, é caracterizado pela concentração de riqueza nas mãos de poucos e pela exploração da maioria. Carolina observa essa disparidade ao comparar sua realidade com a opulência da cidade: "Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos" (15 de maio). Essa metáfora evidencia a marginalização dos pobres e a segregação espacial imposta pelo sistema econômico. Além disso, a crítica aos políticos que apenas

aparecem em épocas eleitorais ressalta a manipulação das classes dominantes para manter o *status quo*: "De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas" (21 de maio).

A luta de classes, para Marx, é o motor da história, impulsionada pela oposição entre exploradores e explorados. Carolina demonstra uma consciência crítica ao afirmar: "Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor e a aflição do pobre" (21 de maio). Essa percepção da injustiça social e da necessidade de mudança reflete a emergência de uma consciência de classe, fundamental para a mobilização e transformação social. A autora, assim, revela uma consciência de classe, que mesmo não sendo embasada em termos acadêmicos, parte de sua experiência real de exclusão e opressão.

“Quarto de Despejo” é uma obra fundamental para compreender o Brasil urbano, desigual e racista do século XX, cujas raízes ainda ecoam fortemente no presente. Lido sob a luz da teoria marxista, o diário de Carolina Maria de Jesus se revela não apenas um documento de denúncia, mas uma análise empírica da opressão de classe.

Sua escrita rompe o silêncio e desafia as narrativas dominantes, é um ato de resistência e denúncia e, ao fazê-lo, escancara a realidade de um sistema onde a miséria de muitos sustenta o conforto de poucos, assim como Marx apontou em sua crítica ao capitalismo.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo produzir um material didático que utilizasse histórias autobiográficas como metodologia para compreender conceitos sociológicos. Os referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa, ainda que não se relacionem diretamente entre si, como o conceito de gênero e a teoria sociológica referente à dualidade indivíduo e sociedade, puderam ser integradas de forma a complementar a análise acerca dos fenômenos sociais presentes nos textos, respeitando os limites da análise proporcionada pela teoria e seu contexto histórico.

A partir da articulação entre os conceitos de gênero, raça, classe, interseccionalidade, com a coerção social, os tipos de dominação e as classes sociais, foi possível aprofundar a reflexão sobre como estes conceitos científicos se expressam de forma real e diversa nas trajetórias das pessoas, no caso, de três mulheres brasileiras.

Os resultados obtidos ao longo deste estudo e da produção do material, proporcionaram um produto que contribuiu para uma prática pedagógica fundamentada na sociologia, juntamente à utilização de conceitos científicos adequados à transposição didática para o ensino médio, a interpretação de dados estatísticos, diversos incentivos à produção textual, e, principalmente, uma atuação reflexiva e relacional, a partir da aproximação dos contextos sociais aplicados aos alunos, proporcionando, de forma efetiva, o desenvolvimento da imaginação sociológica.

Evidencia-se que as práticas docentes que incorporam uma perspectiva interseccional, contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma consciência crítica mais ampla nos estudantes, além de promoverem um ambiente mais inclusivo e sensível às diversas realidades sociais.

O uso de relatos autobiográficos, enquanto estratégia metodológica, permite que os estudantes compreendam de forma mais consistente a dinâmica entre agência e estrutura, categorias centrais da ciência sociológica. Através da análise de trajetórias individuais, constata-se que os sujeitos não são exclusivamente produtos das estruturas sociais, mas agentes históricos capazes de elaborar estratégias, fazer escolhas e, em alguma medida, em conjunto, transformar suas próprias condições de existência. Dessa maneira, a autobiografia torna-se um instrumento que rompe com leituras deterministas, ao mesmo tempo em que revela como as estruturas sociais condicionam, mas não anulam, a capacidade de ação dos indivíduos.

No âmbito educacional, tal abordagem favorece a compreensão de que os fenômenos sociais são vivenciados de maneiras diversas pelos sujeitos, dependendo de suas

inserções de classe, raça, gênero, território e outros marcadores sociais.

Ao analisar narrativas de vida, os estudantes são desafiados a desconstruir visões estereotipadas e a refletir sobre os mecanismos que produzem e reproduzem desigualdades sociais. Este processo fomenta, portanto, não apenas o desenvolvimento do pensamento sociológico, mas a possibilidade de situarem suas posições sociais, a construção de uma postura analítica, ética, empática e socialmente comprometida.

Este método também dialogou diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), as quais preconizam práticas pedagógicas voltadas para a valorização das identidades e das histórias da população negra e de grupos historicamente marginalizados.

Ao inserir na prática pedagógica as narrativas de sujeitos que resistem e transformam suas realidades, no caso, a de mulheres, reconhece-se o protagonismo destas e do coletivo na construção da história brasileira nas esferas social, econômica, política, cultural e artística.

Mobilizando experiências autobiográficas, o ensino de Sociologia aproxima-se da perspectiva de um “artesanato sociológico” (MILLS, 1975), no qual os sujeitos são convidados a compreender seu cotidiano e suas próprias trajetórias como objeto de análise sociológica. Tal perspectiva rompe com a teorização excessiva dos conteúdos ou, como Wright Mills propôs, valoriza a experiência empírica e contextualizada em detrimento do foco em grandes teorias abstratas, possibilitando uma compreensão mais concreta, situada e crítica das relações sociais.

Propomos, por fim, uma utilização flexível do material, permitindo sua adaptação conforme as necessidades de cada turma e dos diferentes contextos escolares. Sua aplicação pode ocorrer em diversos momentos ao longo das três séries do ensino médio, ficando a critério do professor definir os recortes, as abordagens e as articulações com os conteúdos previstos, de acordo com os objetivos pedagógicos e as especificidades dos estudantes.

Sabemos que as três histórias são muito ricas e têm potencial para analisar sociologicamente diversos outros aspectos, como a pobreza, cidadania, desigualdades na zona urbana, insegurança alimentar etc. Incentivamos que os textos sejam úteis para além de nossa proposta.

Desejamos que este produto sirva como um recurso didático que possibilite tornar o ensino da sociologia mais dinâmico, acessível e conectado às experiências reais, favorecendo processos de aprendizagem que articulem teoria, reflexão e vivências.

Que as ponderações aqui propostas possam ser ponto de partida para a continuidade dos estudos, incentivando a análise criteriosa da sociedade e a construção de conhecimentos

significativos, tanto no âmbito escolar quanto para a vida cotidiana. Que este material possa seguir contribuindo para novos olhares, diálogos e descobertas no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALEXANDER, J. A importância dos clássicos. *In*: GIDDENS, A.; TURNER, J. **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- ALMEIDA JUNIOR, Rubens Arley de; CARVALHO, Lia Lopes Manhães de; AMÊNDOLA, Victória Monteiro; AGOSTINHO, Carolina Valente Gomes. Ensinando e aprendendo sociologia com Conceição Evaristo: uma oficina pedagógica. *In*: **Encontro nacional de ensino de sociologia na educação básica**, 2023. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92547>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 263–286, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.65331. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- ARAÚJO, Natália Cristina Sganzella de. **Gênero e sociologia no ensino médio: entre ensinar e aprender**. Marília, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “raio-x” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.
- BOMENY, H. et al. **Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. "A juventude é apenas uma palavra". *In*: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Guia Digital PNLD-2021**. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. [s.d.]. Ministério da Educação. FNDE. Disponível em: <https://editoradobrasil.com.br>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.340/2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 152, p. 1, 8 ago. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.684/2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.104/2015**. Altera o Código Penal para incluir o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e o inclui no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Volume 3. Brasília, 2006.

BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, p. 11-30, 2002.

CAMPOS, Carmen Hein de. Desafios na implementação da Lei Maria da Penha. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 391–406, jul. 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade racial no Brasil**. São Paulo: Selo

negro, 2011.

CARVALHO, Juliéverson Messias de; PAIVA, Aline Cristina. Instituição social. *In*: BODART, Cristiano das Neves (org.). **Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia**, v. 2. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. p. 29-34.

CARNIEL, Fagner. Materiais didáticos. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto et al. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/35/2021/07/DCRC-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz de conhecimentos básicos – MCB 2021**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

COELHO, Mateus Gustavo. **Gêneros desviantes: o conceito de gênero em Judith Butler**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191493>. Acesso em: 27 maio 2025.

COHN, Gabriel. **Max Weber: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

COUTO, Pedro Santiago. Os clássicos da sociologia para o ensino médio: uma visão sobre a importância do porquê estudá-los. Anais eletrônicos. **IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Vol. 01, novembro de 2017. 11p.

DA COSTA, Patrícia Cláudia. **Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu**. Revista Linhas, v. 16, n. 32, p. 51-71, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ELIAS, Norbert. **Nobert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELIAS, Norbert. **A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

FERREIRA, Delson. **Manual de sociologia: dos clássicos à sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FIRMINO, F. H.; PORCHAT, P. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 51–61, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10819. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10819>. Acesso em: 27 maio 2025.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. Algumas reflexões sobre o livro didático de sociologia e sua importância para a transposição didática do saber escolar. *In*: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos. (Orgs.) **O ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió: Editora Café com Sociologia, V. 1, 2019. p. 119-142.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. 18. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. 404 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. O ProfSocio: sujeitos e temas pesquisados. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 34, n. 111, 2021. p. 73-92. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4854>. Acesso em 20 mai. 2025

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 51–58.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HIDAKA, Renato Kendy; ANANIAS, Aline Martins Gonçalves. A presença de Max Weber nos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio. **Revista Cogitare**, Matão, SP, v. 4, n. 1, p. 29-46, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/cogitare/article/view/1609>. Acesso em 17 abr. 2025

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: população e domicílios – resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 45, n. 01, p. 103-118. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO LOPES, Francisco Willams. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 245–282, 2021. DOI: 10.36517/10.36517/rcs.52.1.a02. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MAÇAIRA, Julia Polessa. Livro didático. [verbete]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de**

**Sociologia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 210-214.

MAÇAIRA, Julia Polessa; MOURA, Carlos Henrique Alves. A Sociologia no PNLD 2018 e 2021: terceira geração redux. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, Vitória, v. 11, n. 2, p. 164–181, 2024. DOI: 10.47456/simbitica.v11i2.43088. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/43088>. Acesso em: 16 jul. 2025. v. 11, n. 2, p. 164-181, 2024.

MACHADO, Igor José de Renó et al. **Contexto e Ação (Grandes Transformações)**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2020.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, H.; BARROS, C. R. **Sociologia hoje**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MENESES, Marliene Maiara de. **O uso de biografias no ensino da história dos negros no Brasil**. 2021. 215f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da Sociologia do Conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, p. 01-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/51250>. Acesso em 08 mar. 2025.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1975.

MORAES, Amaury Cesar. Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM) [verbete]. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 259-264.

MOREIRA, Viviane da Silva. **Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas**. Orientador: Jane Bittencourt. 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432296>. Acesso em: 15 jan. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Como os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas abordam as Fake News?: uma análise de coleções do PLND 2021. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 39, n. 01, p. e51808, 2024. DOI: 10.1590/s0102-6992-20243901e51808. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/51808>. Acesso em: 21 fev. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019–1044, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p1019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1019>.

Acesso em: 16 jul. 2025.

ORSATO, Andréia. Gênero. *In*: BODART, Cristiano das Neves (org.). **Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia**, v. 1. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. p. 101-106.

PENHA, Maria da. **Sobrevivi... posso contar**. 2. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

REIS, E. T. dos; BARREIRA, I. A. F. Alusões biográficas e trajetórias: entre esquemas analíticos e usos flexíveis. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 86, p. 36–67, 2018. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/451>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em 25 out, 2024.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SHIOTA, Ricardo Ramos. Os clássicos da sociologia e nós: reflexão sobre três livros paradigmáticos. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 249-270, 2019.

SILVA, Afrânio et al. **Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Anderson Vicente da. Família. *In*: BODART, Cristiano das Neves (org.). **Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia**, v. 1. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. p. 89-94.

SILVA, Maria Aparecida da. **Há "ideologia de gênero" nos materiais didáticos de sociologia aprovados pelo PNLD 2021?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/ce81d3ee-7bd3-4fa3-8690-3a03b7638015>. Acesso em: 6 jun. 2025.

TAVARES, Mauricio Antunes. Norbert Elias e os usos das biografias nas ciências sociais. *In*: **Sobre Processos Civilizadores: diálogos com Norbert Elias**, p. 91, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021.

TORRES, Maria Eduarda de Moraes. **A escriturização de Conceição Evaristo**: possibilidades epistemológicas e pedagógicas para um ensino-aprendizagem de sociologia para a juventude. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2023.

VIANA, Nildo. O ensino de Sociologia e os clássicos das Ciências Sociais. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do Ensino de Sociologia**, v. 1. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

VIANA, Nildo. Os Autores Clássicos da Sociologia no Ensino Superior. **Contrapontos (Online)**, v. 13, p. 140-145, 2013.

WALKER, Lenore. **The Battered Woman**. New York: Harper and Row, 1979.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 1. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora UnB, 2000.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2006.

**APÊNDICE A – LINK DE ACESSO AO MATERIAL PEDAGÓGICO PRODUZIDO**

**Link de acesso:** <https://drive.google.com/file/d/1K1991GIbWEzbcnmfYTGQyhFuq1--C9Sa/view?usp=sharing>

**APÊNDICE B – TRECHO DO LIVRO INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES:  
SAURA BENEVIDES AMARANTINO**

Saura Benevides Amarantino, sem rodeio algum, começou logo me contando a história. De seus ouvidos, moça — me disse ela — faço o meu confessionário, mas não exijo segredo. Pode escrever e me apontar na rua, como personagem de uma história antes minha e, agora, também sua. Pouco me importa se me reconhecerem. Todos gritam ou sussurram algo a meu respeito. Sobre o que falam de mim, nunca afirmei que sim, mas nunca neguei também. Dizem que do amor de mãe nada sei. Engano de todos. Do amor de mãe, sei. Sei não só da acolhida de filhos, de que uma mãe é capaz, mas também do desprezo que ela pode oferecer. Confesso. Dos três filhos que tive, duas meninas e um menino, meu coração abrigou somente dois. A menina mais velha e depois o menino; a filha caçula sobrou dentro de mim. Nunca consegui gostar dela. A aversão que eu sentia por essa menina, em medida igual, era o acolhimento que fui capaz de oferecer e ofereço aos outros. Sou mãe de Idália e Maurino. Os dois me bastam. A minha história é esta:

Aos 16 anos, tive a minha primeira filha, Idália. Deixei-me encantar pelo primeiro namorado, tão jovem quanto eu. Sou do tempo em que uma gravidez significava a obrigação de casamento, tanto entre os ricos como entre os pobres. Minha família ia me casar, eu ia obedecer, embora não fosse esse o meu desejo. Entre a obediência que eu devia ao meu pai e à minha mãe e a cumplicidade que eu tinha com esse primeiro namorado, a convivência entre nós dois venceu. Um dia, conversando no momento de nossas brincadeiras de trançamento de

pernas e de prazer, ficou decidido, entre nós, que ele fugiria. E assim aconteceu durante uma madrugada. A minha barriga não completava os quatro meses. Mas era tanto carinho que eu já sentia pela criança guardada em mim e escondida para várias pessoas da família, que liberei o pai menino para uma fuga, de que só nós dois sabíamos. Quando tudo aconteceu, as nossas famílias logo perceberam que eu também não queria me casar. A minha calma diante do fato, que revoltava a todos, me traiu. Meu pai, na ocasião, quis me expulsar de casa, mas minha mãe impediu. Como colocar, na rua, uma menina de 16 anos, grávida, sozinha, quando o sem-vergonha do namoradinho dela havia fugido? Diante da defesa dela, meu pai amoleceu e me deixou ficar, sob uma condição. Logo depois que a criança nascesse, assim que ela crescesse um pouco, eu deveria partir. Não me incomodei com a ameaça. Eu tinha certeza de que ele me deixaria continuar em casa até o momento que eu quisesse e assim aconteceu. Idália cresceu cercada por meu amor e sempre aconchegada aos avós. Não só a minha primeira filha encontrou abrigo no coração dos velhos; Maurino, o que veio alguns anos depois,

igualmente. Na segunda gravidez eu já estava casada com um sujeito pobre, mas decente, como diziam meus pais. Esse meu companheiro assumiu a paternidade de Idália e, quando fomos registrar o pequeno Maurino, Idália já tinha no registro o nome do pai. Sim, o sobrenome daquele que chegou, quando a menina já ia completar cinco anos. E com que facilidade ela aprendeu a escrever o nome todo; Idália Amarantino, e logo-logo escrevia também o nome do irmãozinho, Maurino Amarantino. A escrita de Idália, ao grafar o nome da família Amarantino parecia dançar feliz sobre as folhas de seus primeiros cadernos. Eu também dançava feliz no jogo conjugal de Amarantino sobre mim. A vida nos permitiu sermos felizes por onze anos. Um dia, repentinamente, ele adoeceu e se foi. O vazio deixado pela morte de Amarantino pesa ainda sobre nós. Da ausência dele, padeci e padeço até hoje, embora ninguém acredite. O fato de eu ter tido um namoro rápido com um colega dos meus tempos de juventude despertou uma série de julgamentos contra mim. Do meu pai, foi o primeiro. Relembrando de quando engravidei pela primeira vez, ainda quase menina, ele me cobrou o pudor que eu deveria ter, por ser uma mulher viúva. E deixou de falar comigo quando a terceira gravidez já me acusava no corpo, que começava a se arredondar. Minha mãe me acolheu mais uma vez. Como abandonar uma filha tão sem sorte, que perdera o marido para a morte e que, em um momento de fraqueza qualquer, se deixara envolver com um ex-colega de infância? E, mais uma vez, minha mãe me surpreendeu ao enfrentar meu pai. Em uma das discussões, em altos brados, ela desafiou o velho, dizendo que, se o corpo do homem pede, o da mulher também, principalmente de uma mulher jovem. Nesse momento, ela confirmava a constante cumplicidade dela para comigo. De meu ex-colega de infância, nada reclamo. Durante todo o tempo, acompanhou a minha gravidez e se mostrava feliz. Ele, como eu, já estava quase entrando no tempo dos quarenta e, até então, não tinha sido pai. Era um homem bonito e mulherengo. Creio que as mulheres mais espertas evitassem ter filhos com ele. Eu também não queria, tinha sido apenas um descuido. Um descuido, repito. Diferentemente da minha primeira gravidez, quando eu bem jovem, nas primeiras relações, nada soubesse de métodos contraceptivos. Entretanto, mesmo assim, desde o momento que desconfie de que eu poderia estar esperando uma criança, apesar de temer a reação de meus pais, fiquei feliz diante daquela possibilidade. Mesmo sendo uma gravidez concebida nas brincadeiras doces e fogosas minhas e de meu namoradinho, Idália veio como uma dádiva não pedida, mas que de bom grado se aceita. A segunda gravidez, a de Maurino, foi a do filho desejado por mim e por Amarantino. A terceira, a última, foi uma gravidez que se intrometeu na lembrança mais significativa que eu queria guardar. A enjeitada gravidez comprovava que outro corpo havia dançado sobre o meu, rasurando uma imagem que, até aquele momento, me parecia tão nítida. E, desde então, odiei a criança que eu guardava em

mim. Nos meus sofrimentos, dei razão aos julgamentos de meu pai sobre mim, me faltava pudor. E, quando a menina nasceu, mais um desgosto me esperava. Ela não saíra com uma só marca de nossa família. Sinal algum denunciava que ela era minha filha, a aparência dela era toda da família paterna. E, se fosse um menino, poderia ser confundido como uma miniatura do pai. “O que não parece com o dono é roubado”, o velho ditado explicava a não semelhança daquela criança comigo. Ela era toda o pai, toda. Que fosse para ele, então. A minha decisão de entregar o bebê para o pai desgostou profundamente a minha mãe. Ela não entendia. Dizia que eu estava me desvencilhando de minha filha, como alguém que se desvencilha de uma coisa, de um pacote de embrulho. E, chorando, me repreendia, dizendo que até então ela sempre estivera do meu lado, tinha sido minha aliada em tudo, mas que, daquela vez, era impossível contar com a compreensão dela. Ela ficaria com a criança, tomaria conta dela, faria dela a sua filha e não somente neta, mas que eu não desse a menina para a família do pai. Disse, também, que poderia conversar com o pai da criança, caso ele quisesse participar da educação da menina. Nada impediria que ele estivesse presente, mas que eu conservasse a menina junto a nós. O que minha mãe não entendia era que eu queria aquela criança longe de mim. Eu não sentia nada por ela; aliás, sentia sim, raiva muita raiva. Queria esquecer a filha que eu não havia concebido, nem antes e muito menos nos momentos após o parto, quando contemplei a criança e me irritei com todos os traços dela, que acintosamente negavam os meus. E assim, para o meu alívio, lá se foi a menina. A permanência dela em nossa casa foi somente durante três meses. Os irmãos ficaram encantados com a menina e até meu pai se emocionou quando soube da minha decisão de entregar a criança para a família paterna. Mandou a minha mãe me dizer que, como avô, ele ajudaria a cuidar também daquela neta. Nada me removeu da intenção. Ninguém entendia que eu odiava aquela menina. No ato de amamentá-la, eu sempre

desejava que o meu leite fosse um mortal veneno. Minha mãe parecia adivinhar os meus desejos e observava os descuidos voluntários que eu tinha para com o bebê.

Hoje, a pouca lembrança que tenho daqueles momentos, praticamente, se apagou. Não consigo recordar o rosto da menina, não sei de nenhum detalhe. Depois que ela cresceu, passados uns dez anos, ela veio à cidade com o pai, a passeio. Eles moravam fora daqui. E mandaram me perguntar se eu queria ver a menina. Eu não quis e nem sei se alguém daqui de casa foi. As pessoas mais achegadas à família dele, se encarregaram de contar esses episódios e outros pela cidade afora. E, dentre todos os comentários, um particularmente me irritava. Diz que eles se rejubilavam pelo fato de a menina ter sido repudiada por mim. Assim, ela não precisava ter contato algum com a sua família negra. Minha mãe ainda chora por isso, quase vinte anos depois. Ela vive dizendo que esperava que eu fosse capaz de repetir, com meus filhos,

o mesmo amor que ela me deu e me dá. Eu corrijo a fala dela. Eu amo os meus filhos, Idália e Maurino. Esses são os meus filhos e estarão sempre aconchegados dentro de mim, mesmo que eles não queiram. Já me perguntaram se eu não tenho remorsos em relação a essa criança que desprezei. Não. Não tenho. E não consigo inventar um sentimento em mim, só para me salvar de julgamentos alheios. Não sou sem sentimentos, só porque não amei aquela criança. Só eu sei do meu sentir e da comoção que em mim brota, tantas e tantas vezes, em outras ocasiões. Só eu sei de minhas emoções. E, por falar em comoção, ontem, no final da tarde, assisti a uma cena, que está, ainda agora, a chorar dentro de mim. Estava eu na pracinha com minha neta, Dorvie, a filha de Idália, quando um casal bem jovem, com uma criança de uns quatro anos passeava no jardim. O casal ia à frente, enquanto a criança, um menino, caminhava um pouco atrás, distraído, comendo pipocas. Em um dado momento, ele tropeçou e caiu. As pipocas voaram como se estivessem ainda se fazendo em uma panela quente. O menino gritou, não sei se ferido ou se desesperado, ao perceber as pipocas em fugitivos voos. Quando eu já fazia menção de levantar, para ajudar o menino, a jovem voltou rápido, aliviando a minha preocupação. Era ela, a mãe, que ia amparar o menino. E vi quando a moça, levantando o menino pelos cabelos, brigando com ele pela queda que ele sofrera, deu uma tapa no saco de pipocas que titubeava nas mãos da criança. As poucas bolinhas brancas e feridas que restavam no fundo do saquinho também se espalharam assustadas pelo chão. Nesse momento, não me contive e me aproximei do menino e da mulher. Dorvie veio me seguindo e, sem que eu pedisse ou falasse nada, ela adivinhou a urgência do momento. E, antes que a mulher pudesse esboçar qualquer sinal de recusa, minha neta ofereceu o saquinho de pipocas dela, ainda cheio, ao menino. Ele, ainda entre lágrimas, aceitou o carinho, ignorando a presença da mãe. Retornou ao gesto de comer as pipocas e, mais uma vez, distraído da vida, caminhou a sua inocência pelos caminhos esburacados à sua frente. Dorvie, minha neta, filha de Idália, e eu, com novos saquinhos de pipoca, caminhamos também.

## APÊNDICE C – TRECHOS DO LIVRO “SOBREVIVI, POSSO CONTAR...”

Sou natural de Fortaleza, primogênita de José da Penha Fernandes, cirurgião-dentista, e de Maria Lery Maia Fernandes, professora, que decidiu, após o meu nascimento, não exercer mais a profissão, dedicando-se integralmente à família, formada por mais quatro filhas.

Durante minha infância e adolescência, morávamos numa modesta casa que tinha um quintal razoavelmente grande, onde ficava um pomar com goiabeira, pés de seriguela, de ata, mamoeiros.

Minhas irmãs, Ruth, Elizabeth, Leryse, Valéria e eu costumávamos subir nessas árvores para pegar frutas. Também havia uma área onde eram plantados quiabo, milho e macaxeira. O sustento da família dependia diretamente do trabalho de meu pai, porém, devemos a nossa mãe o repasse dos valores humanos provenientes da educação que ela recebera, bem como dos estabelecimentos que ela escolheu para nos educar, o colégio das Doroteias e o Juvenal de Carvalho. As despesas com nossa educação não permitiam vida social e cultural experimentadas pelas colegas, pertencentes a famílias abastadas. Nos finais de semana e feriados, partilhávamos, na pacata e aprazível rua Tereza Cristina, de jogos de vôlei com as crianças da vizinhança, ou de brincadeiras como pular corda, cantigas de roda, cabra-cega e esconde-esconde.

A escolha de minha área de estudos veio atender o meu desejo de ter conhecimento suficiente sobre medicamentos para que pudesse indicá-los, a fim de minorar a dor das pessoas. Aos dezessete anos passei no vestibular para a Faculdade de Farmácia que, desmembrada da Faculdade de Odontologia, permaneceu funcionando à rua Barão do Rio Branco. Com a reforma universitária nos tornamos a primeira turma de farmacêuticos-bioquímicos da Faculdade de Farmácia e Bioquímica da Universidade Federal do Ceará. Minha irmã Ruth formou-se em medicina; Elizabeth em arquitetura; Leryse em odontologia; Valéria, engenheira civil, tornou-se bancária, posteriormente cursou odontologia.

No período compreendido entre 1973 e 1977, permaneci na cidade de São Paulo, a fim de fazer o meu curso de mestrado na Universidade de São Paulo, a prestigiosa USP, custeada por uma bolsa de estudos. Para complementar a minha renda salarial, responsabilizei-me, como farmacêutica, pelo funcionamento de uma grande farmácia pertencente ao grupo Farmasil. Posteriormente, mediante concurso público, assumi a função de farmacêutica-bioquímica do Banco de Sangue do Hospital do Servidor Público do Estado de São Paulo. [...]

Eu tinha muitos amigos e amigas, e, geralmente, nos finais de semana, almoçávamos juntos em algum restaurante do bairro de Pinheiros ou na residência de um colega,

quando conversávamos sobre nossos estudos, música, cultura em geral. Como o círculo de amizades era constituído por estudantes oriundos de diferentes partes do Brasil e do exterior, as turmas se encontravam nesses fins de semana, participando de reuniões tanto de trabalho como de lazer. [...]

Foi através desses amigos que, numa comemoração de aniversário na casa de dois colombianos do nosso círculo de amizades, conheci Marco Antônio, também bolsista, recém-chegado da Colômbia. Ele não falava português, e essa fragilidade o tornava mais interessante, pois todos queríamos ajudá-lo. Ainda mais, eu, vinda de uma família nordestina, região onde prevalece o sentimento de hospitalidade que minha mãe sempre demonstrou em suas condutas. Mas ele não tinha aspecto frágil, ao contrário, frequentava ginásios esportivos, e não causava a menor sensação de haver algum distúrbio em seu temperamento, dava mesmo uma boa impressão a quem o conhecesse. Não senti por Marco o que costumamos chamar de amor à primeira vista. Fomos nos conhecendo paulatinamente, como amigos, e só depois consolidamos o nosso namoro. Quando isso aconteceu, Marco vinha ver-me todas as noites, depois da faculdade. Nos finais de semana, habilidoso para serviços de manutenção, sempre se dispunha a fazer reparos no apartamento que eu dividia com as colegas: ora consertava uma fechadura, ora um chuveiro elétrico ou um ferro de engomar...

Sua maneira educada e suas habilidades angariavam a simpatia dos que nos rodeavam. Muitos me parabenizavam por namorar uma pessoa tão atenciosa, gentil e premedada. Certa vez, a mãe de uma colega chegou a lamentar que Marco não tivesse escolhido a sua filha como namorada. Esses fatos e observações reforçaram minha convicção de que, caso nosso casamento se consumasse, teríamos grandes chances de sermos felizes.

Quando as pessoas se encontram envolvidas sentimentalmente, tornam-se mais generosas. Eu não fugi à regra e atendia prontamente todas as dificuldades financeiras de Marco, exatamente porque durante o período em que vivi na capital paulista minha situação econômica foi sempre melhor do que a dele. Na condição de namorada, me antecipava e cobria suas despesas extras, pois o que ele ganhava como bolsista não lhe permitia gastos com cinema, passeios ou jantares. A sua situação financeira piorou ainda mais quando, segundo ele, por razões burocráticas, sua bolsa de estudos não foi renovada em tempo hábil e, por isso mesmo, suspensa. A partir daí, assumi todos os seus gastos em razão de sua família, numerosa e de poucos recursos, não ter condições de ajudá-lo, conforme ele me afirmara. Eu não conhecia sua família, que vivia em Bogotá, capital da Colômbia.

Ao passar dos dias, como as dúvidas em relação aos nossos sentimentos não existiam mais, decidimos nos unir. Apesar de ser colombiano, ele preferiu que nos casássemos

no consulado da Bolívia, por procuração, através de um escritório de advocacia. Não poderia ser um casamento brasileiro devido ao meu estado civil de desquitada, pois não havia ainda o divórcio em nosso país, criado, através de Emenda Constitucional, em 28 de junho de 1977. Marco declarava ser solteiro.

Não houve pompas no casamento, nem festas; o fato foi comunicado através de cartas para as nossas famílias, que desejaram muita harmonia e felicidade ao casal. Tampouco houve lua de mel, e fomos residir no apartamento onde eu já morava, no bairro Itaim Bibi, pois era relativamente perto ao meu local de trabalho e da universidade.

A notícia de uma gravidez deixou-nos muito felizes. Apesar de toda a luta diária que é comum na vida de jovens bolsistas, distantes de suas famílias, conseguimos organizar uma nova realidade para que nossa criança pudesse encontrar uma vida calma e saudável, dedicando-lhe o mais precioso afeto.

Após o nascimento da nossa primeira filha, finalmente Marco conseguiu encaminhar a documentação necessária para sua naturalização, já que, pelas leis brasileiras, para um estrangeiro ser naturalizado é necessário que constitua família no Brasil. Esse era um dos objetivos que Marco perseguia. Ao se naturalizar, dentre outras vantagens ele seria beneficiado pelas oportunidades de trabalho que o nosso país oferecia, bem como se desligaria dos laços de responsabilidade em relação a um filho seu, nascido na Colômbia, detalhe este que eu viria a saber alguns anos depois da nossa união.

Depois de muitas conversas, decidimos morar em Fortaleza. O aumento das despesas, a constatação de uma segunda gravidez e as dificuldades que Marco enfrentava para conseguir sua estabilização econômica justificaram a nossa volta para minha cidade natal. Isso ocorreu tão logo defendi tese de mestrado pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Também eu sentia saudades da minha terra, do cheiro do mar, da família, de uma vida mais pacata e segura, ansiava por uma casa espaçosa e acolhedora para que as crianças pudessem crescer com qualidade de vida. Do lado financeiro, eu sabia que em Fortaleza o custo de vida era mais ameno. Além disso, eu possuía um terreno no bairro Papicu, onde poderíamos construir uma casa por meio de financiamento bancário.

Chegando a Fortaleza, reassumi a minha função de farmacêutica-bioquímica do Instituto de Previdência do Estado do Ceará, de onde estivera licenciada, e começamos a procurar um emprego para Marco. Por intermédio da minha amiga Janice, consegui uma carta de recomendação feita por um dirigente de empresa. (...) a carta possibilitou ao Marco seu primeiro emprego no Brasil, como economista. Nossa situação melhorou, como prevíamos, mesmo porque, a título de cooperação, ficamos por mais de três anos sem despesas com o

aluguel da casa em que residíamos, pois meus pais nos ajudaram nesse sentido.

A partir do momento em que Marco foi naturalizado e se estabilizou profissional e economicamente, modificou totalmente o seu modo de ser. O companheiro, até então afável, transformou-se numa pessoa agressiva e intolerante, não só em relação a mim, mas também às próprias filhas. Os meus pareceres já não eram solicitados, a troca de informações não mais fazia parte do nosso convívio. Ele não me permitia opinar, como mãe, o que melhor convinha para minhas filhas.

Aos poucos, fui percebendo que a naturalização de Marco e as possibilidades de se projetar social e profissionalmente o tinham conduzido a uma união de conveniência. Essa minha observação era tão procedente que explicava o fato de que, a partir do momento em que os seus objetivos foram alcançados, Marco não se importava mais de mostrar sua face mesquinha e violenta. No íntimo, eu desejava ardentemente que tudo voltasse a ser como antes, quando reinava a paz em nossa convivência. Eu sofria tanto, sentia-me tão perdida, que apelei para psicólogos e para a religiosidade, participando, inclusive, do Movimento Familiar Cristão (...). Mas tudo foi em vão.

Nada satisfazia Marco, nada o agradava. Eu vivia tensa, procurando evitar que as crianças quebrassem algum brinquedo, fizessem alguma traquinagem ou descumprissem alguma ordem do pai. Ele não suportava o choro das filhas e usava de violência quando isso acontecia. Era comum, à sua aproximação, elas "engolirem" o choro. Um simples olhar dele já as intimidava.

Muitas palmadas foram aplicadas às crianças, quando, por parte delas, era esquecido o beijo com que deveriam receber o pai, por ocasião da sua volta do trabalho. Essa "saudação" tinha de ser espontânea e para parecer como tal, e para evitar que elas apanhassem, eu as estimulava cantando: "Papai está chegando! Quem esquecer de dar o beijo não ganha caramelo!" E, sem que ele percebesse, eu as presenteava com caramelos, "premiando-as" pelo cumprimento dessa obrigação. Devido à tenra idade das crianças, nem sempre essa tática dava certo. O meu sono era superficial e eu dormia com o subconsciente sempre atento a qualquer chamado, ao menor choramingo, para chegar até as crianças antes que Marco acordasse.

Além de suportar o flagelo de nosso cotidiano, durante o dia eu me sentia extremamente fatigada. Todo esse sofrimento era passado entre quatro paredes, pois, perante estranhos, ele se portava como uma pessoa educada, cortês e comedida. Minha família talvez tivesse algum indício do que acontecia, mas eu procurava não revelar esse fardo, para não agravar ainda mais a situação.

Nas poucas oportunidades em que era possível, conversávamos sobre nós. Eu falava

em separação. Como resposta, obtinha um silêncio indiferente ou, quando muito, um "deixe de bobagem". Eu percebia que uma separação amigável seria impossível, e temia tomar a iniciativa da separação judicial, pelas reações imprevisíveis de um marido agressivo, embora o meu maior desejo fosse o de livrar a mim e às minhas filhas daquele inferno.

Ele parecia buscar mínimos motivos para provocar as situações de agressividade.

A violência doméstica contra a mulher obedece a um ciclo, devidamente comprovado, que se caracteriza pelo "pedido de perdão" que o agressor faz à vítima, prometendo que nunca mais aquilo vai acontecer. Nessa fase, a mulher é mimoseada pelo companheiro e passa a acreditar que violências não irão mais acontecer. Foi num desses instantes de esperança que engravidei, mais uma vez.

Minha terceira filha, ao ensaiar os seus primeiros passos, já sofria com a intolerância, com as exigências absurdas do pai.

Durante todo aquele flagelo, eu não podia deixar de lembrar as tantas mulheres que sofrem violências no âmbito familiar, e mais, as que perderam suas vidas, vítimas desse tipo de violência. Eu sabia que não estava sozinha. Conhecia também uma violência praticada de forma quase invisível, que é o preconceito contra as mulheres, desrespeito que abre caminho para atos mais severos e graves contra nós. Apesar de nossas conquistas, mesmo não tendo as melhores oportunidades, ainda costumam dizer que somos inferiores, e isso continua a transparecer em comentários públicos, piadas, letras de músicas, filmes, ou peças de publicidade. Dizem que somos más motoristas, que gostamos de ser agredidas, que devemos nos restringir à cozinha, à cama, ou às sombras. Com a Lei 11.340/2006, a mulher está se sentindo encorajada a denunciar mais.

Em 28 de maio de 1983, Marco Antônio havia regressado de uma viagem a Natal, e convidou-me para, após o jantar, visitarmos a minha amiga Dayse, que tivera um bebê. Como ela morava na Praia do Futuro, onde o acesso na época era mais difícil e os caminhos quase desertos, e Marco insistisse em deixar as crianças em casa, assaltou-me um pressentimento tal que, para afogar o meu medo inusitado e como que para espantá-lo, negocieei com Marco que só iria se as crianças nos acompanhassem. Contrafeito, mas sem demonstrar sua frustração, Marco concordou.

Lá chegando conversamos pouco, pois Marco se apresentava desatento da conversa, constrangido e visivelmente tenso, embora o ambiente lhe fosse familiar. Recusou todas as ofertas de bebida, fato observado e comentado pela mãe e pelo marido de Dayse. Não demoramos em nossa visita.

Chegando em casa, Marco foi para o escritório, e eu, depois de acomodar as

crianças, recolhi-me ao nosso quarto; coloquei, como de hábito, minhas joias sobre uma cômoda branca que ficava de frente à cama e deitei-me. Marco costumava assistir à televisão, ou a deixava ligada e ia para a garagem mexer no carro. A garagem ficava vizinha à sala da tevê, e de lá o som era perfeitamente audível, pois a separação entre os dois compartimentos se fazia por meio de pérgulas. O barulho do manuseio das ferramentas já não me interrompia o sono. Durante a semana era costume seu dormir mais ou menos à uma hora da manhã, mas nos fins de semana ele costumava deitar às duas ou três da madrugada. Devido ao hábito de Marco, eu só dormia realmente sossegada quando pressentia que ele se deitava.

Porém, não percebi, naquela noite, a que horas ele se acomodou, nem quanto tempo passei adormecida.

Acordei de repente com um forte estampido dentro do quarto. Abri os olhos. Não vi ninguém. Tentei mexer-me, mas não consegui. Imediatamente fechei os olhos e um só pensamento me ocorreu: "Meu Deus, o Marco me matou com um tiro". Um gosto estranho de metal se fez sentir, forte, na minha boca, enquanto um borbulhamento nas minhas costas me deixou ainda mais assustada. Isso me fez permanecer com os olhos fechados, fingindo-me de morta, pois temia que Marco me desse um segundo tiro.

O silêncio era total e absoluto. Nem a nossa cadela dava o menor sinal. Nenhum grunhido, nenhum latido. De repente, escutei o barulho da tábua e do ferro de engomar indo ao chão. Tão nítido, como se eu própria os tivesse derrubado. Paralisada, mas vivamente alerta, à espreita do pior, escutei, nítido e seco, outro tiro! Uma das crianças chorou. Um jarro caiu. Nesse momento, pensei: "Fiz um mau juízo sobre o Marco! Meu Deus, perdoa-me! E se for algum assaltante? Meu Deus, protege as minhas filhas, não deixe que nada lhes aconteça!" Instintiva e sofregamente, orava a Deus para que não deixasse as minhas filhas órfãs: "Deixe-me viver, Deus meu, seja de que jeito for, mas não deixe minhas filhas sem mãe!" Isso eu repeti inúmeras vezes, em pensamento, enquanto mentalizava, sem cessar, um crucifixo muito antigo, herança da minha avó.

Após a queda do jarro, tudo ficou em silêncio. Novo pesadelo? Pensei: "A cadela deve estar morta! Mataram o Marco e agora vão para o quarto das crianças..." De súbito, Marco começou a gritar, chamando por nossa empregada, a Dina. Percebi, então, o movimento de pessoas dentro de casa. Abri os olhos. Tentei me levantar. Não conseguia me mover nem um milímetro. Meus braços e minhas pernas não obedeciam ao comando. Tentei chamar por alguém, mas minha voz saía quase inaudível. Queria que soubessem que eu estava gravemente ferida, a minha vida estava se esvaindo, mas não aparecia ninguém para me socorrer. Depois de alguns minutos, Rita, se aproximou e perguntou o que fazer.

Com esforço indaguei sobre as crianças e o Marco. Ela disse estarem bem, mas que Marco havia sido levado num carro da polícia para o hospital. Apreensiva, pensei ter ocorrido algo grave com ele, para sair sem antes ver as crianças e a mim. Pedi a Rita que avisasse do ocorrido, primeiro às minhas amigas, Janice e Graziella, e, só depois, comunicasse à minha mãe. As colegas, ambas da área de saúde, poderiam providenciar um atendimento médico mais rápido. Dei os números dos telefones delas para a Rita, que se foi, nervosa e apavorada. Comecei a sentir sede e já não tinha forças para falar. Minha voz saía como um sussurro. Fiquei o tempo todo consciente e lembro que estava atenta a tudo; por isso mesmo, a minha

angústia era tremenda ao me sentir perdendo as forças. Percebia a vida sair de mim mesma, contra a minha vontade, e não tinha como dizer que estava gravemente ferida.

Minhas esperanças se renovaram quando vi adentrarem no quarto os médicos Teles e Francly Mary, nossos vizinhos. [...] Resolveram então me examinar mais detalhadamente e, quando me mudaram de posição, viram a gravidade do caso. Imediatamente providenciaram a minha remoção para o Hospital Geral de Fortaleza. Da saída de casa até o hospital eu podia ouvir um burburinho de vozes preocupantes de urgência, dizendo: "Depressa, depressa, mais rápido com este carro, depressa, depressa... mais rápido, mais rápido!" No hospital, as luzes do teto pareciam desfilar sobre mim com mais velocidade do que os enfermeiros avançavam com a maca. Sôfregos por me salvarem, pois sabiam que a gravidade do ferimento e a perda de sangue me afligiam de morte, eles gritavam: "Emergência! Emergência!" Aliviada por sentir que estava sendo atendida, desfaleci.

Ao dar entrada no hospital, segundo o médico emergencista, eu me encontrava em choque hipovolêmico, que ocorre devido à diminuição do volume de sangue no corpo, e com tetraplegia. O estudo radiológico do tórax e da coluna vertebral, logo providenciado, demonstrava lesões destrutivas da terceira e quartas vértebras torácicas. Por pouco eu não fora atingida fatalmente no coração.

Conduziram-me à sala de cirurgia onde, durante o ato cirúrgico, foi constatado pelo neurocirurgião, dr. Sergio Pourchain, laceração na dura-máter e destruição de um terço da medula à esquerda.

Os meus pensamentos eram confusos, embaralhados, devido ao trauma e aos medicamentos. Ambientada às vozes e ao semidespertar tão doloroso, perguntei a dona Angelita se as crianças e o Marco estavam bem. Ela, espreitando toda zelosa o meu despertar, respondeu que Marco tinha recebido um leve ferimento, porém as crianças estavam ilesas. A seguir perguntei, mergulhada em um nebuloso e insondável sentimento, que não tinha respostas: "Por que fizeram isto comigo, se eu estava dormindo?"

Os dias que se seguiram ao infausto acontecimento foram muito angustiantes. Era imensa a expectativa diante da possibilidade de eu não resistir. Marco, que já não se referia ao seu superficial ferimento no ombro, não só mostrava total desinteresse pelo meu estado de saúde, como o minimizava. Não ficava ao meu lado no hospital, não perguntava por mim, nem demonstrava aflição ou angústia por meu estado. Essa falta de interesse seria confirmada pelo próprio Marco, posteriormente, quando ele afirmaria que somente no quinto dia soube, através da polícia, que sua esposa tinha sido atingida por uma arma. Foram percebidos não só a falta de interesse de Marco em relação a mim, mas também o seu descaso no sentido de fornecer subsídios, fatos ou pistas que facilitassem o trabalho de investigação policial. Foi com extrema má vontade, e só após muita insistência por parte de um cunhado, que Marco decidiu comparecer à Secretaria de Segurança Pública para prestar declarações sobre o assalto. Diante da necessidade de novos comparecimentos à polícia, ele sempre resistia, justificando-se: "Para que descobrir quem foram os assaltantes se não vai adiantar mais nada?".

Estávamos em meados de julho, mês de férias em Fortaleza. Decorridos quase dois meses da minha entrada no hospital, eis que meu passar incerto entre vida e morte tomou novos contornos. Era chegado o tempo da alta. A partir de então, permanecer no hospital trazia a forte possibilidade de eu contrair uma segunda infecção hospitalar. Eu ansiava por uma vaga no hospital Sarah Kubistcheck, o melhor centro de reabilitação da América Latina, em Brasília, e esse presente eu obtive dias depois graças à intermediação do pai da amiga Flávia. Foi em Brasília que, valendo-me de um momento da presença de Marco no Sarah, perguntei-lhe novamente como o assalto ocorrera de fato. Como da primeira vez, ele respondeu, "O que passou, passou! Deixa pra lá!". Por encontrá-lo aparentemente relaxado, insisti. Ele contou que acordara com a cadela latindo muito, pegara uma lanterna e o revólver e fora vistoriar a casa. Ao chegar à cozinha, viu um vulto no forro e quando levantou a arma para atirar foi agarrado pelas costas por alguém que lhe colocou uma corda no pescoço. Lutavam aos murros e pontapés, quando apareceu um terceiro elemento que tentou lhe tirar a arma, encostou-a no seu ombro e disparou. Em seguida ele ouviu uma voz de mulher a dizer: "Negão, vamos embora!". Os assaltantes saíram em direção à sala. Marco, que na luta havia caído ao chão, levantou-se e mesmo ferido foi até ao escritório procurar um facão. Já de posse do referido facão, verificou que não havia mais ninguém em casa.

Depois disso, ele voltou ao local da luta e começou a gritar. "Aí, então, não vi mais nada. Quando acordei, já estava no hospital". Como que dramatizando seu próprio relato, Marco tentou levar-me a acreditar que a lesão por ele sofrida tinha sido de tamanha gravidade que até se fizera necessário um enxerto ósseo. Nada mais mirabolante do que essa sua versão; todos

sabiam que, dois dias após o ocorrido, Marco costumava fazer o percurso, diariamente, da nossa casa, no Papicu, até a casa da minha mãe, no bairro Farias Brito, distante, portanto, nada menos que movimentados dez quilômetros, dirigindo, ele próprio, seu carro. Além disso, nossa vizinha da rua Fausto Cabral narraria como testemunha no processo que "em uma das reuniões com os vizinhos ouviu um deles dizer que, na noite seguinte ao fato ocorrido, tinha flagrado o denunciado em cima do telhado da própria casa; que tal pessoa indagou ao réu o que o mesmo estava fazendo naquela ocasião, tendo ele respondido que estava consertando o rombo feito pelos assaltantes da sua casa.

A história toda soava absurda, e intimamente eu tentava comparar sua versão com a minha, calculava os minutos, entregava-me a especulações que eu não queria jamais concluir.

A persistência de Marco em isolar-me prosseguia. Tanto que, quando o meu regresso de Brasília estava próximo, proibiu-me terminantemente de avisar, a quem quer que fosse, o dia da minha chegada a Fortaleza. Ainda mais, ameaçou-me de que, se encontrasse alguém da minha família no aeroporto, ele saberia como "tratar". Mas, diante da insistência da minha mãe em saber o dia do meu retorno e ante as ameaças de Marco, mais uma vez, querendo preservar as crianças, resolvi dizer à minha família que eu iria fazer uma surpresa e que não queria que ninguém fosse me receber no aeroporto; tão logo chegasse, telefonaria.

Marcou-me profundamente o momento de reencontro com minhas filhas. Não pelo clima festivo de crianças, saudosas em rever a mãe, mas principalmente pela tensão e medo que se instalaram. Postadas na área de entrada, minhas filhas aguardavam, entre alegres e apreensivas. Com minha chegada, ao invés de se aproximarem, ficaram divididas entre olhar para mim e o pai, sofridamente indecisas, como se esperassem ser repreendidas caso se aconchegassem.

Meu Deus, como elas estavam pálidas e magrinhas!

Começaram então a se esgueirar pela parede da área da entrada, com os olhos cheios de lágrimas, fazendo beicinho para chorar. Essa recepção carregada de emoções irritou Marco, que, aos berros, as mandou entrar para o quarto.

Apesar de todo o policiamento que Marco planejava e exercia para manter as crianças sob suspense e terror, Dina, através de telefone público, inteirava as minhas irmãs das proibições e das necessidades que elas estavam passando e, às escondidas, minhas irmãs lhe entregavam, quando oportuno, o que estava em falta. Os alimentos trazidos ficavam escondidos no quarto dos fundos, para serem ofertados às crianças na ausência do pai.

Eu precisava sair de casa respaldada por uma autorização judicial de separação de corpos, para que não fosse caracterizado um "abandono de lar".

Antes de ir-me fui ao escritório de Marco e com dificuldade consegui abrir as gavetas do seu birô. Qual não foi a minha surpresa ao encontrar repetidas fotocópias autenticadas de documentos meus, que estavam em seu poder sem o meu conhecimento. Mas aquela busca guardava uma surpresa ainda maior: em uma pasta, encontrei várias cartas amorosas. Marco tinha uma amante. Era o achado final. A peça que faltava para emoldurar a macabra história que me havia vitimado.

Chegando à casa dos meus pais, invadiu-me a sensação de completa segurança e a leveza da liberdade, como a respirar uma aragem fresca depois de um longo mergulho, ou encontrar um bote em meio a uma tormenta. Foi a primeira noite, após aquele longo período tenebroso, em que dormi verdadeiramente um sono tranquilo e reparador, sem sobressaltos, com todo o meu sistema de autodefesa desligado.

Dois dias depois da minha mudança, localizei o hotel onde Marco estava hospedado e comuniquei-lhe que, a partir daquele momento, estávamos separados; eu havia saído de casa mediante autorização judicial e qualquer entendimento deveria ser feito por meio do meu advogado.

Tomada de uma força extraordinária, embora conduzida em cadeira de rodas, comuniquei-me com a Secretaria de Segurança Pública e agendei para o dia 10 de janeiro de 1984 o meu depoimento. Como era de se esperar, a audiência foi muito demorada, estendendo-se por toda uma tarde. Ao final, os elementos materiais, informações e circunstâncias apontavam para Marco como o principal suspeito do atentado contra mim.

Após Dina e Rita prestarem os seus depoimentos, o dr. Nival nos solicitou sigilo, em relação a terceiros, acerca das informações adotadas por nós, pois ainda era necessário adotar outras providências para concluir o inquérito policial. Foram realizadas investigações no local do crime, os vizinhos foram ouvidos e cada vez mais se consolidava a descoberta do fato de ser o próprio Marco Antônio o autor do crime.

Terminada a fase das investigações, Marco foi convidado a prestar um novo depoimento. Pego de surpresa, 13 meses depois do primeiro, ele não lembrava mais o que havia dito, e as contradições foram sendo flagrantemente postas a nu. Os ardis das versões de Marco foram cedendo lugar aos fatos reais. A seguir, vieram as acareações entre ele e as empregadas e, com toda a segurança e a firmeza singela de quem fala a verdade, Dina e Rita confirmaram o que haviam dito nos depoimentos anteriores, detalhe por detalhe, finalizando a descoberta: Marco Antônio Heredia Viveros era, de fato e de ação, o único praticante do atentado contra mim, idealizador do suposto assalto praticado em sua própria residência e da tentativa de assassinato contra a própria mulher. Fora ele quem tinha atirado em mim, covardemente,

enquanto eu dormia.

Apesar da morosidade da Justiça e, quem sabe, da esperança do réu de que o crime fosse prescrito, aproximava-se a data do Júri. Faltavam apenas três dias para que o julgamento se realizasse e ainda não havia retornado de Natal a comprovação de que Marco houvesse sido intimado.

Apesar de tudo resolvido para o julgamento acontecer, não contávamos com as artimanhas dos defensores de Marco que, certos de sua condenação, não poupavam esforços para conseguir adiar o julgamento. E assim aconteceu. O julgamento marcado para o dia 11 de abril foi adiado para o dia 29 do mesmo mês (...).

Em 29 de abril, pela segunda vez, comparecemos ao fórum. O julgamento teve o seu início no horário previsto, às 13 horas, porém foi conduzido com tal desorganização que deixou os presentes decepcionados (...). Por volta das quatro e meia da tarde, o julgamento foi suspenso, novamente a pedido dos defensores do réu (...).

Novamente foi marcada outra data: 3 de maio de 1991.

Por volta das dez horas da manhã do sábado, dia 4, o júri foi suspenso para que o corpo de sentença, reunido em sessão secreta, na presença dos advogados de ambas as partes e do promotor de justiça, respondessem às perguntas formuladas pela juíza.

Decorridos alguns minutos, todos voltaram ao plenário, ocasião em que a dra. Maria Odele pronunciou a sentença: "Considerando o elevado grau de culpabilidade do réu, sua personalidade periculosa, revelada no cometimento do crime, bem como as graves consequências deste, fixo a pena em quinze (15) anos de reclusão, grau submédio".

De imediato, os defensores do réu impetraram recurso, que, julgado no ano seguinte, em maio de 1992, pela Segunda Câmara Criminal do Tribunal de Justiça, acarretou a anulação do julgamento anterior, fundamentada na má formulação dos quesitos propostos ao corpo de jurados. Nessa circunstância, Marco Antônio Heredia Viveros aguardaria, gozando de total liberdade, que fosse determinada a data para ser submetido novamente ao Tribunal do Júri.

Em 1998, enviamos, eu e duas instituições de peso, o Centro para a Justiça e o Direito Internacional, CEJIL, e o Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, CLADEM, o meu caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), protestando contra a demora quanto a uma decisão definitiva da justiça brasileira em relação ao processo. A Comissão Interamericana publicou, em abril de 2002, um relatório, emanado da OEA, que citava o Estado brasileiro como responsável pela violação de direitos humanos, o que teve repercussão internacional.

Foi um incentivo para que se debatesse amplamente o tema.

Eu já era, a essa altura, considerada um símbolo das lutas contra a violência doméstica que nos atinge e é a maior causa de morte e invalidez dentre as mulheres dos 16 aos 44 anos, de acordo com o Conselho da Europa. O Caderno de Saúde Pública informa que no Brasil, a cada ano, cerca de trezentas mil mulheres registram agressões corporais vindas de seus maridos ou companheiros, e que mais da metade das mulheres assassinadas foram mortas por seus parceiros. Imagino quantas mais milhares de mulheres não registram oficialmente as agressões de que são vítimas. Como é uma violência que ocorre pelos laços de casamento, companheirismo, em situações de convívio e intimidade, costuma tornar-se uma rotina. Além da violência física, há a psicológica, a patrimonial, a sexual e a moral. Trata-se de uma questão de Estado.

Diante da repercussão de meu caso, houve uma iniciativa corajosa e inédita em nosso país: foi criada, em 2006, uma lei que prevê um tratamento mais rigoroso para esse tipo de crime. Chamada informalmente de Lei Maria da Penha, com medidas de proteção e medidas educativas. Alguns tentam provar que é inconstitucional, por haver em nossa Constituição o artigo que torna todos iguais perante a Lei. No entanto, essas mesmas pessoas e instituições não se pronunciam contra as leis que protegem crianças e adolescentes, ou pessoas idosas. Não levam em conta que a justiça é justa quando trata igualmente os iguais, e desigualmente os desiguais. E a mulher ainda é vítima de profundos preconceitos, que a fragilizam.

Com a criação da Lei Maria da Penha senti-me recompensada por todos os momentos nos quais, mesmo morrendo de vergonha, expunha minha indignação e pedia justiça, para que meu caso, e tantos outros, não fossem esquecidos. Hoje sou presidente do Instituto Maria da Penha, e minha vida dedico a essa luta de identificar as demandas femininas, contribuir e efetivar ações estratégicas para a consolidação das propostas da Lei Maria da Penha, ou seja, inibir, punir e erradicar toda e qualquer violência praticada contra a mulher, garantindo, desse modo, o respeito, a dignidade, o direito e a justiça à mulher em situação de violência doméstica.

Quanto a Marco Antônio Heredia Viveros, dezenove anos e seis meses depois do crime, a apenas seis meses da prescrição, foi finalmente preso. Porém, sua biografia e sua reputação ficaram manchadas para sempre, e disso ele será eternamente prisioneiro.

Eu, minhas filhas e minha família vivemos em paz, com nossa fé e esperança inabaláveis, nossas consciências sadias, nossas mãos limpas, e cercadas pela confiança e afeto da sociedade a qual pertencemos.

## APÊNDICE D – TRECHOS DO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA”.

**15 de julho de 1955**

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tossir. Resolvi não sair à noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe!

**16 de julho**

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café.

Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu saí e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu

pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.

Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão sossego aos meus filhos. Sai indisposta, com vontade de deitar. Mas o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gosar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte [...] Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, umas latas, e lenha. Vinha pensando. (...) O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espírita da rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi-se embora. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão.

### **17 de julho**

Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leite as 6.30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, pois feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espírita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou impricar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciaram. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente.

### **18 de julho**

Levantei às 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. Fui no depósito receber... 60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que devia e reservei dinheiro para comprar Licor de Cacau para Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos para fora. A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou impricar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com criança! (...) Elas alude que eu não sou

casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas têm marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade.

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas.

Não casei e não estou descontente. Os que preferiu-me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis.

(...) Não sou dada a violência. O José Carlos disse:

— Não fique triste mamãe! Nossa Senhora Aparecida há de ter dó da senhora. Quando eu crescer eu compro uma casa de tijolos para a senhora.

### 19 de julho

[...] Estive revendo os aborrecimentos que tive esses dias [...] Suporto as contingências da vida resoluto. Eu não consegui armazenar para viver, resolvi armazenar paciência.

Nunca feri ninguém. Tenho muito senso! Não quero ter processos.

(...) Fechei a porta e fui vender as latas. Levei os meninos. O dia está cálido. E eu gosto que eles receba os raios solares. Que suplicio! Carregar a Vera e levar o saco na cabeça. Vendi as latas e os metais. Ganhei 31 cruzeiros. Fiquei contente. Perguntei:

— Seu Manoel, o senhor não errou na conta?

— Não. Por quê?

— Porque o saco de latas não pesava tanto para eu ganhar 31 cruzeiros. É a quantia que eu preciso para pagar a luz.

Despedi-me e retornei-me. Cheguei em casa, fiz o almoço. Enquanto as panelas fervia eu escrevi um pouco. Dei o almoço as crianças, e fui no Klabin catar papel. (...) Trabalhei apreensiva e agitada. A minha cabeça começou doer. Elas costuma esperar eu sair para vir no meu barracão expandir os meus filhos. Justamente quando eu não estou em casa. Quando as crianças estão sozinhas e não podem defender-se.

[...] Hoje comprei marmelada para eles. Assim que dei um pedaço a cada um percebi que eles me dirigiam um olhar terno. E o meu João José disse:

— Que mamãe boa!

Quando as mulheres feras invade o meu barraco, os meus filhos lhes joga pedras.

Elas diz:

— Que crianças mal iducadas!

Eu digo:

— Os meus filhos estão defendendo-me. Vocês são incultas, não pode compreender.

Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos.

## 20 de julho

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. [...] Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão.

[...] Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela.

(...) Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não têm ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. [...] Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo!

### 21 de julho

Enquanto as roupas corava eu sentei na calçada para escrever. Passou um senhor e perguntou-me:

— O que escreve?

— Todas as lambanças que pratica os favelados, estes projetos de gente humana.

Ele disse:

— Escreve e depois dá a um crítico para fazer a revisão.

(...) Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa era 22:30. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem.

### 13 de maio

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

(...) E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!

### 15 de maio

Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguém dormir. Os vizinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os vizinhos das casas de tijolos diz:

— Os políticos protegem os favelados.

Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitoraes. O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.

[...] Eu classifico São Paulo assim: O Palacio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.

## 21 de maio

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o país dos políticos açambarcadores.

[...] De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursaes nos lares dos operários.

[...] Quando eu fui buscar água vi uma infeliz caída perto da torneira porque ontem dormiu sem jantar. É que ela está desnutrida. Os médicos que nós temos na política sabem disto.

## 22 de maio

Quando o João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de água mineral, 2 cruzeiros. Zanguei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas?

[...] Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.

## 23 de maio

(...) Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão

e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não no desprezou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá.

Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.

### **27 de maio**

Percebi que no frigorífico jogam creolina no lixo, para o favelado não catar a carne para comer. Não tomei café, ia andando meio tonta. A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estomago. (...) Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.

A comida no estomago é como o combustível nas máquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslisava no espaço. Comecei sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida.

### **7 de junho**

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para a minha mãe:

— Por que a senhora não faz eu virar homem?

Ela dizia:

— Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem.

Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distante do povo. Eu cansava e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve cansar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. Eu voltava e dizia para a mamãe:

— O arco-íris foge de mim.

### **8 de junho**

Os vizinhos de alvenaria olha os favelados com repugnância. Percebo seus olhares de ódio porque eles não quer a favela aqui. Que a favela deturpou o bairro. Que tem nojo da pobreza. Esquecem eles que na morte todos ficam pobres.

O que eu sei é que a praga dos favelados pega. Quando nós mudamos para a favela, nós íamos pedir água nos vizinhos de alvenaria. Quem nos dava água era a Dona Ida Cardoso. Três vezes ela nos deu água. Ela nos disse que nos dava água só nos dias uteis. Aos domingos ela queria dormir até mais tarde. Mas o favelado não é burro. Mas foi vacinado com sangue de burro. Um dia foram buscar água e não encontraram a torneira do jardim, onde os favelados pegava água. Formou-se uma fila na porta da Dona Ida. E todas chamavam:

— Eu queria água para fazer a mamadeira. Meu Deus, como é que nós vamos fazer sem água?

Nós íamos noutras casas, batíamos na porta. Ninguém respondia. Não aparecia ninguém para nos atender (...).

Uma tarde de terça-feira. A sogra de Dona Ida estava sentada e disse:

— Podia dar uma enchente e arrasar a favela e matar estes pobres.

Tem hora que eu revolto contra Deus por ter posto gente pobre no mundo, que só serve para amolar os outros.

A Tina da Dona Mulata, quando soube que a sogra da Dona Ida pedia a Deus para enviar uma enchente para matar os pobres favelados, disse:

— Quem há de morrer afogado há de ser ela!

Na enchente de 49 morreu o Pedro Cardoso, filho de Dona Ida. Quando eu soube que o Pedrinho havia morrido afogado pensei na decepção que teve a sua avó que pedia água, bastante água para matar os favelados e veio água e matou-lhe o neto. É para ela compreender que Deus é sóbrio. É o advogado dos humildes. Os pobres são criaturas de Deus. E o dinheiro é um metal criado e valorizado pelo homem. [...] Se Deus avisasse a Dona Ida que ela por não nos dar água ia perder o seu filho para sempre, creio que ela estaria nos dando água até hoje. O Pedro pagou em holocausto o orgulho de sua avó. E a maldade de sua mãe. É assim que Deus repreende.

### 13 de junho

Os preços aumentam igual as ondas do mar. Cada qual mais forte.

A lentilha está a 100 cruzeiros o quilo. Um fato que alegrou-me imensamente. Eu dancei, cantei e pulei. E agradei o rei dos juízes que é Deus.

Foi em janeiro quando as águas invadiu os armazéns e estragou os alimentos. Bem feito. Em vez de vender barato, guarda esperando alta de preços:

Vi os homens jogar sacos de arroz dentro do rio. Bacalhau, queijo, doces. Fiquei com inveja dos peixes que não trabalham e passam bem.

### 14 de junho

Tem pessoas que zombam dos que pedem.

Na fábrica de bolacha o homem disse que não ia dar mais bolacha. Mas as mulheres continuaram quietas. E a fila estava aumentando. Quando chegava alguém para comprar, ele explicava:

— O senhor desculpe o aspecto hediondo que este povo dá na porta da fábrica. Mas por infelicidade minha todos os sábados é este inferno.

Eu ficava impaciente porque queria ouvir o que o dono da fábrica dizia. E queria ouvir o que as mulheres dizia. Que dilema triste para quem presencia. As pobres querendo ganhar. E o rico não queria dar. Ele dá só os pedaços de bolacha. E elas saem contentes como se fossem a Rainha Elisabeth da Inglaterra quando recebeu os treze milhões em joias que o presidente Kubstchek lhe enviou como presente de aniversário.

O dono da fábrica vendo que elas não iam embora, mandou dar. A empregada nos dava e dizia:

— Quem ganhar deve ir-se embora.

### 16 de junho

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

— É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais educado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

[...] Um dia, um branco disse-me:

— Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o

negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.

### **6 de julho**

[...] É 5 e meia. O frei Luiz está chegando para passar o cinema aqui na favela. Já puzeram a tela e os favelados estão presentes.

As pessoas de alvenaria que residem perto da favela diz que não sabe como é que as pessoas de cultura dá atenção ao povo da favela.

### **25 de julho**

[...] Achei o dia bonito e alegre. Fui catando papel.

### **16 de agosto**

Passei na sapataria. O senhor Jacó estava nervoso. Dizia que se viesse o comunismo ele havia de viver melhor, porque o que a fábrica produz não dá para as despesas.

Antigamente era os operários que queria o comunismo. Agora, são os patrões.

O saco de papéis estava muito pesado e um operário ajudou-me erguê-lo

(...) Quando eu passava na Avenida Tiradentes, uns operários que saíam da fábrica disse-me:

— Carolina, já que você gosta de escrever, instiga o povo para adotar outro regime.

Um operario perguntou-me:

— É verdade que você come o que encontra no lixo?

— O custo de vida nos obriga a não ter nojo de nada. Temos que imitar os animaes.

### **20 de setembro**

Fui no empório, levei 44 cruzeiros. Comprei um quilo de açúcar, um de feijão e dois ovos. Sobrou dois cruzeiros. Uma senhora que fez compra gastou 43 cruzeiros. E o senhor Eduardo disse:

— Nos gastos quase que vocês empataram.

Eu disse:

— Ela é branca. Tem direito de gastar mais.

Ela disse-me:

— A cor não influi.

Então começamos a falar sobre o preconceito. Ela disse-me que nos Estados Unidos eles não querem negros na escola.

Fico pensando: os norte-americanos são considerados os mais civilizados do mundo e ainda não convenceram que preterir o preto é o mesmo que preterir o sol. O homem não pode lutar com os produtos da Natureza. Deus criou todas as raças na mesma época. Se criasse os negros depois dos brancos, aí os brancos podia revoltar-se.

### **6 de maio de 1959**

[...] As 9 e meia o repórter surgiu. Bradei:

— O senhor disse que estaria aqui as 9 e meia e não atrasou-se!

Disse-lhe que várias pessoas queriam vê-lo, porque apreciam as suas reportagens.

[...] Entramos num taxi. A Vera estava contente porque estava de carro. Descemos no Largo do Arouche e o repórter começou fotografar-me. Levou-me no prédio da Academia Paulista de Letras. Eu sentei na porta e pui o saco de papel a esquerda. O porteiro apareceu e disse para eu sair da porta. [...] O porteiro pegou o meu saco de catar papel, o saco que para mim tem um valor inestimável, porque é por seu intermédio que eu ganho o pão de cada dia. O repórter surgiu e disse que foi ele quem me mandou eu sentar no degrau. O porteiro disse que não tinha permissão para deixar que quem quer que fosse sentar-se na porta do prédio.

[...] Fomos na Rua 7 de Abril e o repórter comprou uma boneca para a Vera. Eu disse aos balconistas que escrevi um diário que vai ser divulgado no O Cruzeiro.

### **11 de junho**

Levantei e fui carregar água. Depois fui fazer compras. Troquei os filhos, eles foram para a escola. Eu não queria sair, mas estou com pouco dinheiro. Precisei sair. Quando circulava pelas ruas o povo abordava-me para dizer que havia me visto no O Cruzeiro.

[...] Eu fui na banca e comprei uma revista. Mostrei para o farmacêutico. Eu comprei outra revista e fui levar para o José do Bar dos Esportes. Ele comprou a revista. Eu

passsei na banca e comprei outra. Mostrei para o sapateiro. Ele sorriu.

[...] Dei jantar para os filhos e sentei na cama para escrever. Bateram na porta. Mande o João ver quem era e disse:

— Entra, negra!

— Ela não é negra, mamãe. É uma mulher branquinha e está com O Cruzeiro na mão.

Ela entrou. Uma loira muito bonita. Disse-me que havia lido a reportagem no O Cruzeiro e queria levar-me no Diário para conseguir auxílio para mim.

[...] Na redação, eu fiquei emocionada. [...] O senhor Antonio fica no terceiro andar, na sala do Dr. Assis Chatobriand. Ele deu-me revista para eu ler. Depois foi buscar uma refeição para mim. Bife, batatas e saladas. Eu comendo o que sonhei! Estou na sala bonita. A realidade é muito mais bonita do que o sonho.

Depois fomos na redação e fotografaram-me. [...] Prometeram-me que eu vou sair no Diário da Noite amanhã. Eu estou tão alegre. Parece que a minha vida estava suja e agora estão lavando.

### 13 de junho

Eu saí. Fui catar um pouco de papel. Ouço várias pessoas dizer:

— É aquela que está no O Cruzeiro!

— Mas como está suja!

Conversei com os operários. Desfiz as caixas de papelão, ensaquei outros papéis. Ganhei 100 cruzeiros. As moças do depósito começaram a cantar.

Carolina, hum, hum, hum....

O Leon disse:

— Ela saiu no O Cruzeiro. Com ela agora é mais cruzeiro.

— Eles te pagaram?

— Vão dar-me uma casa.

— Vai esperando!

### 1 de janeiro de 1960

Levantei as 5 horas e fui carregar água.

Pedagogicamente, esse material permite articular diferentes áreas do conhecimento — como Sociologia, História, Filosofia e Língua Portuguesa — em torno de temas atuais e urgentes. Pode-se explorar atividades como debates orientados, produção de textos argumentativos, análises de dados estatísticos, leitura crítica de reportagens, além da exibição de documentários e rodas de conversa com especialistas ou representantes de movimentos sociais. A leitura do livro também pode ser um ponto de partida para projetos interdisciplinares que envolvam campanhas educativas na escola e na comunidade.