

A watercolor illustration featuring several butterflies in shades of purple, pink, and orange, flying around a central, larger butterfly with orange and black wings. The background is a light, textured beige with scattered pink and purple splatters. The text is contained within a pink rectangular box at the bottom left.

CURRÍCULO
DOS DESEJOS:
INTEGRANDO
SUBJETIVIDADES,
CONSTRUINDO EUS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO DOS DESEJOS: INTEGRANDO SUBJETIVIDADES,
CONSTRUINDO EUS**

TÁSSIA ALEXANDRE TEIXEIRA BERTOLDO

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO DOS DESEJOS: INTEGRANDO SUBJETIVIDADES,
CONSTRUINDO EUS**

TÁSSIA ALEXANDRE TEIXEIRA BERTOLDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia de Rezende Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2023

BANCA EXAMINADORA

Lívia de Rezende Cardoso
Universidade Federal de Sergipe
Orientadora

Sandro Prado Santos
Universidade Federal de Uberlândia
Membro Externo

Gregory da Silva Balthazar
Universidade Tiradentes
Membro Externo

Fábio Zoboli
Universidade Federal de Sergipe
Membro Interno

Sandra Raquel Santos de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe
Membro Interno

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

B546c Bertoldo, Tássia Alexandre Teixeira
Currículo dos desejos : integrando subjetividades, construindo
eus / Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo ; orientadora Livia de
Rezende Cardoso. – São Cristóvão, SE, 2023.
128 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2023.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Educação e
Estado. 4. Pedagogia crítica. I. Cardoso, Livia de Rezende, orient.
II. Título.

CDU 37.016(813.7)

A dona Nádia:

meu abrigo, meu colo, minha luz...

Bença mainha!

*“Procuro despir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...”*

(Alberto Caeiro_ PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos)

GRATIDÃO

À toda Espiritualidade, que em todas as suas formas me acompanha, guiando-me e dando-me força para não desistir.

À mainha, pelo incentivo e orações de sempre. Prometi que seria sua doutora-filha... cá estamos.

À Ricardo pela parceria-designer.

Aos meus filhotes Davi e Maya, que um dia entenderão as minhas ausências. É por vocês!

À minha professora orientadora, Livia, por ter encarado essa jornada comigo sempre me encorajando. Minha admiração por você só aumenta!

Aos professores do programa PPGED. Cada ensinamento me atravessou de um jeito especial.

À Gregory, por cada poesia recitada. Não aprendi a poetizar, mas aprendi a amar poesias.

Ao grupo de pesquisa que chamo carinhosamente de Livianas, em especial, Ann, Rosa, Márcia e Lynna. Sintam minha gratidão por todos os dias que estudamos e discutimos. Vocês foram incríveis!!!

Ao grupo “Nata”. Cada riso, cada deboche, cada lorota, cada encontro com vocês me fez mais feliz nessa caminhada.

Aos colegas-amigos do Gonçalo, em especial Rosa e Liliane. A compreensão de vocês me fez não desistir em meio aos grandes desafios.

Por fim, encerro essa etapa e posso dizer que foi difícil, porém gratificante. Chorei em quase todas, se não em todas, as disciplinas. Cada leitura mexeu comigo de algum jeito. Sinto que sou outra pessoa. Durante estes quatro anos de pesquisa, revirei minha prática profissional, meu discurso e, principalmente, minha forma de enxergar o mundo. Este estudo me fez melhor!

RESUMO

Nos últimos anos, os debates em torno da produção de currículos a partir da BNCC nas políticas públicas educacionais no Brasil vêm ganhando protagonismo. Tal protagonismo se evidencia, nos processos de elaboração dos currículos estaduais e municipais para a educação básica, quando apontam para o autoritarismo, imposições e retrocessos revestidos de uma falsa democracia. Nesse contexto, tomo, para esta tese, o Currículo de Sergipe como objeto de investigação, tendo em vista que esse currículo é produzido por discursos neoliberais para produzir e governar sujeitos. O argumento geral é de que o Currículo de Sergipe deseja e faz desejar a formação de *eus* produzidos e normalizados através de uma governamentalidade, demandando a produção de *sujeitos-versáteis*. Como composição metodológica proponho esta investigação impulsionada pelas teorias pós-críticas. Nesse sentido, trilho fazendo *matutâncias* como possibilidade de produção de dados olhando não apenas para o currículo-documento, mas também para os currículos das atividades centrífugas a ele: cursos de formação, projetos, *lives*, conversas presenciais ou em *WhatsApp*, reuniões e aulas presenciais ou virtuais. É a partir da análise do discurso e da governamentalidade foucaultiana que compreendo as nuances da engrenagem das políticas de reformas curriculares neoliberais na contemporaneidade. Nas problematizações aqui matutadas, foi possível compreender que há uma articulação de elementos como estratégia governamental atual e estas tem acontecido de forma legitimada e materializada nesse currículo oficial. Dentre eles, estão características semelhantes a da autoajuda que atravessam muitas das práticas curriculares através de habilidades para o autoconhecimento e a autorregulação definindo um *eu* capaz de se reconhecer a si mesmo como individualidade capaz de se transformar, de desaprender condutas adquiridas, mas de aprender outras formas de se conduzir para que tenha sucesso. Outra característica é a de que o documento mantém uma concepção de diversidade que pouco avança nas questões da diferença. Nesse sentido, utiliza-se do respeito como uma forma de governo exercido como estratégia de apaziguamento das desigualdades e produção de um sujeito que em vez de questionar aceita, respeita e tolera. Além disso, evidenciou-se o quanto e como a sustentabilidade imbricada no currículo segue uma racionalidade neoliberal desejando e produzindo sujeitos que se responsabilizem individual e coletivamente a serem sustentáveis sem deixar de consumir, mantendo indústrias e os estilos de vida consumidoras inabaláveis. O Currículo de Sergipe: Integrar e Construir é um artefato que deseja produzir subjetividades integrando *eus* sendo eles *coachizados, apaziguadores e consumidores-responsáveis* construindo sujeitos-versáteis.

Palavras-chave: Currículo - Governamentalidade - Desejo - Produção de Sujeitos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPeD	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CSE	Currículo de Sergipe
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho nacional de Secretários da Educação
DEA	Diretoria de Educação de Aracaju
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CsF	Ciência sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GT	Grupo de Trabalho
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação, Esporte e Cultura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1- INICIANDO METAMORFOSE: ECLOSÃO AFETIVO-TEÓRICO METODOLÓGICA _____	12
2 – CONHECENDO UMA CAIXA ENTOMOLÓGICA _____	22
2.1 – PESQUISANDO FORA DA CAIXA ENTOMOLÓGICA _____	28
3 – APRECIANDO UMA REVOADA _____	33
3.1 MARGARIDAS _____	35
3.2 VERBENAS _____	43
3.3 CAMBARÁS _____	51
3.4 QUANDO A REVOADA SE DESFAZ... _____	54
4 – ANATOMIA, FISIOLOGIA... AGORA É A VEZ DA ALMA _____	57
4.1 – PROTOCOLOS DE ACESSOS ÀS ALMAS _____	59
4.2 – <i>TRAINEES</i> DE ALMAS _____	66
4.3 UM POSSÍVEL ESCAPE PARA AS ALMAS? _____	70
5 - UMA CHAVE-DICOTOMIZADA: UMA POSSÍVEL DIVERSIDADE NAS ANTÍTESES? _____	72
5.1 - DISPUTAS NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO-DICOTOMIZADO _____	74
5.2 - DIVERSIDADE NO CURRÍCULO-DICOTOMIZADO _____	77
5.3 - PASSANDO UM MARCA-TEXTO NA CHAVE-DICOTOMIZADA _____	83
6 - COLORIDAS, GRACIOSAS, MÍSTICAS... AGORA SUSTENTÁVEIS _____	86
6.1 - POLINIZANDO ESSA TAL SUSTENTABILIDADE _____	88
6.2 - QUANDO O PÓLEN ADENTRA O GINECEU _____	93
6.3 - QUANDO VENTOS DESLOCAM O PÓLEN _____	97
7 - FECHANDO CICLO: UM SOBREVOO FINAL _____	100
REFERÊNCIAS _____	102
ANEXOS _____	117



1- INICIANDO
METAMORFOSE:
ECLOSÃO
AFETIVO-TEÓRICO
METODOLÓGICA

Esta tese é, antes de tudo, resistência ao fascismo¹! Por isso, trago aqui o que aprendi a chamar de escrita-enfrentamento (CARDOSO, 2020). Enfrentamento este advindo de inquietações que vivi e tenho vivido durante minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica como mulher, mãe, professora de biologia, coordenadora pedagógica, gestora escolar e estudante de pós-graduação. Contudo, é como diretora e docente de escola pública e doutoranda em educação que rememorei e vivi momentos que me proporcionaram experiências tão profundas que chego a sentir em meu íntimo, quiçá nas menores partículas que me constituem, a força que me move para me aventurar neste estudo.

No início de 2018, após conclusão do mestrado e encerramento da licença para estudo, voltei a me apresentar à Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), onde sou lotada como professora da rede pública estadual de ensino. Enquanto apresentava os documentos comprobatórios da conclusão do curso, a professora responsável por esta diretoria me disse: *você está tão empolgada, tenho um desafio aqui que requer toda essa energia. Topa?* Eu, assustada, perguntei qual era este desafio. *Ela disse: tenho uma escola sem gestão, o gestor pediu exoneração, você está fora de sala de aula e está voltando do mestrado com todo gás. Aceita?* Para me seduzir a aceitar o convite, foi descrevendo o que ela chamou de vantagens em ser gestora.

No meio da conversa ela disse que estávamos no período de elaboração do Currículo de Sergipe a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e era muito importante que as gestões escolares se envolvessem e motivassem a comunidade escolar a participar do processo. Eu, toda empolgada, convencida de que essa seria a oportunidade de “pôr em ação” tudo que aprendi durante o mestrado, visto que mesmo de licença, acompanhei todo o processo através do site da Secretaria estadual de Educação (SEDUC), aceitei o convite. Dias depois, com a portaria de nomeação ao cargo, fui me apresentar à nova escola.

Ao tomar posse, já fui incumbida da primeira tarefa: organizar e participar, junto com professores/as, do que foi chamado *Dia “C”*. Este foi o dia que marcou o início da participação das escolas com alterações na versão preliminar do novo currículo². Nesta primeira versão constava apenas a etapa da educação infantil e ensino fundamental visto que

¹ Fascismo este na perspectiva foucaultiana: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

² Informações específicas de como funcionou o Dia “C” do Currículo de Sergipe <http://www.seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=13986> (acesso em maio de 2020).

a etapa do ensino médio ainda não havia sido concluída. Por se tratar de uma escola de ensino fundamental, foi nesta etapa que nos focamos. Dos 23 professores/as daquela escola, 9 se recusaram a participar. Eu, envolvida pelo ego da função que ocupava e seduzida pelos discursos que apresentavam aquele currículo como democrático, colaborativo e justo, me senti traída e ignorei-os/as. Não quis ouvi-los/as e segui com a tarefa, afinal tínhamos apenas 30 dias para depositar na plataforma as nossas “contribuições”.

Debrucei a ler toda a proposta do Currículo de Sergipe e a entender um pouco mais de como o processo de produção do mesmo se deu. Alguns dias depois das leituras e com várias anotações – na tentativa de argumentar e convencer os/as 9 professores/as a participarem deste momento – convidei os/as 9 professores para uma conversa. No horário do intervalo, quando sentamos em volta da mesa da sala da coordenação comecei perguntando porque eles/elas não participavam deste momento que eu acreditava ser uma tentativa de equalizar os conhecimentos para todos/as. De imediato uma professora me interrompeu e disse com tom bem irônico: *realmente você acha que teremos alguma igualdade com isso? Uma lista de conteúdos escrita por pessoas dizendo o que e como se deve ensinar e aprender. Aí soltam isso numa plataforma que só acessa quem tem internet e quem ouviu falar disso, ainda dizem que foi democrático. Como sempre, vem de lá de cima as coisas e temos que aceitar de goela abaixo. Soube que na plataforma só podemos acrescentar, mas excluir não, como isso é democrático?* Ficamos em silêncio, e os/as demais só balançaram a cabeça concordando. Eu que fui convencida a convencê-los, fiquei a pensar no que a professora falou. Mudamos de assunto e seguimos com nosso café.

Fiquei a pensar no que a professora falou, aquilo não saía da minha cabeça. Os dias se passaram, os prazos encerraram e o currículo foi homologado em dezembro daquele mesmo ano. Naquele mês, também saiu o resultado da seleção de doutorado a qual me submeti e fui aprovada. Moviada pelos cinco meses de atuação como gestora, pela participação em uma das etapas da produção do currículo e pela indagação/reflexão daquela professora, que me calou a boca, mas inquietou meus pensamentos, decidi que meu objeto de estudo pairaria em torno daquele documento.

Até aquele momento, meu entendimento de currículo estava muito enraizado nas teorias tradicionais e críticas, uma vez que foi nutrindo-me em referenciais destas vertentes que pesquisei tanto na graduação quanto no mestrado. Com as teorias tradicionais, aprendi a pensar o currículo como conjunto de atividades e de meios para alcançarem fins específicos; como uma maneira de organizar uma série de práticas educativas. A partir das críticas, expandi esta compreensão de currículo como “espaço de poder”, onde os

conhecimentos presentes no currículo carregam uma dimensão de classe e está relacionado às estruturas econômicas e sociais, além disso, “através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas” (SILVA, 2002, p. 147-148).

No início de 2019, de volta à universidade, como doutoranda em educação, começo o cumprimento das disciplinas. Os encontros com os/as colegas, as leituras e discussões dos textos me acalorava cada vez mais, afinal, era um sonho que iniciara a realização. Desta vez não foi possível a licença para estudo, logo abdiquei da função de gestora e voltei a lecionar biologia. Organizei meus horários na escola deixando livre as duas manhãs em que tinha aula da pós-graduação, com todos os horários preenchidos as leituras dos textos ficavam para as longas madrugadas. Todo esse período de leituras e discussões, aulas de biologia e seminários do currículo concomitantemente, me impulsionavam ainda mais a continuar tendo o Currículo de Sergipe como foco de pesquisa. Nesta intenção encerrei o tão cansativo e conflitante primeiro semestre.

Após um pequeno recesso, reiniciamos as aulas da pós com outras disciplinas. Dentre as ofertadas me inscrevi em uma intitulada “Currículos, culturas e diferença”, ofertada pela professora Dr^a Lívia de Rezende Cardoso pois, para mim fazia todo sentido estudar e aprender mais sobre a temática principal da pesquisa que desenvolveria, além disso poderia obter referenciais para enriquecer um estudo que ainda era embrionário. Neste mesmo período, foi lançada para consulta pública a versão preliminar do Currículo de Sergipe para o ensino médio e voltei a participar, mas agora na condição de professora. Pensei que uniria estudo e trabalho, imaginei que fazendo uma disciplina com ementa voltada para estudo de currículo e participando da consulta para formulação de um outro encontraria brechas e argumentações que faltavam para elaboração da tese pretendida.

Nas primeiras aulas da disciplina supracitada, tive contato com textos de diversos autores de diferentes campos de estudo de currículo. Porém, foi a discussão que parte da perspectiva pós-crítica que pude compreender currículo para além de um documento de sequência de saberes que exerce uma forma de poder. Ampliei e até modifiquei o que as teorias críticas me ensinaram, “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder”, entretanto o poder “tornou-se descentrado”. O poder não está limitado à relação dicotômica de opressor/oprimido, em vez disso o mapa do poder se amplia para incluir outras relações como raça, etnia, gênero e sexualidade, por exemplo. Para as teorias pós-críticas “a subjetividade é já e sempre social” (SILVA, 1999, p. 148-149). A subjetividade diz respeito ao modo como as pessoas se compreendem e são compreendidas

como sujeito de determinado jeito, é, portanto a “formação de uma relação definida de si consigo” (FOUCAULT, 2010, p. 90).

A sequência de aulas foi cada vez mais me apresentando leituras e discussões de currículo de um modo que eu não conhecia até o momento. Pude compreendê-lo como “todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 3); como uma prática de significação que produz sentidos, pois nele trabalha-se “sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes” ainda que “submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional” é uma prática produtiva que produz significados e também rebeldia, assumindo assim um caráter incerto (SILVA, 1999, p 20 - 21).

Foi em um mapeamento realizado por Paraíso em 2005³, que percebi a autora analisar pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. Nele, currículo é conceituado de diferentes formas por vários curriculistas, porém na maioria deles, a base para as mais variadas nomeações de currículo, ousou dizer, parece a mesma: artefato social e cultural, produtor de verdades, valores e subjetividades que representa, nomeia sujeitos em meio às relações de poder e saber constituindo sujeitos de determinados modos, como ser e como agir (PARAÍSO, 2007). Desse modo, tomei para esta tese esse último conceito para analisar e discutir currículo, assumindo ainda que o mesmo pode ser visto como “um texto e analisado como discurso” (SILVA, 1999, p. 20). Discurso é aqui pretendido não como um ato de fala, mas como “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2005, p. 122).

Mediante todas essas conceituações com as quais me deparei e me apropriei para este estudo, imaginei que já tivesse me deparado com a novidade que traria outro sentido para a pesquisa outrora idealizada. Um misto de empolgação e alívio circulavam dentro de mim, até que iniciamos outras leituras que me colocaram em ebulição. Para essa nova fase de textos, a professora da disciplina pediu que ao iniciar cada aula todos/as dissessem o que sentiram em cada leitura e apontasse, se houvesse, alguma aproximação com o objeto. Duas obras me provocaram bastante e aquele alívio que eu sentira, diluiu. Tais obras foram: *Lutando em Defesa da Alma* (POPKEWITZ, 2001) e *A Arte Neoliberal de Governar e a Educação* (RESENDE, 2018).

Na primeira, Popkewitz ao analisar o currículo Teach For America, sobretudo no que concerne à concretude de sua ação pedagógica, percebe práticas que qualificam e

³ Na seção 2 fiz um mapeamento das pesquisas de currículo ligadas ao objeto desta tese.

desqualificam educandos. O currículo se torna a partir deste ponto de vista parte de uma disputa discursiva em que os sujeitos do ensino são “construídas como indivíduos para se autorregular, autodisciplinarem” (POPKEWITZ, 2001, p. 38). Na segunda obra há uma problematização da educação imbricada nas tramas do neoliberalismo “funcionando como um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais” (RESENDE, 2018, p. 12).

Por que essas duas obras especificamente me provocaram tanto? Explico: eu, professora há quase 16 anos, nunca tinha percebido que minha ação na escola estaria (des)qualificando e regulando estudantes e seguindo uma racionalidade neoliberal. Foi exatamente isso que falei quando fui solicitada a dizer o que sentia com as leituras de ambas, engasguei e chorei. Lembro-me que nas aulas seguintes não conseguia falar, só escutava. Me sentia provocada por estar dentro de uma lógica que nunca havia questionado e a partir disso comecei a repensar o estudo desta tese.

Partindo dessa eclosão teórico-afetiva, esta pesquisa se justifica por três principais motivos. O primeiro deles é pensado a partir do convite/provocação de Paraíso (2018, p. 19) quando afirma que é preciso “estranhar, questionar e desmontar currículos” e os saberes envolvidos neles. Isso porque um currículo é “artefato movediço”, ele se move e atravessa vários espaços: políticas educacionais, propostas pedagógicas, livros, escolas e pesquisas; “é espaço de produção e circulação de saberes variados”. É também um território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos” (PARAÍSO, 2018, p. 13). É o que acolhe a novidade obscena da vida, no sentido do que é deixado de fora de cena nos espaços educacionais, recompondo neles outros corpos em desaprendizagens (VASCONCELOS, CARDOSO, FÉLIX, 2018).

Nesse sentido emerge o segundo motivo que justifica este estudo, pensar o currículo imbricado nas tramas do neoliberalismo, visto que “a educação cada vez mais tem sido locus dessa racionalidade”. É urgente provocar reflexões e discussões a respeito da “arte neoliberal de governar”, visto que o “Estado se torna cada vez mais governamentalizado” e tem através de “tecnologias de governo” conduzido os modos de agir dos indivíduos. É importante problematizar a respeito da função da educação e neste estudo do currículo, pois essas tecnologias dão forma a dispositivos que por sua vez acionam processos de subjetivação para assujeitar. É preciso pensar possibilidades de pôr em disputa outros discursos e provocar outros sentidos capazes de possibilitar outras constituições subjetivas (RESENDE, 2018, p. 12).

O terceiro motivo vem da provocação-atravesamento que me causou Cardoso (2020) ao destacar cenários de pesquisa feitas nos últimos anos por curriculistas, convidando pesquisadores/as ao enfrentamento e a pensar outros possíveis. Ela afirma:

pesquisar currículos e culturas nos últimos tempos tem se configurado mesmo como desassossego. Se por um lado visualizamos a imensidão de possibilidades em problematizar discursos que (de)limitam sujeitos e em fazer (in)surgir a diferença, por outro, acompanhamos muitos retrocessos de derradeiras conquistas no âmbito cultural. Temos visto autoritarismos, imposições, violências, assolarem nossas vidas cotidianas. (CARDOSO, 2020, p. 19)

Observar que os embates que aconteceram para elaboração de novos currículos a partir da BNCC possibilitaram espaço para retrocessos nesses documentos e conseqüentemente nas práticas educacionais, em vez de diluir a força de iniciar uma pesquisa, principalmente quando se é professora em sala de aula, é motivo para pôr em escrutínio o lugar onde estamos, o tempo presente, a sociedade, a educação e os currículos que materializam e prescrevem formas de governo que atingem “até o mais fino grão de vida dos indivíduos constituídos em populações (REZENDE, 2018, p. 13)

Movida por todos esses fatores aqui descritos, encorajei-me a sobrevoar neste estudo, logo busco entender: o que deseja este currículo e a que pretende atender? De que maneira discursos de mercado e autogerenciamento reestruturaram o currículo de Sergipe? Quais discursos e acontecimentos constroem um currículo instrumento de eficiência e produtividade? Como esse currículo pode fazer indivíduos desejarem ser vários *eus* em um só sujeito? O objetivo geral desta investigação é: analisar como o Currículo de Sergipe para os Ensinos Fundamental e Médio acionam modos de subjetivação para fazer indivíduos desejarem ser *eus* diferentes a fim de se tornarem *sujeitos-versáteis*.

Como objetivos específicos, busco: problematizar o Currículo de Sergipe como artefato que fabrica sujeitos fazendo-os desejarem ser vários *eus*; compreender como a governamentalidade se estabelece nesse currículo que deseja e faz sujeitos desejarem ser eficientes; discutir como neste currículo são acionados modos de subjetivação demandando a produção de *sujeitos-versáteis*.

Além de currículo, um outro conceito que também me ampara nesta investida é o de governamentalidade, que é “o conjunto constituído pelas instituições os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2007, p. 143).

É a partir da análise foucaultiana da governamentalidade que compreendo as nuances da engrenagem das políticas de reformas curriculares neoliberais na contemporaneidade. Para Rezende (2018, p.12), o governo neoliberal encontra na educação “um poderoso instrumento biopolítico de governo que faz com que termos como reforma, ajuste, competitividade, empreendedorismo, desregulamentação, mercado, consumidor, terceirização e empresa, por exemplo, ressoem como únicos sentidos possíveis”.

O mercado, a concorrência e as formas “empresa” seriam os pilares de organização e de regulação da sociedade, aquilo que daria forma à sociedade. Na escola moderna, estabelece-se a conexão poder-saber, articulando tão bem a governamentalidade e as tecnologias do eu. Funciona, assim, como uma “máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109).

Baseada na perspectiva adotada para este estudo, parto do pressuposto de que o Currículo de Sergipe é produzido por discursos neoliberais para produzir e governar sujeitos. Essa tese argumenta que esse currículo, com propriedades normativas, deseja e faz desejar a formação de *eus* produzidos e normalizados através de uma governamentalidade, demandando a produção de *sujeitos-versáteis*. Compreende-se aqui *sujeitos-versáteis* como aqueles atores do espaço escolar que, imbuídos por diversos saberes de vários campos do conhecimento que permeiam o Currículo de Sergipe, desejam ser *eus-indivíduos*: cidadãos, autônomos, empreendedores, aguerridos, emocionalmente capazes, diversos, apaziguadores, sustentáveis, cientificamente embasados e online.

Costa (2009, p. 172) ressalta a importância de pensar a “maneira como a educação é agenciada a biopolíticas e a uma determinada forma de governamentalidade neoliberal”. Ações que visam ao governo da vida dos indivíduos perpassam o campo educacional e em específico do currículo, o qual corroboram alimentar o desejo por certos modos de viver e para a orientação da conduta dos diversos sujeitos. Por isso, é de grande relevância problematizar como o currículo investigado tem sido agenciador de *eus*.

Como composição metodológica proponho-me a realizar esta investigação impulsionada pelas teorias pós-críticas. Com isso afasto-me daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais e de tudo que me impeça de descrever-analisar o objeto aqui proposto. Aproximo-me do que me move e do que coloca “em xeque as verdades, movimento-me para multiplicar sentidos, formas, lutas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.18 e

19). Trilho fazendo *matutâncias* como possibilidade de produção de dados olhando não apenas para o currículo-documento, mas também para os currículos-atividades: cursos de formação, projetos, *lives*⁴, conversas presenciais ou em *WhatsApp*, reuniões e aulas presenciais ou virtuais a fim de identificar discursos, subjetivações e corpos materializados nas ações estabelecendo relações e não buscando origem. Nesse sentido, considero o que Fischer (2005, p. 10) provoca quando afirma que é um trabalho ligado à sensibilidade ou “a capacidade de olhar e de escutar, de ler, de observar, sobretudo receber”. Para apreciação deste voo, busco inspirações nas teorizações da análise do discurso de Michael Foucault.

A investigação, está apresentada em 7 seções, sendo esta a primeira delas. Na seção 2 – *Conhecendo uma caixa entomológica* – faço uma breve descrição do objeto de estudo desta tese a fim de problematizar pontos que me levaram a matutar a respeito da produção do currículo que deseja e faz desejar e também apresento a *matutância* como trilha metodológica amparada por pressupostos pós-críticos e de inspiração na análise do discurso foucaultiana. Na seção 3 – *Apreciando uma Revoada* – me lancei a apreciar uma revoada de pesquisas-borboletas a partir dos encontros que fiz ao buscar na produção acadêmica brasileira estudos que tratam de temáticas próximas da minha proposta. Apresento descrições e análises das mesmas, além de possibilidades, limites e importância desse tipo de voo coletivo. Na seção 4 – *Anatomia, fisiologia... Agora é a vez da alma* – apresento e problematizo um currículo-coach que deseja produzir um sujeito-coachizado analisando como estratégias de governo são utilizadas diariamente através do currículo - objeto deste estudo - para adentrar pedagogicamente suas almas e conduzi-las tornando-os sujeitos aguerridos, autorregulados e emocionalmente capazes. Na seção 5 – *Uma chave-dicotomizada: uma possível diversidade nas antíteses?* – busquei compreender como a diversidade, em específico as construções de gênero e sexualidade, são abarcadas no âmbito do currículo posiciona sujeitos numa antítese heteronormativa e generificada por meio de um discurso científico-biológico a fim de serem apaziguadores da diversidade. A seção 6 - *Coloridas, graciosas, místicas... agora sustentáveis!* - proponho uma discussão que tem como argumento central refletir como o discurso neoliberal "atualiza" premissas da sustentabilidade de modo que se responsabilize sujeitos individual e coletivamente a serem sustentáveis sem deixar de consumir. Por fim na seção 7 - *Fechando um ciclo: um sobrevoou final* - refaço meu percurso apontando algumas considerações.

⁴ Eventos virtuais realizados em redes sociais promovidos pela escola com participação de convidados/as.

Tomada por toda essa eclosão cheia de sentimentos, sensações, teorizações, afetos e afetações que inicio esta tese preferindo ser, como cantava Raul Seixas, - *essa metamorfose ambulante* - e assim, desejo que esta tese possa ser veículo de reflexão e que também contribua para manter ativa a nossa indignação, nossa criticidade permanente e funcione como ativadora de enfrentamentos e muitos afetos para outros possíveis.



Como estudante de ciências biológicas licenciatura, fui convocada a construir, na disciplina de Entomologia, a tão esperada pela turma, caixa entomológica. A professora da disciplina designou duplas e sorteou um exemplar de cada ordem taxonômica para cada dupla, minha dupla sorteou as borboletas cuja ordem taxonômica é Lepidoptera. Quando abri aquele papelzinho, lembrei-me da historinha das borboletas que tia Lu contou na alfabetização, quando eu tinha 6 anos. Ouso contar-lhe esta memória tão significativa para mim, pois ela explica um pouco, ou muito, de quanto esta tese e eu estamos tão ligadas a esses belos seres.

Era um dia de aula comum. Eu chegava na porta e já ouvia: *chegou a carcaça de borboleta!* Eu era uma criança alta, bem magrinha, ruiva - cabelos cor de fogo - rosto cheio de sardas, óculos de grau e dentuça. Eu já sabia que seria chamada assim, mas ainda assim ficava triste e chorava bastante porque em casa não era feliz vendo meu pai ser violento e alcoólatra e na escola também não conseguia ser, eu era o alvo da gozação. Eu não retrucava com medo de me “pegarem” na hora da saída ou de apanhar do meu pai porque “aprontei” na escola. Entrei na sala de aula e soou o sinal, tia Lu entrou me olhou de um jeito diferente, não sei o que ela quis dizer ali, mas aquele olhar me acalmou de alguma forma. Antes de qualquer coisa, ela pegou um giz, rabiscou o que parecia uma borboleta e perguntou: *vocês sabem como uma borboleta se forma?* Essa pergunta foi seguida de um coral bem alto: *nãããããooooo*. Ela então, começou a contar como uma borboleta faz pra virar aquele ser colorido e lindo, ela falava com tanto encanto do ovo, do casulo e eu guardei bem quando ela disse assim: o casulo pode parecer feio e estranho, mas sem ele não existe a linda borboleta. Ela olhou pra mim, eu senti uma vontade de abraçá-la, e disse: *não falem do que é diferente de vocês porque um dia a lagarta vira borboleta.*

Nunca esqueci isso! Depois daquele dia, eu senti tanta esperança e tanta coragem. De alguma forma eu comecei a pensar que dissessem o que dissessem eu ia ser uma borboleta um dia. Talvez não tenha sido o melhor jeito, mas aquela história de Tia Lu me dizia que ela tentou me ajudar. No dia da formatura do ABC, Tia Lu me abraçou e com os olhos marejados disse: *vá e vire a borboleta!*

Lembrar dessas cenas me trouxe um aperto no peito na aula de Entomologia. Eu não queria caçar borboletas e aprisioná-las mortas numa caixa de madeira. Eu perguntei qual a necessidade de fazer aquela caixa e o que aconteceria se não fizesse, a professora respondeu que valeria parte da nota e a caixa é feita para preservar espécies no acervo da universidade. Num ímpeto eu disse: *que sentido faz preservá-las mortas?* Ela não respondeu nada e eu fiquei com medo de uma possível retaliação. Na aula seguinte a professora trouxe outras

possibilidades de atividades para quem não quisesse montar a tal caixa 30x30, cemitério permanente de borboletas. Respirei... não fiz a caixa.

Tomada por essas lembranças, proponho aqui apresentar um pouco sobre o objeto de estudo desta tese partindo do impulso-coragem de olhar para o currículo não apenas como um documento cheio de letras e termos aprisionados para sempre num caderno de espiral feito borboletas em caixa entomológica, mas tomada pela sensação da força de uma aparição, esta compreendida por Didi-Huberman⁵ como:

Um perpétuo movimento de fechamento, de abertura, de novo pensamento, de reabertura... É um batimento. Uma vibração rítmica, [*mise en rythme*] do ser e do não-ser. Fraqueza e força de batimento. Fraqueza: nada é adquirido, tudo volta a perder-se e deve ser retomado a cada instante, tudo tem sempre que ser recomeçado. Força: o que bate - o que se bate contra, o que se debate com - coloca tudo em movimento. (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 9)

Nesse sentido, descrevo aqui etapas que marcaram a elaboração do texto do Currículo de Sergipe, lembrando que os textos aqui analisados foram tomados como prescritivos, que para Foucault seriam textos que, seja qual for sua forma,

[...] têm como objeto principal propor regras de conduta. [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos de como conduzir de modo adequado: textos práticos, mas que são eles próprios objeto de prática, uma vez que exigem ser lidos, apreendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e que visam a constituir finalmente o arcabouço da conduta cotidiana. Esses textos têm a função de operadores que permitem aos indivíduos interrogar-se sobre a sua própria conduta [...] (FOUCAULT, 2004, p. 200)

Dentro dos limites deste trabalho, que não tem a pretensão de ser um estudo histórico da legislação educacional, tornou-se importante retroceder um pouco no tempo para entender-explicar como, contemporaneamente, “emergiu uma vontade de poder instituída por uma política operacionalizada pelo Estado” (SANTAIANA e FORELL, 2017, p. 179). A partir das etapas da produção, as condições de possibilidade que o metamorfoseou esse documento, tentando fazer um zig-zag para estabelecer relações e não buscar respostas, analisar disposições e o que se somou nesse currículo para dar-lhe um efeito de conjunto. Ressalto que me valho da condição de professora da rede estadual para descrever as etapas pontuando aspectos dos quais eu vivenciei enquanto gestora e depois professora em sala de aula.

Após a homologação das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, a BNCC tornou-se o documento normativo que se autodefine como “o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver

⁵ Teórico francês que desenvolve um campo lexical que atrela a ideia de imagem à forma, à plasticidade, ao ritmo e à força de sua aparição.

ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5). Em 2018, em todos os estados brasileiros, deu-se início a reelaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais. Não diferente disso, Sergipe iniciou a formulação do intitulado Currículo de Sergipe: integrar e construir. O processo de elaboração iniciou com indicações de coordenadores, um estadual e outro municipal, feitas pelo Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que tiveram a incumbência de escolher e convidar outros professores das suas respectivas redes para montar uma equipe responsável por redigir o documento em sua primeira versão.

Os critérios principais estabelecidos para esses convites foram: i) perfil e ii) paridade. Mas, afinal, quem tinha o perfil? O que era essa paridade? Os professores indicados para compor a equipe de redatores tinha que ter participado das formações da BNCC que aconteceram anteriormente e a paridade correspondia ao fato de cada área de conhecimento ter a mesma quantidade de professores da rede estadual e municipal. Eu questiono: como um documento dito democrático iniciou seu processo de elaboração a partir de indicações? Se é possível escolher quem vai escrever, também já era possível preconceber o que seria escrito ali. Estando o currículo sob efeito de discursos e se os discursos constituem práticas, como diz Foucault, é possível argumentar que eles “produzem saberes que, articulados, constituem políticas, que, em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas” (SARDAGNA, 2006, p. 174).

Com redatores indicados, formou-se a denominada equipe Pró-BNCC constituída por dois coordenadores estaduais, três coordenadores de etapa, 22 redatores e articuladores municipais. Inicialmente, esse grupo fez um estudo da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e a partir daí iniciaram a escrita do Currículo de Sergipe. Durante aquele ano foram realizadas formações internas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura (SEDUC), para os redatores e coordenadores de área. Com a primeira versão preliminar, deu-se início a fase denominada Consulta Pública⁶ que foram em torno de 83 mil contribuições, sendo essas feitas ou coletivamente por equipes de professores através da escola onde estivessem lotados ou individualmente, caso quisessem. Em dezembro de 2018, o Currículo de Sergipe para os Ensinos Infantil e Fundamental foi homologado.

Em 2019 a implementação desse currículo foi iniciada. Foram realizados seminários regionais de reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas através das

⁶ Sobre a versão preliminar <https://www.seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=13624> e instruções para Consultas Públicas [Tutorial para realização da Consulta Pública - YouTube](#) acesso em novembro de 2021.

secretarias estaduais e municipais de Educação, além de uma com a Federação dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. Neste mesmo período, com a BNCC para o Ensino Médio já homologada, iniciou-se o processo de elaboração da proposta para o currículo do Ensino Médio no estado com etapas semelhantes às do ensino fundamental (versão dos redatores, consultas públicas e versão final), porém desta vez houve um edital público número 11/2019⁷ através do qual selecionou 18 professores/as que estivessem em sala de aula a fim de compor a equipe redatora. É importante aqui observar que essa exigência para professores que estivessem atuando em sala de aula funcionasse como uma estratégia que justificasse a redação do texto, conseqüentemente os discursos ali envolvidos, uma vez que sendo sujeitos que estão no “chão da escola” é possível confiar, creditar, aceitar.

Em 2020, devido a pandemia do Covid-19, o documento só foi entregue em novembro e ficou aguardando análise do Conselho Estadual de Educação (CEE) e teve sua homologação em maio de 2021 junto com as matrizes das escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede pública estadual⁸. Além de ter vivenciado todas essas etapas como gestora de uma escola estadual e professora de ensino médio, pude acompanhar que tudo isso foi apresentado e/ou divulgado à sociedade através de programas de televisão, de rádio e *sites* de notícias diversas e da própria SEDUC.

Quando, em entrevista⁹, o secretário da Educação, professor Josué Modesto dos Passos Subrinho, afirma que *“Esse momento traduz o esforço e motivação dos nossos professores que se debruçaram na construção desse documento, [...] É nessa perspectiva que Sergipe avança para tornar a Educação Pública equitativa, buscando o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e plural”* e o presidente do CEE, professor João Luiz Andrade, corrobora dizendo *“Foi um trabalho árduo feito pelo conselho, mas que trouxe muita solidez para tudo que foi projetado pela Seduc em relação ao currículo, cuja importância representa um marco para a educação sergipana, para o sistema de ensino e para o próprio conselho, que depois dessa regulamentação da etapa Ensino Médio, vem exatamente complementar a normatização que foi feita do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Portanto, a gente tem*

⁷ Acesse o edital 11/2019 em https://www.seduc.se.gov.br/ARQUIVOS/RETIFICA%C3%87%C3%83O_DO_EDITAL_PROBNCC_N_%2011.2019.PDF. Acessado em novembro de 2021

⁸ Sobre a aprovação do Currículo de Sergipe para o Ensino Médio e das matrizes para o Novo Ensino Médio <https://imprensa24h.com.br/curriculo-do-ensino-medio-de-sergipe-e-aprovado/#.YZwtfDMLrc> acesso em novembro de 2021.

⁹ Entrevista do Secretário e do presidente do CEE <https://imprensa24h.com.br/curriculo-do-ensino-medio-de-sergipe-e-aprovado/#.YZwtfDMLrc> acesso em novembro de 2021

hoje a educação básica de Sergipe com as devidas atualizações dos pontos de vista legal e pedagógico” são atoladas de intencionalidade e são internalizadas de modo a trazer certa confiabilidade e apoio de quem ouve.

Falas como essas enfatizam que as políticas educacionais são arrançadas e organizadas de modo a se apresentarem de forma confiável, segura, como a melhor opção para a sociedade em que vivemos, além disso os discursos subjetivam os sujeitos a que se destinam e procuram mobilizar a sociedade a favor dessa política pública (SANTAIANA; FORELL, 2017) . Se os discursos sobre o mesmo forem internalizados, como se houvesse a participação ativa de todos para a efetivação dessa política, compreendo que essas estratégias articulam um poder que, no limite, faz com que o “governante só deva governar na medida em que se considere e aja como se estivesse a serviço dos governados” (FOUCAULT, 2003, p. 289).

Ao discutir currículos semelhantes no Rio Grande do Sul, Feijó (2008, p. 27) problematiza que esse estilo de governança baseado e anunciado na forma de democracia participativa e na parceria entre governo e sociedade estimula o protagonismo e o empreendedorismo dos cidadãos e sua corresponsabilidade na gestão compartilhada das ações públicas funcionando como uma “cogestão”, ou seja, os sujeitos que ouvem são subjetivados a atuar em regime de responsabilidade compartilhada”. Como enfatiza Gallo (2018, p. 219) “percebe-se que somos subjetivados como cidadãos para que possamos ser, democraticamente, governados”.

Entendendo o currículo para além de um documento, mas como uma composição de escritos (leis, diretrizes, projetos etc.) com as vivências no cotidiano escolar em sua relação com os múltiplos outros cotidianos que atravessam os currículos pensados e praticados, tem-se uma perspectiva na qual o plano de organização se compõe com o plano de imanência da vida efetivamente vivida no âmbito dos currículos educacionais. Assim, entendo, como ponto de partida nesse debate, a relação, sempre presente, entre o desejo e os agenciamentos que perpassam os dos currículos escolares (CARVALHO, 2009; CARVALHO, 2015).

O currículo ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11). As subjetividades desejáveis por múltiplos discursos têm recebido investimentos e prestado-se a diferentes fins. Afinal, subjetividades, identidades e diferenças precisam “ser constantemente criadas e recriadas” (SILVA, 2008, p. 96). Nesse sentido, olho para o currículo para identificar como os textos curriculares direcionam demandas de ensino e aprendizagem que fazem os sujeitos agirem sobre si próprios.

Para formar os *sujeitos-versáteis* são essas técnicas do eu que demandam desejo de “aprender tais coisas, para ser e agir de tais modos e ser capaz de fazer determinadas coisas” dando conta do que estiver por vir pré-estabelecidas pelo currículo; por sua vez, os professores agem sobre si próprios ao buscarem ensinar determinados conteúdos, de determinadas formas para alcançar determinados objetivos, conforme registrados no currículo. (AZEVEDO, 2020). Assim, ao adentrar, interagir e analisar o Currículo de Sergipe, atentei às discursividades que produzem subjetivações que produzem saberes sobre os indivíduos no desejo de constituir vários *eus*. Observei também as relações de poder que interdita ou produzem esses *eus*, acionando a produção de *sujeitos-versáteis* governados por uma racionalidade.

Para entender esses modos de subjetivação, Foucault explicita que a tecnologia de subjetivação processa-se ao combinar técnicas de dominação e técnicas do eu. Isto é, “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Para Rose:

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles. (ROSE, 2001, p.143)

Sendo currículo “um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos”, e o desejo é potência, e não falta, desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. Isso porque, ao encontrar algo que nos convenha, não desejamos um objeto específico, “desejamos um conjunto do qual aquele objeto faz parte, desejamos todo o contexto daquele objeto” (Paraíso, 2009, p. 278). Segundo Deleuze (1994), não existe desejo abstrato. Todo desejo é concreto e inserido num contexto existencial e, sendo assim, nós sempre desejamos dentro de um conjunto. O desejo é visto para o lado da produção que fabrica, visto que o desejo não é uma ausência ou algo que esteja em falta. (ZOURABICHVILI, 2004).

Partindo desse pressuposto de que o desejo é sempre observado num conjunto, é importante pensá-lo nas práticas curriculares como algo que vai mobilizando os seres e as coisas, não para si mesmos, mas para as especificidades que eles emitem e que o desejo destaca. (CARVALHO, 2016) Certas práticas regulatórias buscam governar os indivíduos de uma maneira que está, mais do que nunca, ligada àquelas características que o definem

como um “eu”. Em todas essas maquinações do ser, em todos esses heterogêneos agenciamentos, uma série de temas é recorrente: escolha, êxito, autodescoberta, auto-realização. Isto é, as práticas contemporâneas de subjetivação colocam em jogo um ser que deve ser anexado a um projeto de “estilo-de-vida”, no qual a vida e suas contingências adquirem sentido na medida em que possam ser construídas como o produto da escolha pessoal. (Rose, 2001, p. 194).

O conceito do “eu” caminha em paralelo com o governo, logo é hora de abordar a questão da subjetivação mais diretamente. Não em termos dos efeitos e causas, mas buscando caracterizar, por assim dizer, o modo de ação das diversas tecnologias de subjetivação que desejam e fazem desejar através de um currículo. Essas tecnologias de subjetivação produzem formas de amar, desejar, falar, sonhar, trabalhar, adoecer e até morrer. A partir desses pontos pensados fora da caixa entomológica, apresento a seguir o sobrevoo metodológico que organiza a trilha desta investigação, porém não visualizando o processo “encaixotado” e fixo, mas fora da caixa e passível de composições e recomposições.

2.1 – PESQUISANDO FORA DA CAIXA ENTOMOLÓGICA

Não! Dizer não à produção da caixa entomológica me trouxe medo. O que aconteceria comigo? Como eu seguiria a disciplina sem parte da nota? Me perguntei uma noite inteira, até que respirei de alívio ao ouvir que haviam outros caminhos, outros jeitos, outras possibilidades. Esse medo também veio à tona quando comecei a pensar nas travessias metodológicas para esta tese. Vinda da biologia e de um mestrado que me ensinaram a escrever de um modo bastante “encaixadinho” me deixou um pouco, ou muito, desesperada. Até então eu só conhecia um modo de “escrever cientificamente”, até que nas reuniões de grupo de pesquisa, fui apresentada às pesquisas pós-críticas.

Comecei a ler textos dessas pesquisas e sentia um misto de incômodo e alívio. Um incômodo porque não me via sendo tão poética quanto os autores e autoras que havia lido até ali, ah! Como chorei! E aliviada porque eu pensava que não precisava escrever de um modo restrito, único e universal. Tudo que eu lia mexia comigo. Diante desses sentimentos comecei a tentar uma escrita que tivesse a minha cara, o meu jeito e o meu sentimento, mas não de qualquer jeito. Fiquei a pensar se eu saberia assumir uma pesquisa na perspectiva pós-crítica e fui em busca de entendê-la um pouco mais. Nesse processo, comecei a sentir que eu não precisava estar “na caixa” e observar as borboletas fixadas, mas fora dela eu conseguiria apreciá-las em movimento, seus pousos, seus encontros, seu zigzaguear.

Partindo desse sentimento de “não encaixamento”, assumi nesta tese a perspectiva pós-crítica considerando seus pressupostos, premissas, procedimentos e estratégias analíticas que “ajudam a pensar de modo diferente do que já foi pensado o objeto”, interrogando de modo diferente, fazendo “leituras demoradas” para observar “o que combina e não combina com a nossa epistemologia” tornando a escrita mais fluida, mais eu, porém mantendo um rigor (PARAÍSO, 2012 p. 38). Isso não significa que esta é a perspectiva mais correta, longe disso. Esta é uma escolha com olhos para a possibilidade de fluidez e leveza da escrita, mas principalmente para a necessidade de um olhar para o meu objeto considerando a produção de subjetividades e os discursos nele analisados.

Alguns pressupostos me amparam nesta perspectiva de investigação. O tom não seria de regras ou receitas a seguir mas, de evitar ao máximo esquecer o que e como me propus a analisar e continuar me inspirando nesse processo de composição. São eles: i) teoria e método são indissociáveis; ii) nenhuma metodologia pode ser replicada, mas serve como exemplo/inspiração; iii) as análises são fragmentárias e transformáveis na tentativa de registrar efeitos de verdade no interior dos discursos; iv) faz-se descrição analítica do que se soma para dar efeito de conjunto - são analisadas disposições do saber, manobras, táticas, funcionamentos, estratégias, investimentos e embates; v) voltar aos acontecimentos não para traçar a sua evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde se desempenharam papéis distintos e vi) descrever e analisar (MEYER; PARAÍSO, 2012).

As análises empreendidas nesta investigação inspiram-se em conceitos da análise do discurso de Michel Foucault. Com os estudos foucaultianos, entendi que importa descrever e problematizar “enunciações”, mostrar problemas de “essências” mascaradas nos saberes. Sabe-se que tudo isso é produzido, reinventado, recriado. Assim, na análise do discurso foucaultiana, compreende-se discursos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 55). Nesse sentido, os saberes acerca do futuro, do mercado e da carreira disponibilizados nos currículos, bem como sobre corpos, comportamentos e condutas, são permeados por diferentes discursos que desejam sujeitos variados.

A pesquisa científica é entendida aqui como “um artefato cultural, como inserida em disputas, como uma cadeia de significação cultural, como propícia às impregnações por outros artefatos que venham para movimentar análises e pensamentos, interrogações e problematizações” (CARDOSO, 2014, p. 220). No lugar de ontologia, instaura-se o estudo dos eventos, busca-se “não a essência e o que é, mas o devir, o vir a ser, o tornar-se” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 15). Destitui-se a ideia de um ser transcendental com

unidade e coerência. “O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. [...] O sujeito é o efeito da história. [...] O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 11). O sujeito é sempre pensado, é sempre levado a ser alguma coisa. Por isso, diz-se que ele é desejado no Currículo de Sergipe.

Diante disso, faz-se necessário deixar de acreditar nas enunciações e passar a descrevê-las, mapeá-las, mostrar suas relações, seus vínculos estratégicos, para perceber suas condições de existência, os acontecimentos que elas instauram, as formas que elas tomam, as estratégias que nela são usadas, seus investimentos, suas repetições e seus efeitos discursivos. Ao tomar um dado discurso que produz sujeitos como objeto de análise, assume-se, aqui, a tarefa de desnaturalizá-lo, de buscar seus modos de produção. Afinal, o/a pesquisador/a que opera com a análise do discurso deve desfazer “os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 2005, p. 56).

É muito importante pensar, nesta pesquisa, a produção de sujeitos e nesse sentido duas expressões se relacionam e são utilizadas. A primeira é a posição de sujeito que seria, então, dentro do discurso, “o lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 107) e a segunda é modos de subjetivação que são “processos e práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (PARAÍSO, 2006, p.101).

Em relação à produção de dados a partir do campo empírico, apreciei o objeto a partir de duas principais etapas: i) leituras e seleção de excertos do currículo-documento e dos currículos das atividades centrífugas a ele (aulas e reuniões presenciais ou virtuais, projetos, *lives*, conversas presenciais ou em grupos de *WhatsApp* da escola onde sou docente, propagandas de televisão e entrevistas disponíveis nos sites/canais oficiais da SEDUC); ii) análises por *matutâncias*.

O termo *matutâncias*, como proposta metodológica para esta tese, surgiu a partir dos meus atravessamentos com três outras propostas. A metodologia alquimista de Cardoso e Paraíso (2013), a etnografia pós-moderna de Klein e Damico (2012) e *A Escutatória* de Rubem Alves. Não se trata apenas de um nome para um jeito de pesquisar próprio, mas uma sensação-sensibilidade de escutar-refletir-compor.

A partir das bruxas alquimistas, atrevo-me a assumir que aqui “interessa construir uma ciência sem ferramentas rígidas e que a tudo permita-se tornar inspiração”. Articulando

procedimentos, reinventando outros, “roubando” modos de fazer pesquisa que consideram adequado para a problemática; fazendo bricolagem, hibridismos, colagens de procedimentos que se modificam ao se juntar com os conceitos que operam (CARDOSO; PARAÍSO, 2013).

Na segunda, os investigadores apontam a etnografia pós-moderna como um método modesto quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade, além disso, e principalmente, faz análises “cujo foco está nas relações e interações cotidianas que ocorrem nesses espaços” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67). A terceira e última foi o texto de Rubem Alves, intitulado *A Escutatória*¹⁰. Nele o autor, apesar de não estar falando de metodologias, nos propõe um método de viver muito precioso, a escuta, que se faz à medida em que se ruma com a alma o que se escutou. O trecho pra mim mais marcante e que me levou a querer matutar foi: “E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia”.

Envolvida por essa combinação de *alquimia-observativa-escutatória* das interações cotidianas de viver um currículo, foi que me propus a trilhar esta pesquisa fazendo *matutâncias*, descrevendo e analisando o que sinto a partir da escuta junto com aqueles e aquelas que aqui estão em forma de referências, mas que dentro de mim são mais que eu, somos nós. A intenção é, assim como Silveira (2002, p. 63) “tentar mostrar em parte como porta-voz de autores reconhecidos, e em parte como professora/pesquisadora atenta às questões do discurso e da educação, possibilidades de análise que vão além da visão ilusória do falante como fonte de sentido de seu discurso”.

A partir dessas etapas, estabeleci uma descrição-análise das formações discursivas que atravessam a política do currículo em questão, das subjetividades que se deseja formar e dos saberes construídos em meio a relações de poder para hierarquizar, separar e classificar vidas e produzir *eus* na esteira neoliberal. E nesse sentido te convido a seguir comigo nesta aventura cheia de atravessamentos, desconfortos, escutas, escrita, afetos e enfrentamentos.

¹⁰ Link do texto completo: https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1_205_e_220/205e220_Ler_ver_para_complementar/RubemAlves_Escutat%C3%B3ria.pdf



3 – APRECIANDO UMA REVOADA

Era uma manhã de fim de outono já friozinho no sertão sergipano onde eu morava. Tomei banho de lavanderia no quintal, tomei meu café com pão e parti para escola. Desci a ladeira da rua onde eu morava e parei para escolher o caminho: a rua calçada de paralelepípedos e mais perto ou o terreno descampado de “seu Zé Barreto”, mais distante, porém mais divertido! Ainda faltava meia hora para o toque de entrada e escolhi ir pelo terreno. Enquanto eu andava ia observando aquele lugar que eu adorava e me deparei com várias borboletas meio amareladas. Eram muitas, uma coisa linda que acontecia às vezes ali e tive sorte de presenciar naquele dia. Pareciam brincar de pega-pega, voavam, pousavam nas flores. Apreciei aquela cena por uns minutos e segui pra escola com uma sensação tão boa. Ao chegar, contei à professora Iracema (*in memoriam*) e ela disse toda empolgada: *você viu uma revoada Tássia, é linda, né? No sertão tem essas belezuras. As borboletas se ajudam quando estão em grupo para migrar, uma guia a outra. A gente vai ver isso quando estudar insetos.* Ela iniciou a aula.

As buscas que realizei para encontrar outras pesquisas me fizeram voltar a essa memória da minha vida. Esse é o segundo motivo pelo qual me sinto tão ligada às borboletas: elas me foram companhia em muitos dias em que parecia estar sozinha. A trajetória de quem pesquisa parece ser solitária, principalmente quando se está em pandemia, e é, mas não em sua totalidade. Ler outras pesquisas – teses, dissertações, anais e artigos – me trouxe a sensação de apreciação de uma revoada de borboletas onde se tem a oportunidade de voar coletivamente, colher néctares que dão energia para seguir, fazer encontros e se deslocar para outros lugares. Nesse sentido-sentimento, esta seção foi composta como uma revoada em que pesquisas-borboletas bailam e se ajudam com suas escritas.

A fim de me auxiliar a compor esta tese, busquei revoar com outros estudos e aqui apresento descrição e análises desses encontros. Essa busca se justifica por dois principais motivos: i) possibilitaram uma melhor compreensão do meu objeto de investigação, pois segundo Cardoso et al (2010) quando um/a pesquisador/a analisa outros trabalhos de investigadores/as que o precederam é possível compreender e se sentir amparado para a sua própria aventura; ii) também possibilitaram obter uma ideia sobre o que já foi discutido a respeito do tema, alguns escapes ou lacunas e perceber e poder apresentar outras emergências. Vale ressaltar que a proposta aqui não é fazer um estado da arte, mas uma apresentação da literatura que me acompanhou, inspirou e compôs comigo.

Para tal composição, esta seção foi organizada em subseções a partir do que encontrei ao observar outras borboletas colhendo néctares de informações em algumas flores mais abundantes no sentido de maior visibilidade e buscas entre pesquisadores/as. Tais foram:

Margaridas que tratam das publicações em revistas buscadas no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹¹; *Verbenas* que corresponde a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹²; *Cambarás* flores do terceiro encontro onde trago os trabalhos publicadas nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹³. Por fim, encerro trazendo considerações minhas, a partir do que apreciei em cada espaço floral, no que chamei de *Quando a revoada se desfaz*. Em cada uma delas foram utilizados os néctar-descritores – *currículo, biopolítica, governamentalidade e educação* – na tentativa de olhar para o maior número de borboletas e compreender como se alimentaram e ganharam energia para seguir voo.

Considerando a proposta desta seção, organizei a discussão das publicações em cinco frentes argumentativas inspiradas no trabalho que muito me encantou desenvolvido pela bela monarca¹⁴ Aquino (2017). O autor visou perspectivar a emergência e os usos da noção de biopolítica, formuladas por Michel Foucault, operados pelas pesquisas educacionais brasileiras, por meio de uma compilação dos artigos veiculados nos principais periódicos da área no intervalo de 2001 a 2016. Mediante o material escrutinado, foram isoladas cinco grandes frentes argumentativas: a primeira abrange os estudos de cunho historiográfico, em seguida os que salientam o dueto corpo/saúde, em terceiro os que discutem sobre sexualidade/gênero. Os últimos tratam da governamentalidade e seus efeitos na educação, com destaque para a inclusão no quarto e o neoliberalismo no quinto. Como típica virginiana que sou, organizei-as no quadro abaixo:

Quadro 1 - Frentes argumentativas a partir de Aquino (2017)

Frentes argumentativas	Características
1- Historiográfica	oferece um enquadramento interpretativo para determinados fatos históricos.
2- Corpo e Saúde	abarcam questões vincadas por chamamentos para gestão do corpo e da saúde

¹¹ Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Acesso: novembro de 2020 em <<https://scielo.org/>>

¹² Inicialmente denominada Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, atualmente, denominada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Acesso: novembro de 2020 em <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>>

¹³ Fomenta a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação. Acesso: novembro de 2020 <<https://anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>

¹⁴ Borboleta da espécie *Danaus plexippus*. Saiba mais em <http://faunaeflora.terradagente.g1.globo.com/fauna/invertebrados/NOT,0,0,1223506,Borboleta-monarca.aspx>. acesso em novembro de 2020 e também através da reportagem publicada na revista Terra da Gente, edição 19, de novembro de 2005; e edição 41, de setembro de 2007.

3- Gênero e Sexualidade	discutem tecnologias voltadas para gênero e sexualidade.
4- Inclusão	alerta para os efeitos contraditórios do primado da inclusão na e pelas práticas
5- Neoliberalismo	discute a governamentalidade e sua racionalidade correlata, a neoliberal.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensando a revoada como um arranjo coletivo, tomo essa proposta do autor como inspiração para análise dos estudos que encontrei nas flores mencionadas por onde pousei. Argumento nessa composição que os trabalhos aqui apreciados apontam uma materialização da ação biopolítica nas e pelas práticas educacionais com foco maior nos últimos anos pela racionalidade neoliberal e além disso, este tipo de estudo tem adentrado programas de pesquisa em ensino e mais especificamente a partir de práticas, instrumentos e vivências docentes e discentes. Além disso, apresento algumas considerações a respeito das contribuições, limites e possibilidades dessas produções acadêmicas. É partindo desses pressupostos, que te convido a apreciar uma revoada repleta de cheiros, cores e sabores florais!

3.1 MARGARIDAS

Naquele descampado, era nas margaridas que eu fixava meu primeiro olhar. Flores tão lindas e atraentes, suas pétalas alargadas e delgadas, geralmente, a cor predominante era o branco e o botão central dourado ou amarelo, as preferidas para fazer a brincadeira de bem-me-quer e todas atrativas às borboletas. Quando lembro delas bem visíveis e chamativas, lembro-me das leituras que fiz dos textos que encontrei nas buscas na plataforma *Scielo*. Foi o lugar onde primeiro aprendi a pesquisar artigos quando comecei a acessar pesquisas pela internet. Me disseram um dia que ali eu acharia um grande número de artigos e periódicos com bastante evidência e difusão entre pesquisadores/as. E num é que eu encontrei tantos textos que deu vontade de escolher fazendo quase a brincadeira das margaridas para selecioná-los. Deu vontade, mas, não fiz assim, claro!

Comecei a busca inserindo os descritores já mencionados na área denominada *Busca Avançada* e deparei-me com uma lista de 60 textos. Tomando como base o panorama empreendido pela borboleta Aquino (2017), selecionei os de *Qualis A1* e *A2* e excluí os textos do intervalo por ele já descrito e analisado (2001 a 2016). Como nenhum dos textos

datam de período anterior a 2001, seguiu a análise com os que datavam de 2017 em diante, ficando um total 20 artigos em 12 periódicos.

Quadro 2 - Artigos da Plataforma *Scielo*

Título	Autoria	Ano	Revista
1. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016)	AQUINO, Julio Groppa	2017	<i>Educar em Revista</i>
2. Ensino Fundamental de Nove Anos: das Estratégias do Governo dos Infantis nas Políticas Educacionais	SANTAIANA, Rochele da Silva FORELL, Leandro	2017	<i>Caderno Cedes</i>
3. Biopolítica e subjetividade: resistência?	GALLO, Sílvio	2017	<i>Educar em Revista</i>
4. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade	GADELHA, Sylvio	2017	<i>Educar em Revista</i>
5. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios	CÉSAR, Maria Rita de Assis DUARTE, André de Macedo	2017	<i>Educar em Revista</i>
6. “Ciência sem fronteiras” como acontecimento discursivo e dispositivo de poder/saber	LINGNAU, Carina Merkle NAVARRO, Pedro	2018	<i>Educação em Revista</i>
7. O governo dos sujeitos infantis masculinos: instruções modelares para um menino cristão em um manual de civilidade português do final do século xviii	RIPE, Fernando Cezar AMARAL, Giana Lange do	2018	<i>Revista Brasileira de História da Educação</i>
8. Do governo dos homens... e das almas	NASCIMENTO, Clarice Antunes Do	2018	<i>Revista Brasileira de Educação</i>
9. Em torno da hermenêutica da escola: anatomia de uma política em mutação	CAETANO, Pedro Jorge	2018	<i>Educação e Pesquisa</i>
10. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação	NUNES, Mário Luiz Ferrari NEIRA, Marcos Garcia	2018	<i>Revista Brasileira</i>

do sujeito-cliente			<i>de Educação</i>
11. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro	LOCKMANN, Kamila MACHADO, Roseli	2018	Proposições
12. Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência	SARDAGNA, Helena Venites FROZZA, Tatiane De Fraga	2019	<i>Educação em Revista</i>
13. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica	PAGNI, Pedro Angelo	2019	<i>Educação & Realidade</i>
14. Uma Breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças	GOMES, Sidmar Silveira AQUINO, Julio Groppa	2019	<i>Revista Brasileira de Estudos da Presença</i>
15. O Ordinário e o Espetáculo no Governo da Fronteira Normatividades de Gênero em Tabatinga	MELO, Flávia OLIVAR, José Miguel Nieto	2019	<i>RBCS</i>
16. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão	KRAEMER, Graciele Marjana THOMA, Adriana da Silva	2019	<i>Revista Brasileira de Educação Especial Bauru</i>
17. O governo das condutas e os riscos do risco na saúde	CARVALHO, Sérgio Resende ANDRADE, Henrique Sater OLIVEIRA, Cathana Freitas	2019	<i>Interface</i>
18. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação	VEIGA-NETO, Alfredo	2020	<i>Educação & Realidade</i>
19. O governo da adolescência e seus deslocamentos históricos	TAUHATA, Thiago Brandão Vieira CASSOLI, Tiago	2020	<i>Educação em Revista</i>
20. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância	GALLO, Sílvia	2021	<i>Educação e Pesquisa</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Compreendendo que o texto 1 foi utilizado para selecionar e organizar as análises aqui empreendidas, exclui o mesmo e iniciei a leitura-apreciação dos outros 19 trabalhos, entusiasmada pelo que havia encontrado nessa monarca com mais tempo de voo que eu. Considerando as frentes argumentativas propostas e após leitura de todos os textos, identifiquei pelo menos um característico de cada frentes, tais foram: 03 Historiográficos; 01 Corpo e Saúde; 02 Gênero e Sexualidade; 05 Inclusão e 08 Neoliberalismo. Seguindo essa sequência, iniciei minha apreciação descritivo-analítica.

O conjunto de frente Historiográfica oferece uma análise para determinados fatos/momentos históricos. Ripe e Amaral (2018) analisaram os discursos sobre o ensino de civildade para a rotina da infância masculina, presentes na obra *Escola de política ou tractado práctico da civilidade portugueza* (1786), de autoria do padre português João da Nossa Senhora da Porta Siqueira (17??-1797). Ele aponta que esses impressos enunciavam a modelação de uma imagem específica para o sujeito infantil e defendeu que diferentes condições de possibilidades fizeram com que no século XVIII português, um conjunto de ideias, normas, condutas e regramentos distinguisse socialmente os comportamentos da população.

Gomes e Aquino (2019) propuseram uma mirada histórico-política sobre o encontro entre teatro e educação, tendo o teatro para crianças como seu operador prático. Nesse sentido, versaram sobre o discurso em torno da temática no Brasil desde o início até meados do século XX, valendo-se de duas fontes: o jornal *Correio da Manhã* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Ao evidenciar o atrelamento discursivo das práticas teatrais ao ideário da Escola Nova, o estudo atribuiu aos teatros infantil e escolar um lugar de destaque entre as estratégias pedagogizantes capazes de constituir processos de veridicção-subjetivação desencadeadora de modos específicos de ocupar o mundo.

Gallo e Limongelli (2020) tomaram o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), colocando em relevo os avanços que ele promoveu em relação às anteriores legislações acerca da infância no Brasil, os Códigos de Menores. Analisou a emergência do ECA no contexto da Nova República e do processo de redemocratização do país por meio do operador conceitual governamentalidade democrática, mostrando que se tratava de subjetivar crianças e jovens como cidadãos de direitos, sob uma lógica de proteção integral. Eles enfatizam que se tratava de uma forma democrática de governo, mas ainda assim um governo da infância e da juventude, mantendo-as sob a tutela dos adultos. Chamam atenção para os limites dessa legislação, apesar dos avanços, visto que crianças e jovens continuam morrendo em massa ou sendo encarcerados, apesar da política de proteção integral.

Enveredei pelo único artigo dessa busca-encontro que tem como foco Corpo e Saúde. O estudo de Carvalho e colaboradores (2019) refletiu sobre os modos que o conceito de risco vem operando, entendendo que o risco não existe em si, mas constitui-se como uma tecnologia moral e política que fabrica modos de olhar e de calcular a realidade, governar condutas, normalizar o social e produzir subjetividades. Além disso, problematizam o fato de sermos induzidos a uma autovigilância ativa, construindo uma “cidadania econômica” e um ideal de “empresários de si mesmos” e criando redes de vigilância e normalização que reforcem modos submissos e pouco potentes de viver.

Apesar de não serem em âmbito escolar, pude me envolver e compreender com as análises desenhadas por essas duas frentes argumentativas observando como discutem, em períodos e através de artefatos diferentes, condições de possibilidade nas quais indivíduos têm suas condutas governadas a fim de tornarem-se sujeitos específicos para fins específicos. Além disso, tive a grata surpresa de perceber nas discussões claramente como algumas tecnologias de governo defrontam-se continuamente com práticas de resistência e das chamadas contracondutas inventando outros possíveis para a vida. Um suspiro!

Quanto aos estudos voltados à tematização de Gênero e Sexualidade, César e Duarte (2017) analisam nos planos nacional, estadual e municipal de educação as disputas em torno da sexualidade e do gênero. Abordam as batalhas narrativas em torno da presença dos conteúdos da igualdade de gênero e da diversidade sexual na educação brasileira e problematizam aspectos que se tornaram o centro de uma disputa pelo estabelecimento de novas formas de governo do corpo e do desejo. Já Melo e Olivar (2019) trazem uma experiência etnográfica na cidade de Tabatinga (AM) na busca por compreender, levando em consideração uma perspectiva teórica de gênero, como “o Estado” e “a fronteira” se emaranham, são construídos e apropriados por redes locais afetivas, econômicas, sexuais e familiares. Nesse sentido, fazem a análise da ampliação da participação das mulheres, e da vida social de políticas públicas que mobilizam a categoria mulher, situacionalmente associada à região fronteira.

Dois pontos me chamaram atenção nesses dois textos: o primeiro é que as disputas relacionadas a gênero e sexualidade ainda são alvo de polaridades e é preciso atenção para que as discussões nesse entorno sejam cada vez mais legitimadas através de políticas públicas. E segundo, que a problematização dessas temáticas se expandem e são fortalecidas quando compreendidas de maneira multidimensionais e micropolíticas. Esses aspectos também foram observados por Paraíso (2018) ao analisar os embates de gênero em espaço micro de algumas escolas.

Na frente Inclusão desdobraram-se discussões para além da educação especial. As análises encontradas desenvolveram-se em torno de processos de inclusão e exclusão como estratégia política de governamentalidade. Nessa direção desdobram-se nichos relacionados a infâncias, políticas públicas de inserção e deficiências. Com Santaiana e Forell (2017), pude acompanhar como o Ensino Fundamental de Nove Anos pode ser entendido como política educacional que, estrategicamente, constituiu um governo dos infantis através de uma análise dos discursos das publicações do Ministério da Educação. Eles problematizam a infância que emerge por uma vontade de poder, instituída por uma política operacionalizada pelo Estado e que o Ensino de Nove Anos pode ser visto como álibi para introjetar sujeitos formatados de determinados modos.

De forma semelhante, mas com vistas para o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), Lingnau e Navarro (2018) analisam, através de documentos e entrevistas feitas a sujeitos que tiveram uma experiência educacional com esse programa, como o mesmo se configura como um acontecimento e a partir disso as universidades brasileiras são incluídas no mundo globalizado e levam o nome das instituições brasileiras para vários países do mundo, o que reverbera o regime de verdade sobre a internacionalização que torna possível o acontecimento CsF.

Com vistas à discussão da inclusão de pessoas com deficiência na escola, Pagni (2019) analisa o modo como a governamentalidade estatal brasileira se ocupa dessas pessoas, elucidando suas faces tanto biopolítica quanto tanatopolítica. À luz da crítica ao paradigma científico que congrega essas faces, no qual a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) se apoia, ele propõe um paradigma estético de inclusão, com vistas a melhor atender as demandas do *ethos* dessas pessoas na escola.

Com Sardagna e Frozza (2019) a discussão se volta ao questionamento sobre como está sendo produzido o sujeito aluno com deficiência, a partir das narrativas de nove docentes atuantes em sala de aula. Elas problematizam como as relações podem ser estabelecidas com as técnicas de condução desses sujeitos, enquanto práticas de governamentalidade e evidenciam a efetivação das ações inclusivas na escola, no fortalecimento do imperativo da inclusão, reforçando a instituição escolar que opera como uma maquinaria a serviço do Estado governamentalizado, disseminando condutas almejadas por seus docentes.

As discussões de Kraemer e Thoma (2019) analisam como vêm sendo operacionalizados investimentos na modulação das condutas das pessoas com deficiência pela política de inclusão escolar em curso na sociedade brasileira desde a última década do século XX. Elas apontam que as práticas operadas pelo Estado brasileiro na modulação das

condutas dessas pessoas têm como objetivo constituir sujeitos capazes de investir no desenvolvimento de suas competências individuais ao longo de seu processo de formação e isso se dá através de diferentes estratégias para minimizar o risco social da exclusão desses sujeitos.

As discussões provocadas nesses trabalhos ao mesmo tempo que me inquietam também me trazem esclarecimentos por deixarem bem claro como estratégias biopolíticas estão por todos os lados e de como são capazes de modular e conduzir condutas para muito além dos espaços escolares a fim de garantir uma segurança e controle das populações. Como enfatiza Pagni (2017, p. 258), “essas estratégias são colocadas em circulação para legitimar ou para produzir, desde os regulamentos legais que os instauram, algumas práticas ditas inclusivas”.

Nas discussões correlatas ao Neoliberalismo, pude identificar 8, dentre os 19 artigos. Gadelha (2017) faz uma articulação mais ampla da biopolítica à educação no contexto das sociedades de controle. Ele identifica, descreve, articula e problematiza quatro vetores considerados estratégicos ao agenciamento entre biopolítica e educação: desempenho, a gestão, a visibilidade e as novas tecnologias da informação e da comunicação. Para tanto, parte da premissa de que se colocou em marcha, particularmente nas sociedades ocidentais, um amplo e intensivo processo de empresariamento da sociedade. Este, dentre outras coisas, teve por efeito reorganizar e redefinir o que tradicionalmente se tem entendido por educação desde a Modernidade.

Numa articulação mais delimitada, Gallo (2017) trouxe uma discussão a respeito do que o mesmo chama de *governamentalidade democrática*. Através de documentos de políticas públicas brasileiras no campo da educação (desde a LDB de 1996 a BNCC 2017) mapeou elementos que implicam na produção de um sujeito cidadão, como alvo das ações de governo. Além disso, apontou táticas de resistência a esta produção biopolítica, como recusa daquilo que somos, para a busca de novas produções subjetivas.

Por semelhante análise, Lockmann e Machado (2018) analisaram o *Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*, em circulação desde abril de 2015 em sua versão preliminar. Com vistas para as ações propostas pelo documento para o ensino público, as quais se afinam a princípios neoliberais. Eles destacaram a presença da Teoria do Capital Humano e a lógica do mercado incidindo sobre alunos, professores e instituições, colocando todos num jogo permanente de concorrência.

Com Nunes e Neira (2018), a análise parte para um currículo em específico, o de licenciatura em educação física (EF) de uma instituição de ensino superior privada. Eles

identificaram como o mesmo promove modos de subjetivação, a fim de produzir a identidade do futuro professor em tempos de lutas por mudanças sociais e por imposições neoliberais de modos de ser produtivos e eficientes, recaindo na análise da produção do sujeito-cliente. Enquanto objeto e objetivo do ensino superior (ES) privado, a produção desse sujeito exige a reformulação contínua do currículo e naturaliza estratégias de regulação que visam à submissão total da vida às regras do mercado.

O artigo de Nascimento (2018) contempla discussões acerca de um programa de governo que visa também à produção de sujeitos, sendo esses empreendedores e proativos, com foco na responsabilização dos sujeitos. Ela problematiza a ideia de o Estado está assumindo um papel de educador, na medida em que se utiliza de estratégias que atuam pedagogicamente sobre os indivíduos, produzindo subjetividades e cogita a emergência de um Estado-*coach*, que assume o papel de estimular as pessoas a alavancar melhores resultados para que possam obter o máximo de rendimento de suas competências e habilidades.

Caetano (2018), com olhares para políticas educativas dos últimos anos nas escolas portuguesas, traçou um paralelismo entre o reformismo das políticas educativas atuais, traduzidas num *corpus* legislativo, e a economia de poder especificada pelo neoliberalismo. Ele argumenta que os novos modos de governmentação das escolas, dos professores e dos estudantes visam alcançar três desejos estreitamente articulados entre si: a constituição de uma educação favorável à circulação de pessoas, bens e informação; a normalização das condutas; a adoção da racionalidade da economia política no trabalho escolar. A nova configuração semântica que acompanha este processo, centrada na autoavaliação, no desenvolvimento estratégico e na inovação pedagógica, destina-se a fazer impelir as escolas na realização de um trabalho hermenêutico sobre si próprias, operacionalizando ações de melhoria dos seus resultados, de modo a constituírem-se como escolas de qualidade.

Com olhares para as crises geradas pela pandemia da COVID-19, Veiga-Neto (2020) faz uma articulação dos seus desdobramentos com problemáticas da educação escolar no Brasil. Ele aponta que uma escola marcada por desigualdades, exclusões, elitismo, facilitação e superficialidade vem gerando amplos contingentes de rebeldia às orientações científicas de prevenção à pandemia e seu controle. Enfatiza o agravamento da situação por parte das classes políticas dirigentes, cujos líderes são fiéis adeptos do negacionismo, fundamentalismo político e religioso, anticientificismo e conspiracionismo. Por fim, propõe alguns princípios norteadores para a educação científica com ênfase nas dimensões gnosiológica e formativa.

Ainda nesse quadro de uma governamentalidade neoliberal, o último texto traz discussões ligadas à educação, mas em âmbitos diferentes dos já vistos nessa frente. Tauhata e Cassoli (2020) problematizam a emergência de adolescentes em conflito com a lei buscando e descrevendo o conjunto de forças que permitiu o estabelecimento de uma nova configuração entre saberes e práticas sobre esses corpos. Desse modo, argumentam que adolescentes em conflito com a lei são personagens que emergem com o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo produzido pelas medidas socioeducativas, compreendidas como um conjunto de técnicas biopolíticas que articulam tecnologias de dominação e tecnologias de si.

Esses últimos artigos, confesso, me atraem um pouco mais que os demais por tratarem com mais enfoque aspectos semelhantes aos que discuto nesta tese. Seja por análise documental ou de programas de governo, em currículos escolares ou fora dela a educação está cercada por estratégias pedagogizantes em busca de formatar sujeitos específicos. Muito mais que produzir indivíduos-empresa e empreendedores, a ressonância da lógica neoliberal também adentra o campo das emoções quando propõe sujeitos proativos, responsáveis e aguerridos. Abastecida, inebriada, encantada e ao mesmo tempo aflita com todas as formulações e discussões propostas nesta área das margaridas, tomei água, respirei e desloquei meu olhar para um outro espaço com flores lindas e repleta de borboletas: as verbenas.

3.2 VERBENAS

A segunda busca-encontro que fiz foi de teses e dissertações no BDTD. A leitura delas me fez lembrar as verbenas que via no descampado: flores miúdas, de combinações entre os tons de vermelho, laranja, branca e roxa formando arranjos em pequenos buquês, é uma família grande, aromática e melífera. É assim que sinto quando se trata desse ambiente de busca, o lugar que consegue reunir várias pesquisas com diferentes perspectivas. Porém, ali se forma uma família, daquelas taxonômicas, em que as aproximações e distanciamentos são consideradas para agrupar ideias-aromas e saberes-sabores.

Ao sobrevoar e pousar, inseri primeiro os descritores *currículo* e *governamentalidade* onde encontrei com 110 trabalhos. Mesmo sabendo da amplitude dos estudos, ousei iniciar a leitura dos mesmos visto que a intenção era encontrar o máximo de pesquisas e me alimentar do néctar que as alimentara. Percebi que muitas delas foram incluídas pelo sistema de buscas destacando o termo *governamental* como parte do termo *governamentalidade*, porém não tendo o significado deste conceito foucaultiano que considero nesta tese. Isso

acontece porque o sistema associa os termos semelhantes, mas não compreende o sentido ou conceito dado aos mesmos. Para aproximar ao máximo do sentido que discutido aqui, acrescentei os termos *biopolítica*, ficando assim 32 trabalhos. Em seguida, acrescentei *educação*, restando 12, dentre elas 7 teses e 5 dissertações. Segue abaixo um quadro com uma caracterização geral dos encontrados, em seguida uma pequena descrição e uma breve impressão das 12 borboletinhas agrupadas nas frentes argumentativas já mencionadas.

Quadro 3 - Teses e Dissertações

Tipo e Título	Ano	Autoria	Instituição/Programa
1.Tese - Infância e maquinarias	2001	BUJES, Maria Isabel Edelweiss	UFRGS - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
2.Dissertação - Processos de subjetivação, poder disciplinar e trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antônio de Castro (1940 – 1970)	2012	PIMENTEL, Glaybe Antonio Sousa	UFPA - Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
3.Tese - Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências	2012	CARDOSO, Livia de Rezende.	UFMG - Programa de Pós-Graduação em Educação.
4.Dissertação - Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno à vida democrática na cidade de Montevidéu - Uruguai	2014	SERÉ, Cecilia Quintero	UFSC - Programa de Pós-Graduação em Educação.
5.Tese - Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-	2014	REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho	UFPA - Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Campus de Bragança/UFPA			
6.Tese - A sexualidade no cenário do ensino superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras	2015	RIZZA, Juliana Lapa	FURG - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande (Doutorado em Educação Ambiental).
7.Dissertação - A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação básica	2015	BORCHARDT, Thiago Tavares	UFPeI- Faculdade de Educação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática).
8.Dissertação - Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)	2016	FERREIRA, Michel de Vilhena	UFPA - Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
9.Dissertação - Um olhar contemporâneo para a matemática financeira presente nos livros didáticos do ensino médio	2017	MANOEL, Camila Aparecida Lopes Coradetti	UFMS - Programa de Pós-graduação em Educação Matemática.
10.Tese - Dos cursos da vida e das vidas em curso: práticas de medicalização da infância e suas relações com currículos de profissionais de saúde em um CAPSi em Belém do Pará	2017	SANTOS, Daniele Vasco	UFPA - Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
11.Tese - Crítica ao paradigma da diferença	2018	FALCHI, Cinthia Alves	UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências.

identitária dos corpos: transgressão de gênero como ruptura ética			Programa de Pós-Graduação em Educação.
12. Tese - Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil	2020	RIGUE, Fernanda Monteiro.	UFSM - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Enveredando pela frente Historiográfica, me encontro com 3 trabalhos. Em sua dissertação, Pimentel (2012) propôs analisar os aspectos característicos expressos na biopolítica instaurada pelo Estado a partir do currículo proposto pelas reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946, na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) Lei nº 4024/61. A partir de estudos bibliográficos e análises documentais do arquivo público no período de 1940 a 1970, em suas análises ele aponta como a história da educação brasileira foi e é predominantemente direcionada pela governamentalidade a partir de discursos de verdades. Além disso, afirma que embora o Estado intervenha no controle social da educação e do trabalho docente, estes sujeitos não são reféns das ações idealizadas no âmbito do poder oficial, pois apesar de cumprirem com exigências, também reagem a elas, seja ignorando-as ou reagindo ou repelindo a ação estatal.

Reis Júnior (2014) e Rigue (2020) discutem em suas teses como o modelo de formação de professores refere-se à democratização do país e as mudanças sociais alavancadas por marcos legais e as reformas educacionais e curriculares que a sucederam. O primeiro analisa práticas discursivas arquitetadas sobre o curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Campus Universitário de Bragança – Universidade Federal do Pará (UFPA). Partiu das emergências históricas da formação de professores dando visibilidade a arena da formação docente como contingência contemporânea advinda de forças capilares que objetivam e, ao mesmo tempo, subjetivam o professor em formação. Ele afirma que o PARFOR é fabricado por tramas históricas de subjetivação, as quais se sustentam tanto na governamentalidade quanto em estratégias biopolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo são forjados pelos jogos de saber-poder-resistência. A segunda, por sua vez, investe numa discussão semelhante, porém, voltada para formação dos professores de química

problematizando as condições de emergência e a criação de uma rede de formação inicial desses professores de Química no Rio Grande do Sul (RS).

Para as frentes Corpo e Saúde, a dissertação de Seré Quintero (2014) e a tese de Santos (2017). A primeira discorreu a respeito de como o corpo se articulou na política moderna e procurou compreender como a política contemporânea resolve e organiza a contingência do corpo, cuja fórmula mais recente parece se reduzir aos parâmetros da administração e da gestão. A pesquisa se desenvolveu em Montevideu visto ser a cidade natal da autora. Ela trabalhou com documentos elaborados pela Comisión Nacional de Educación Física, revistas e propostas curriculares elaboradas entre 1985 e 1990. Esta pesquisa contribuiu para a análise conceitual e as aplicações e consequências práticas de políticas governamentais desenvolvidas sobre a cidade e a cidadania. A segunda traz a saúde com foco na inquietação acerca das práticas de medicalização voltadas à infância em um serviço de saúde mental e suas relações com os currículos dos profissionais de saúde. Ao efetuar acoplamentos entre práticas de medicalização com modos de subjetivação/objetivação de crianças e os discursos produzidos no currículo de profissionais de saúde, a autora constitui o objeto de pesquisa. Os principais documentos analisados foram os prontuários produzidos no CAPSi e entrevistas com profissionais. Desse modo, ela defende a tese de que os modos de subjetivação e objetivação que produzem crianças “portadoras de transtornos mentais” são constituídos por meio de estreita relação com discursos medicalizantes forjados nos percursos curriculares de profissionais de saúde em suas formações oficiais, no cotidiano do serviço e em diversos âmbitos da vida.

A díade Gênero e Sexualidade foi foco de duas teses. Rizza (2015) teve como foco principal investigar a emergência de disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas, que discutem a sexualidade no cenário educacional do Ensino Superior, em diferentes cursos de graduação. A autora propôs essas discussões dentro do campo da Educação Ambiental, buscando refletir que em tempos em que a educação em direitos humanos e a preocupação com o planeta tem estado na ordem do discurso, esses temas, sexualidade e educação ambiental se aproximam quando emergem como importantes assuntos a serem abordados. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de um mapeamento, realizado nas cinco regiões brasileiras, em todas as universidades federais credenciadas no Ministério da Educação. Através desse movimento, a autora analisou essas disciplinas enquanto integrantes de estratégias biopolíticas, que elas têm impulsionado o debate acerca da sexualidade, do gênero, da diversidade e da diferença, constituindo assim um campo de

disputas que engendram mecanismos de controle e regulamentação, produzindo assim uma arte de governar a população.

A Falchi (2018) discute o problema da identidade de gênero e a sexualidade como temas transversais ao currículo escolar focando os corpos desviantes, particularmente os transgêneros, como agenciadores de uma crítica ao governo identitário das diferenças na escola. A partir de narrativas de pessoas transgêneras e do que o autor chama de testemunho próprio, vislumbra um comum ingovernável, que se apresenta como um ethos e possibilita uma ruptura (cis)têmica, emergindo como um acontecimento e como um foco de resistência ao governo identitário dos corpos produzidos pela escola. Nas análises, problematizou a binarização dos corpos pela biopolítica neoliberal e argumentou pela tese da não-binaridade dos corpos trans, como ethos, facultando uma ruptura ética na formação humana e exigindo uma reconfiguração da discussão do gênero e da sexualidade como tema transversal do currículo escolar.

No interesse em debater processos de Inclusão como estratégias políticas de governamentalidade, deparo-me com duas pesquisas. A tese de Bujes (2001) se inseriu no terreno das discussões examinando as relações entre infância e poder tomando como foco principal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN). Ela apontou para as formas como operam os dispositivos de governo da infância, a partir da racionalidade governamental moderna. Destacou também como os aparatos de verdade sobre a infância, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, são produzidos no interior das relações pedagógicas. Enfatizou em suas análises o RCN como um dispositivo de produção da verdade, cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições de Educação Infantil. Analiso, ao final, como a captura da infância esteve associada aos projetos políticos do liberalismo moderno, em suas diferentes feições, e como isso tem efeitos sobre a maquinaria institucional que funciona para produzir as subjetividades infantis.

A dissertação de Ferreira (2016) teve por objetivo geral problematizar as práticas curriculares de formação continuada de Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais, integrantes de equipes técnicas interdisciplinares que operam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA) entre 2011-2015. Nesse sentido, analisou os efeitos dessa formação nas práticas de escrita enunciativa contida nos laudos e pareceres técnicos que definem a internação. A partir do mapeamento das formações discursivas contidas nos dispositivos oficiais em vigor no referido período que regulamentam as práticas de

organização do trabalho pedagógico, didático e curricular de capacitação de pessoal da socioeducação, conclui que as práticas curriculares de formação continuada oferecem uma gama diversificada de temas, problemas e objetos discursivos da justiça infanto-juvenil e dos Direitos Humanos que não aparecem na passagem das práticas tutelares repressivas, punitivas e correcionais às práticas tutelares educativas, sociopedagógicas, psicopedagógicas, psicossociais e psicoeterapêuticas, sobremaneira, no que concerne à escritura da documentação biopolítica realizada por estes profissionais.

Na última frente, a do Neoliberalismo, deparo-me com 3 borboletinhas. Cardoso (2012) tomou o currículo de aulas experimentais de ciências de uma escola pública de Belo Horizonte-MG como objeto de investigação. Seu argumento geral foi o de que o dispositivo da experimentação no currículo escolar arranja arquiteturas, organiza instrumentos, produz cruzamentos discursivos, estabelece uma racionalidade, conecta um espaço específico a outras práticas culturais, demarca o que conta como verdade, define autoridades, estabelece métodos e metodologias, produz o padrão, institui normas, destina condutas, faz aprender diferente, produz sujeitos *Homo experimentalis*. Com tal forma de problematizar, partiu do pressuposto de que, no currículo experimental, não só verdades científicas são produzidas, mas uma multiplicidade de discursos de diferentes campos é divulgada e disponibiliza, em meio a relações de poder-saber, posições de sujeito que convocam docentes e discentes a certas formas de vivenciar a ciência, pensar o mundo, governar-se, constituir-se.

Borchardt (2015), em sua dissertação, objetivou compreender as formas de ser professor – mais especificamente, ser professor que ensina Matemática nos anos iniciais da Educação Básica – orientadas/estimuladas pelos Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em Pedagogia de universidades do sul do país. A partir da análise dos documentos, evidenciou os processos de subjetivação, as formas de ser professor que emergem dos discursos neles materializados. Inserido na linha de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, investigou os objetivos dos cursos, perfil dos egressos e planos de ensino das disciplinas relacionadas à área de ensino de Matemática. Através das análises apontou aspectos relacionados ao que chamou de professor desejado, aquele formado sob o discurso da liberdade e natureza, crescimento e desenvolvimento psicológico, em tempos de Estado Educador; ou formado sob o discurso das habilidades e competências para uma educação permanente, mas, que atende aos interesses neoliberais.

A dissertação de Manoel (2017) objetivou descrever e analisar discursos da matemática financeira presentes nos livros didáticos de matemática do ensino médio. Em busca de alcançá-lo, foi observado como as instâncias reguladoras e de instrução de conduta dos alunos podem operar por intermédio das relações de poder existentes. O material de análise constou de capítulos e seções específicas da matemática financeira, em livros didáticos de matemática do ensino médio, e também das seções direcionadas para os professores. Os enunciados foram construídos de forma articulada em uma trama discursiva; tais foram: a tomada de decisão, uma instrução necessária; o investimento e a poupança, uma prática para o acúmulo de capital e a formação do cidadão vinculada à formação do consumidor. A problematização da pesquisa indica que a matemática financeira pode contribuir para a produção de significados de que ser sujeito, no discurso da matemática financeira, é ser empreendedor de si, por meio de seu capital humano. Pelas análises, apontou que a matemática financeira pode contribuir para o exercício da cidadania, já que esta é marcada por uma liberdade governada além disso, uma intrincada relação entre liberdade e poder que caracteriza a presença de ações de biopolítica e ações de governamentalidade neoliberal.

Todas essas pesquisas voaram a partir de algumas inspirações foucaultianas, tendo na arqueologia e/ou genealogia uma ferramenta de produção e análise de dados. Também faz interlocuções com outros pressupostos foucaultianos, dentre eles, as relações de poder, saber, verdade, o dispositivo, a governamentalidade e as estratégias biopolíticas. Além disso, são fortalecidas com aportes teóricos de autores/as como Guacira Louro, Butler, Sylvio Gadelha, Silvio Gallo, Fernando Seffner, Paul Veyne, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, dentre outros/as que contribuiram a pensar a relação entre educação e biopolítica e seus múltiplos incitamentos.

Todas elas me encantaram de alguma forma, mas as que trazem o neoliberalismo como centro da discussão atraíram meu olhar. Além da frente argumentativa ser a mesma onde me enxergo, elas trazem pontos que me inspiram e encorajam a compor esta escrita: o primeiro está na escrita alquimista e atrevida de Cardoso (2012) que assume a perspectiva pós-moderna, deixando experimentos, livros, roteiros, gestos, objetos, vestimentas, professores/as, alunos/as tornarem-se elementos para sua análise através do baralho de cartas de uma bruxa "em busca de conselhos, direções e intuições para formular um problema em seu encontro com o currículo".

O segundo no fato de Borchardt (2015) e Manoel (2017) serem professores de ensino médio, assim como eu, e se perceberem entrelaçados em problematizar currículos que

produzem sujeitos específicos a partir de uma racionalidade. Contagiada por essas impressões, me recordei de um outro grupo de flores que sempre estava rodeado de borboletas no terreno de “Zé Barreto”, as cambarás. E é com elas no pensamento que adentro a última busca-encontro: os trabalhos da ANPED.

Apesar desta pesquisa estar relacionada a análise de um documento, como outras descritas aqui, proponho-me a ir além do que já foi apontado. Como já afirmei na seção um, além de discutir como um currículo dos ensinos fundamental e médio aciona modos de subjetivação, problematizo mecanismos pelos quais indivíduos são convidados a se posicionarem como vários “eus” em um só, tornando-se *sujeito-versátil* cada vez mais “capturados” pelas teias socioemocionais.

3.3 CAMBARÁS

No banco de dados da ANPED, recordei das flores cambarás que sempre via no descampado. Por serem flores numerosas e de cores vibrantes atraíam muitas borboletas. Tive a sensação de através dos trabalhos da ANPED enxergar um espaço de reunião de pesquisadores/as-borboletas em educação de vários lugares compartilhando néctares em forma de pesquisas-afetos-aflições. Diferente das outras buscas-encontros, utilizei apenas os descritores *biopolítica* e *governamentalidade* por se tratar de uma biblioteca com pesquisas em educação e estarem organizadas em grupos de trabalho sendo um deles de currículo, o GT 12.

Neste sobrevoos, encontrei sete trabalhos sendo 01 deles na frente Historiográfica, 01 Corpo e Saúde, 02 Gênero e Sexualidade, 01 para Inclusão e 02 Neoliberalismo (organizados no quadro abaixo). Isso não significa dizer que só são esses os trabalhos apresentados nestes anos de reuniões, pois, além de só estarem com acesso digital a partir da 23ª reunião, o sistema de busca encaixa aqueles que têm os descritores no título ou nas palavras-chave. Além disso, aqui não interessa a quantidade, como já mencionei, mas sim a apreciação possível a partir do meu encontro com quem apareceu nesse momento de revoadas.

Quadro 4 - Trabalhos da ANPED

Título	Ano	Autoria
1. Gênero e governamentalidade: uma articulação teórico-metodológica para analisar processos de subjetivação	2013	DAL'IGNA, Maria Cláudia – UNISINOS
2. Neoliberalismo, capital humano	2015	MENDES, Cláudio Lúcio – UFOP

e currículo		LIMA, Gabriela Pereira da Cunha – UFOP
3. Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção da aids em livros didáticos de ciências do ensino fundamental	2015	ABUD, Cristiane de Castro Ramos – PPGE/UDESC TEIVE, Gladys Mary G. – PPGE/UDESC
4. “A alternativa para o menino indesejável”: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da eja	2015	CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da – PPGED/UFPA
5. Neoliberalismo, gestão educacional e políticas de inclusão: desafios para a escola contemporânea	2015	KLAUS, Viviane – UNISINOS MENEZES, Eliana da Costa Pereira de – UFSM TURCHIELLO, Priscila – IFF
6. Dispositivo da sexualidade e psiquiatrização da educação: notas farmacobiopolíticas sobre o corpo	2015	NOGUEIRA, Juslaine de Fátima Abreu Nogueira – UNESPAR
7. Plano viver sem limite: estratégia da governamentalidade democrática no âmbito educacional	2017	SARDINA, Helena Venites – UERGS SILVA, Daiana Bastos da - UERG

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas lentes da frente argumentativa Historiográfica, Klaus e colaboradoras (2015) discutem as práticas de gestão educacional e as políticas de inclusão construídas a partir da análise de documentos políticos oficiais produzidos no país nos séculos XX e XXI. A partir dos documentos analisados, apontaram a redefinição do papel do Estado no contexto neoliberal dos anos 1990 e a centralidade da gestão educacional pautada por um modelo empresarial; o agenciamento entre gestão e inclusão escolar fortalecendo as ações de produção de sujeitos na lógica neoliberal e os efeitos deste cenário contemporâneo na produção de sujeitos empreendedores que sejam capazes de gerenciar suas vidas a partir de atos de escolha.

Na frente Corpo e Saúde, Nogueira (2015) faz uma análise de prontuários de crianças encaminhadas pela escola por queixas de comportamento, nos quais encontra-se a fabricação de uma vastíssima e refinada narrativa sobre os corpos infantis. Ela problematiza como as crianças passam a ser nomeadas a partir de classificações psiquiátricas, como a discursividade de alguns prontuários foi marcando pistas de sua voraz articulação com o regime político de gestão dos corpos a partir da sexualidade, sinalizando que processos de

normalização e controle das subjetividades contemporâneas, via discurso pedagógico, estão constituídos no cruzamento entre dispositivo da sexualidade e a produção do corpo psiquiatrizado no espaço escolar no interior das biopolíticas de nossa época.

Tendo como frente Gênero e Sexualidade, dois trabalhos trazem contribuições em espaços diferentes. Dal’Igna (2013) desenvolveu uma discussão sobre os conceitos de gênero e governamentalidade problematizando as possibilidades que a articulação dos conceitos oferece em termos teóricos e metodológicos, especialmente para examinar os processos de subjetivação na relação família-escola. Abud e Teive (2015) problematizaram livros didáticos de Ciências e analisaram como os conteúdos de AIDS produzem representações discursivas de disciplina, de prevenção, relações de gênero, práticas de controle sobre os corpos e às sexualidades dos sujeitos em nome do sujeito saudável. Além disso, constataram a presença da feminização da AIDS e de conteúdos preconceituosos com relação à homossexualidade, onde a heteronormatividade ganha destaque.

Para a frente da Inclusão, Sardagna e Silva (2017) analisaram o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – Eixo Educação do Governo Federal, na relação com a educação, entendida como locus privilegiado para operar sobre os sujeitos com deficiência. Elas buscaram compreender as implicações desse plano como estratégia de poder colocada em operação pelo Estado, por práticas inclusivas no âmbito da educação básica. Por fim, demonstram alguns apontamentos acerca dos movimentos que contornaram as práticas inclusivas no Brasil, permeados por deslocamentos internacionais que resultaram na produção da legislação pertinente que assegura a inclusão na educação básica.

Enredando pela frente do Neoliberalismo, as duas pesquisas propõem uma reflexão acerca de algumas características do pensamento educacional “neoliberalizado” sendo uma delas voltada para narrativas de discentes e a outra por análise de documentos. Conceição (2015) analisou o jogo de forças modelador da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos visando reconstituir o diagrama de forças que operam os biopoderes atuantes neste processo materializado no espaço escolar analisado. Ela buscou ouvir as vozes e ressignificar a fala dos sujeitos envolvidos no complexo emaranhado de conceitos, tradições e gerações que constituem a conjuntura contemporânea de juvenilização desta modalidade de ensino.

Mendes e Lima (2015) objetivaram analisar alguns princípios da proposta curricular do Estado de Minas. Analisticamente, ressaltam como o neoliberalismo usa a educação de forma interessada na produção do sujeito para o mercado, como um importante mecanismo do capital humano colocando a educação mineira sob mecanismos de regulação gerencial e

de resultados, ambos a favor da economia. Concluíram que nesse complexo jogo de conduta das condutas, o documento analisado materializa práticas de mercado, gerenciais e performáticas por meio de uma série de poderes e saberes que a ele estão associados, tornando as propostas curriculares supostamente indissociáveis a essas práticas.

Apreciar esses trabalhos me despertou para dois pontos principais. O primeiro deles, como argumentei aqui, cada vez mais a discussão biopolítica e educação tem se achegado a problematizar não só documentos oficiais, mas materiais como livros didáticos e vivências entre docentes e discentes perspectivando como estão sendo sujeitados a se comportar de determinadas maneiras no mundo. O segundo é que esse jogo da conduta não começou agora, mas ainda se mantém e está cada vez mais materializado e legitimando. Nesse sentido, apontam a necessidade de questionar os materiais que utilizamos nas escolas, produzir novas políticas voltadas aos corpos, à saúde, às sexualidades no contexto pedagógico, além de debates acerca de um trabalho que realmente contemple as diferenças na escola, sem estereotipá-las ou normalizá-las.

3.4 QUANDO A REVOADA SE DESFAZ...

Tocou o sinal, mais um dia de aula encerrado. Fui para casa pelo descampado na expectativa de encontrá-las, mas elas não estavam lá... era meio dia em ponto e no sertão o sol não brinca em serviço. Aquelas borboletas tinham se espalhado, seguido na procura por outros campos, outras flores. Aquela revoada se desfez, mas eu sabia que novas se formariam, com novas borboletas ou com as mesmas daquele dia ou até a mistura delas. Impossível apreciar uma revoada e não ficar maravilhada com tanta beleza. Elas se espalham, cada uma percorre seu voo, mas dali em diante já não são as mesmas, carregam as marcas dos encontros.

Fazer uma busca em banco de dados por outros textos me deixou impressões tal como a revoada que presenciei e contei no início desta seção. Foi pensando em cada local pesquisado como flores e nas pesquisas, pesquisadores e pesquisadoras como borboletas que as sobrevoaram que me inebriei com todo esse néctar colhido. Esses encontros e todas as descrições e análises aqui apontadas representam o meu olhar e a minha apreciação daquelas que voaram antes de mim. É muito mais que contagem numérica, é sentir que tem companhia e muitos “alguéns” que corroboram seu voo. Nesse sentido-sentimento, trago considerações que avalio principais a respeito dessas pesquisas.

A primeira consideração está relacionada aos limites de buscas. Aqui nessa revoada, estão apresentados os trabalhos que apareceram no voo, ou seja, aqueles que os bancos

consultados apresentaram quando inseridos os descritores. Isso se deve ao fato de as buscas serem limitadas pelo sistema, pois nem sempre o texto apresentado equivale aos conceitos lançados nos espaços de assuntos, palavras-chave, títulos e/ou resumos. Em todas as pesquisas aqui apontadas é perceptível como estamos num emaranhado em que, por todos os lados, há mecanismos que nos fazem ser-estar-existir de determinados modos para determinados fins. Mesmo fazendo voos diferentes, cada uma dessas borboletas trouxe um enfrentamento para a discussão e problematização a respeito do gerenciamento de vidas, além disso, lançam as bases para que outros estudos tomem para si temáticas contemporâneas da educação, sejam elas circunscritas à forma escolar, sejam elas voltadas a iniciativas pedagógicas centrífugas.

Além disso, alguns trabalhos se lançam, e arrisco dizer que ousam, a fazer relações entre perspectivas ou campos diferentes como é o caso do trabalho de Rizza (2015) que entrelaça uma linha de pesquisa em Educação Ambiental, ensino e formação de educadores/as, e a sexualidade no cenário educacional. Para alguns pode até parecer uma certa forçação de barra, mas perceber essas discussões adentrando outros campos de estudo, além de me animarem, apontam uma chance de ampliação das discussões dessas temáticas em meus escritos. Quantos aromas, sabores, emoções e impulsos podem conter uma revoada acadêmica! Que encontros, que borboletas, quanto néctar!



4 - ANATOMIA,
FISILOGIA...
AGORA É A VEZ
DA ALMA

Depois de Tia Lu, minha relação com as borboletas mudou. Não era mais só um inseto comum no sertão, dentre os mais numerosos do planeta e admirados nas aulas de ciências. Elas passaram a ter um significado afetivo para mim. Me lembro de todas as vezes que voltei pra casa fantasiando ser eu mesma uma borboleta enorme, laranja e cheia de sardas. Eu me sentia linda e naqueles instantes esquecia medos e dores das quais nunca conseguia compartilhar, eram só minhas. Movida por esse sentimento de quem queria ser a própria borboleta passei a observá-las, entendê-las e admirá-las de tal forma que tatuei uma em mim.

Dentre as buscas de sabê-las cada vez mais, lembro de ter lido numa rede social a história de uma jovem que perdeu o pai e não conseguiu se despedir. Ela conta que um dia estava caminhando numa praça e chorando pediu ao universo que ela pudesse sentir seu pai mais uma vez. Alguns instantes depois, ela sentiu um bichinho pousar em seu corpo e ao olhar viu que era uma borboleta pousada em sua blusa. Ela ficou observando e a borboleta em vez de voar novamente caminhou por sua camiseta, pelo pescoço e subiu até seu rosto. Enquanto a borboleta caminhava por sua face ela sentiu o cheiro do pai e desabou em choro, mas a borboleta não foi embora, lhe fez companhia por alguns minutos. A jovem afirma em seu depoimento que certamente aquele foi o último encontro que ela desejava¹⁵.

Eu, chorona que sou, chorei ao ler esta história tão linda e especial para aquela jovem, mas um ponto ali me chamou bastante atenção. No final da narrativa, a jovem se refere às borboletas como símbolo da alma e eu curiosa, fui em busca dessa informação. Nessa busca encontrei um livro que trata da dimensão filosófica da vida de um inseto, e nele a borboleta é um símbolo da alma. Fiquei ainda mais curiosa e conectada com elas a partir de um trecho em que Chuang, um sábio chinês personagem do conto, confessou:

“Certa vez, eu, Chuang Chou, sonhei que era uma borboleta, a voar para lá e pra cá; borboleta para todos os fins e em todos os sentidos. Tinha consciência apenas de minha felicidade como borboleta, sem saber que era Chou. Logo despertei, e ali me achava, de novo e verdadeiramente eu mesmo. Agora, não sei se eu era antes um homem a sonhar que era uma borboleta, ou se sou agora uma borboleta a sonhar que sou homem.” (YUTANG, p. 95)

Alimentar sentimentos pela borboleta, ser atravessada pelo desejo de sê-la e pensá-la para além de um ser com estruturas anatômicas e fisiológicas, me veio à tona durante a leitura do artigo *Do governo dos homens... e das almas* (2018). Comecei a matutar como a alma, geralmente vista numa perspectiva religiosa, holística, poética e/ou filosófica se torna objeto-alvo de estratégias que governam e fazem ser, pensar, agir e sentir no mundo.

¹⁵ Esse não é um relato incomum. Para mais relatos: <https://buzzfeed.com.br/post/22-pessoas-contam-como-tiveram-contato-com-entes-queridos-ja-falecidos> acesso em novembro de 2021

No campo curricular, entende-se governo, tanto como modos de condução da conduta de si e dos outros, quanto como uma racionalidade que pauta a vida cotidiana dos sujeitos, que passa a agir sobre si mesmo. Ao tratar da arte de governar, Foucault relata como as sociedades passaram por diferentes configurações de governo a depender das formas de exercício do poder. Essa reflexão sobre os efeitos de poder sobre os corpos e sobre a vida na sociedade ocidental foi introduzida nas ciências humanas e sociais através dos estudos desse autor, ainda que o foco de suas pesquisas não tivesse nas temáticas educacionais. Para além da compreensão do controle dos corpos e das instituições, sua análise é ampliada em meados dos anos de 1975, para o domínio da vida e de sua gestão. Ligado à tecnologia disciplinar, surge a estratégia biopolítica de regulação da vida, tendo a educação, e, portanto, também o currículo, como tecnologia de governo (RESENDE, 2018). Assim, um modo de construir currículo é produzindo “sujeitos que empresariam as suas vidas” (CARDOSO, 2018, p. 952).

Esse empresariamento não se restringe agora ao Estado e seus processos econômicos apenas, mas como afirma Gadelha (2009, p. 144) passam “a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos, etc.” e nesse sentido, as pessoas passam a ver a si mesmas como sujeitos que necessitam de capacitação para dar tudo de si físico-cognitiva-emocionalmente. Para Wolk (2008), essa capacitação acontece por intermédio de múltiplas ferramentas, para que se convertam em melhores observadores de si mesmos e do seu mundo de relações, a fim de que possam obter o máximo de rendimento de suas competências e habilidades.

A educação sustentada em habilidades e competências está estruturada pelo discurso neoliberal e preocupada com a qualificação para o mundo competitivo e com um tipo de socialização limitada à adaptação. Nesse sentido, “as bem-intencionadas competências configuram-se como um “canto de sereia”. No fundo, a competência mais valorizada pela BNCC é a competência de competir em um mercado cada vez mais exigente e excludente” (PICOLI, 2020, p. 7). A ligação com o empreendedorismo, por conseguinte, é um destaque nessa reforma “enquanto dispositivo de segurança, através de um discurso voltado para uma educação inclusiva e para uma formação de cidadãos autônomos, flexíveis e empreendedores” (FREITAS, BUENO, 2018, p. 05). Ao formarem jovens empreendedores de si, governados pela racionalidade neoliberal e entusiastas de narrativas do mercado, a escola e seus currículos cumprem o projeto de modernidade das sociedades de controle (FOUCAULT, 2008).

Como num contexto do neoliberalismo nada escapa à lógica econômica, que atinge todas as esferas. Assim, até mesmo a educação, que poderia subverter essa lógica, não consegue se desatrelar desse mecanismo, na medida em que precisa formar sujeitos para atender às exigências do mercado e para isso precisam ser capacitados. Nesse sentido de capacitar, Nascimento (2018, p. 5) aponta que o Estado pode assumir uma função *coach*, por meio de estratégias, a fim de preparar os sujeitos com modos de “ver, pensar e atuar que sirvam à obtenção de resultados melhores para si e para seu contexto” visando não apenas o governo das coisas, mas “das almas ou mentes, considerando que se ocupa com a produção de subjetividades”.

Inspirada por essa alma de borboleta, ousou nesta seção problematizar um *currículo-coach* que deseja produzir um *sujeito-coachizado* e, assim como no conto, que pensa a borboleta transcendendo sua estrutura física, analisar como estratégias de governo são utilizadas diariamente através do currículo para adentrar pedagogicamente suas almas e conduzi-las tornando-os sujeitos aguerridos, autorregulados e emocionalmente capazes. Essa não seria por si só uma discussão nova, pensando que essa pedagogia de cuidado com as emoções estaria de forma mais centrífuga ou como se denominava antes, transversalmente, nos currículos. Nesse novo currículo, elaborado a partir da BNCC, as emoções passam a ser centralidade através do componente Projeto de Vida e da Matriz de Habilidades Socioemocionais.

Para tal empreitada, ressalto aqui que esse governo que controla implica relações de poder que, de acordo com Foucault (2010, p. 29) está “diretamente mergulhado num campo político; e as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” e nesse sentido os corpos produzem relações e por elas são produzidos.

Partindo desses pressupostos, trago a partir daqui *matutâncias* que analisam os documentos e as prescrições que produzem o que chamo de *currículo-coach* compreendendo como se dá esse funcionamento e os mecanismos pelos quais é possível produzir subjetividades e acessar as almas dos indivíduos para que se tornem *sujeitos-coachizados*.

4.1 – PROTOCOLOS DE ACESSOS ÀS ALMAS

Alma

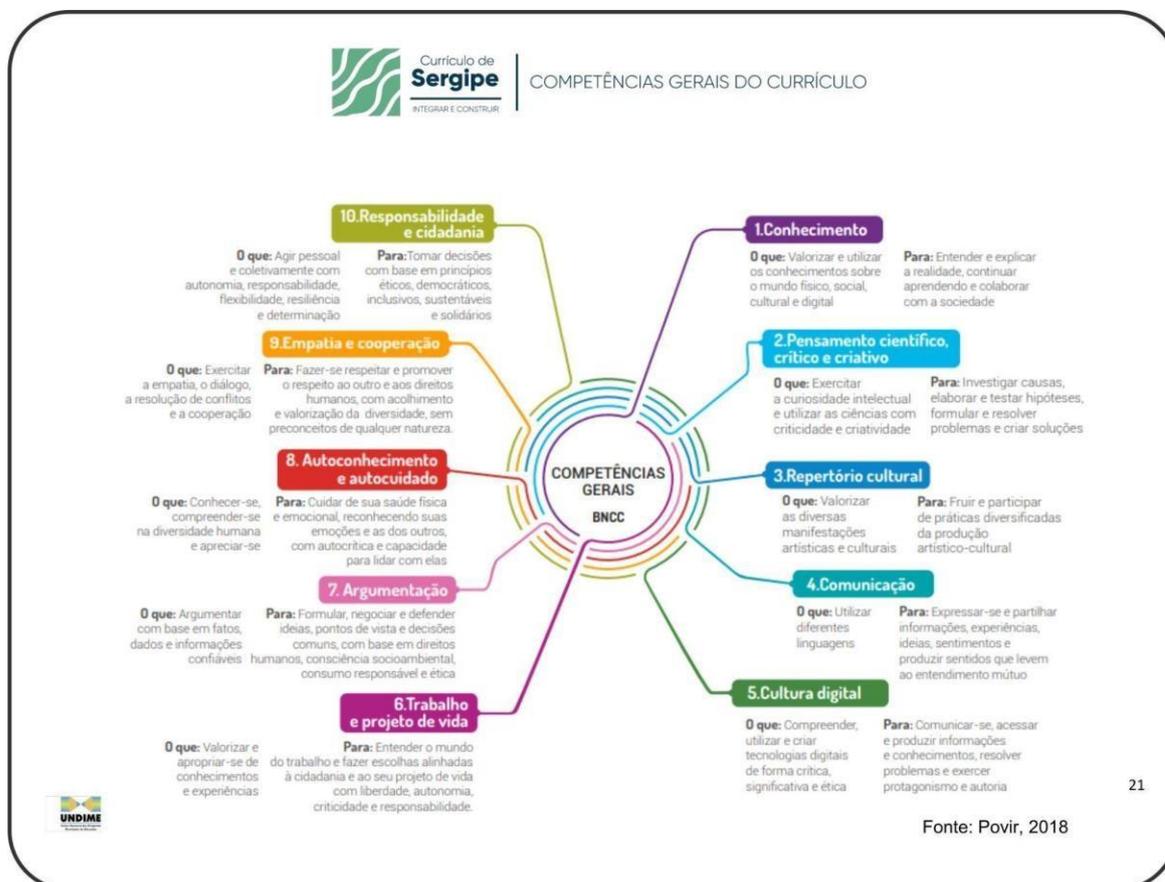
Deixa eu ver sua alma

A epiderme da alma...

Esse trecho da música *Alma* de Zélia Duncan, que eu despreziosamente ouvia enquanto aguardava numa consulta médica, me fez voltar a matutar nos interesses do currículo em produzir sujeitos específicos que habitem um único sujeito e o torne versátil. Comecei a lembrar de trechos do documento que ecoam como o pedido da canção: autorização para ver a alma e assim acessá-la, chegando primeiramente a sua epiderme (entenda-se epiderme como primeiro contato e/ou acesso). Mediante essa sensação, voltei a folhear e a me atentar aos trechos que parecem prescrever possibilidades desse acesso e para isso, nesta seção, destaco e analiso trechos do documento sergipano e seus demais documentos complementares - cadernos de Projeto de Vida e a Matriz de Habilidades Socioemocionais - que me provocaram a matutar a respeito do desejo de formar *sujeitos-coachizados*.

Inicialmente, observo as Competências Gerais do currículo para o Ensino Fundamental. Estão logo no início do documento dispostas em círculo. Parece desprezioso que as competências postas como base do que se deve alcançar ao longo da vida escolar, estejam organizadas em torno de um círculo central e rodeada de características que demarcam o que cada uma deve significar. Observe a figura:

Figura 1 - Competências Gerais



Fonte: Currículo de Sergipe, p. 18 (Porvir, 2018)

Em uma das formações oferecidas pela SEDUC em 2019, uma das articuladoras do curso apresentou uma etapa denominada Arquitetura Curricular. Nela essas competências foram apresentadas ou lembradas inicialmente como base, como centro ou como foco principal da formação do chamado sujeito-cidadão objetivo do Currículo de Sergipe. O título da apresentação e esse formato das competências no documento muito me lembrou o panoptismo discutido por Foucault em *Vigiar e Punir*. O Panóptico automatizava o poder ao sugerir naquele que é observado uma sensação consciente de uma vigilância permanente: arquitetura que cria e mantém uma relação de poder, portanto, que não mais depende daquele que o exerce; os vigiados estavam presos em um sistema no qual eles mesmos são portadores das relações que os submetem.

No caso da conformação das competências, ousou dizer que há um panoptismo não arquitetônico, mas documental-discursivo. Em outras palavras, aquele que “[...] está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; [...] torna-se o princípio de sua própria sujeição” (FOUCAULT, 2010, p. 192). O panoptismo nessas competências dá ao sujeito a oportunidade de empreender experiências e comportamento através de técnicas democraticamente controladas pelo documento oficial que o vigia constantemente.

Essa mecânica do poder se estabelece com procedimentos em forma de cursos, instrumentos em forma de documentos e nas relações que se operam de forma disciplinar. Essa, por sua vez, é portadora de um discurso, que não é da lei e da regra, frutos de uma imposição, mas da regra ‘natural’ da norma, possuindo algumas características próprias como o acompanhamento permanente possibilitando construir-qualificar o indivíduo, conduzindo-o à eficácia máxima. (FOUCAULT, 2010). Assim como o panóptico proporciona um aumento da eficácia de todas as instituições sociais nas quais se possa e se queria impor determinados padrões de comportamento para um grande número de indivíduos, essas competências se estabelecem como condição base para que qualquer sujeito que frequente a escola esteja dentro e atravessado por aquele modelo de ser.

Esse atravessamento não acontece necessariamente por vigília de uma sentinela central que tudo vê, mas a medida em que o currículo reforça e amplia o que já se estabeleceu na BNCC, reforça seu desejo de formar sujeitos específicos através de um discurso específico: “sejam essas pessoas!” Vale destacar que considero aqui o discurso a partir do que Foucault (1986) denomina de “mais”, quando afirma [...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É

esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Para adentrar na compreensão de um currículo que deseja produzir um *sujeito-coachizado*, é importante pensar a emergência por um *currículo-coach*. Nesse sentido, é preciso relembrar que quando o cenário do mercado passa a ser a nova referência não somente da economia, mas de todas as demais instâncias sociais e da própria existência individual, a partir do século XX, quando a competitividade se tornou algo cada vez mais amplo. Nova forma de subjetivação se estabelece e “ao constituir-se em referência quase exclusiva, o mercado produz individualizações vulneráveis e suscetíveis a seus apelos e estímulos incessantes”. (Candiotto, 2010, p. 42)

O neoliberalismo e uma governamentalidade vai se instalando recobrando a própria vida, “buscando tornar cada indivíduo o empresário de si mesmo”. (Saraiva, 2010, p. 129) Tendo no neoliberalismo uma nova forma de viver e explicar o social, Gadelha (2009), alerta para duas condições novas:

[...] primeiro [...] o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos, etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de decifração (“princípio de inteligibilidade”) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse) a substância ontológica do “ser” social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, coma qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e se transformar as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada indivíduo. (GADELHA, 2009, p. 144)

Essa governamentalidade neoliberal que se instalou se alastrou para outros espaços da vida e os indivíduos passaram a se ver como empresas capazes de se autogerir e conquistar seu espaço. Essa nova forma de governar requer um novo jeito de viver e junto a necessidade de indivíduos treinados, aptos a desempenhar o papel de empreendedores de si mesmos. Diante dessa circunstância, surge o que Damasceno (s/d, p.1) chama de “emergência de *coaching*” através da qual o “*coach*” ajuda pessoas a realizar seus objetivos por meio de técnicas.

Ao observar os estudos do currículo de um programa de Reis (2011), Nascimento (2018) destaca que

no neoliberalismo nada escapa à lógica econômica, que atinge todas as esferas. Assim, até mesmo a educação, que deveria atuar como emancipadora, invertendo essa lógica por meio da formação para a consciência crítica e para a desalienação, não consegue se desatrelar desse *modus operandi*, na medida em que precisa formar sujeitos para atender às exigências do mercado. (NASCIMENTO, 2018, p. 7)

No Currículo de Sergipe essa racionalidade governamental opera no sentido em que seus pressupostos, objetivos, objetos, habilidades e competências convidam sujeitos a assumirem responsabilidades de se tornarem capazes de gerir a si mesmos e desejarem ser pessoas com múltiplas capacidades demonstrando assim sua versatilidade.

Adentrando nas Competências, destaco as de número 8 e 6 com foco maior nessa intenção de *currículo-coach*: 8 - Autoconhecimento e Autocuidado - “O que: conhecer-se, compreender-se e apreciar-se; Para: Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” e 6 - Trabalho e Projeto de vida - “O que: Valorizar-se a apropriar-se de experiências; Para: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania a ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade”.

Sendo documento de referência e embasamento para planejamentos, projetos e demais atividades desenvolvidas nas escolas, o currículo estabelece um olhar para as emoções quando prescreve uma competência específica para capacitar emoções, cuidados consigo e projetar suas vidas com responsabilidade. É o exposto desejo de “programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar, e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de processos e políticas de subjetivação” (GADELHA, 2009, p. 151).

Não é apenas no documento oficial que se observa esse mecanismo de coachização do currículo. Quando Projeto de Vida deixa de ser parte da competência 6 e se torna um componente curricular, e não apenas “um”, mas “o” componente central do currículo em que todos os outros componentes precisam se planejar e funcionar em torno dele, temos estabelecida uma fórmula de coachização sistematizada.

A inserção da elaboração de um Projeto de Vida pelos estudantes através de uma disciplina que se torna o centro do currículo, ganha destaque nesta discussão. Nesse sentido, a lei nº 13.415 estabelece que os currículos do Ensino Médio devem considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e, como foco de discussão aqui, socioemocionais. Tal dimensão formativa foi destacada a partir da publicação da BNCC através da sua Competência 6, que estabelece a importância de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, “apropriando-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 9).

Projeto de Vida passa, então, a ter centralidade curricular no projeto de sujeito e de sociedade. De acordo com tal documento, “o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2017b, p. 472). Logo, seria papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. Afinal, é na escola que “os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (BRASIL, 2017b, p. 473).

No Currículo de Sergipe, Projeto de Vida é entendido como um componente curricular (disciplina) e como “um dos recursos que auxiliarão os estudantes sergipanos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cidadãs” desde o Ensino Fundamental (SERGIPE, 2020, p. 06). Ao final de todo o itinerário formativo, espera-se que o estudante tenha certeza de que foi preparado para os desafios da vida com habilidades e competências que o levem a “escolhas assertivas pautadas no autoconhecimento, aprendizagem de estratégias de planejamento, autogestão e autorresponsabilidade vislumbrando objetivos presentes e futuros sempre pautados em preceitos morais democráticos, inclusivos e solidários” (SERGIPE, 2020, p. 11). Essa construção estabelecida no Currículo de Sergipe está em consonância ao estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De acordo com esse documento, Projeto de Vida seria como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 02). Um projeto para a vida e a carreira do estudante são tomados mesmo como uma estratégia pedagógica com o objetivo de “promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018, p. 15).

Projeto de Vida na escola é considerado eixo central importante pois favorece o crescimento pessoal e profissional, desenvolve suas habilidades e competências, auxilia no planejamento e na execução dos seus sonhos, ajuda na resolução de problemas, potencializando os saberes e desenvolvendo seu espírito de liderança e contribui para a formação de um cidadão autônomo e independente. A maioria deles acredita que ter um projeto de vida os ajuda a alcançar metas de objetivos, seguido de definir estratégias para

atingir seus objetivos, realizar desejos e sonhos futuros e tomar decisões na busca de resoluções de problemas.

Ao entender que condutas são prescritas “para fixar uma identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins” (FOUCAULT, 1997, p. 109), sabe-se que é pelas vastas práticas culturais que sujeitos vão se constituindo. Portanto, mesmo com tal investimento no governo, “nada garante que o tipo de sujeito demandado nesse discurso seja de fato produzido, porque os efeitos de um discurso são também sempre múltiplos, heterogêneos e variados” (PARAÍSO, 2006, p. 100). Afinal, “os processos de subjetivação dão-se incessantemente em diversos lugares e segundo regras que se confrontam com indivíduos livres que a elas aderem, ou não, em função dos estilos de vida e dos modos de existência que se deseja levar” (GARCIA, 2002, p. 28).

Foi durante uma reunião *online* este ano que comecei, atravessada pelas leituras que já havia feito, a matutar sobre essa disciplina como uma espaço-estratégia de formação de um sujeito-coachizado. Quando nos cinco dias que antecederam o início das aulas, toda a equipe de professores/as foi convidada pela coordenação para planejar as ações do ano letivo 2021. Ouvi agradecimentos pelo que foi possível fazer até ali, visto que trabalhamos de forma remota e foi bastante difícil, em seguida a pauta tratava de horários, prazos para entrega de planejamentos anuais e bimestrais, planos de ação escolar.

O ponto da pauta que me chamou atenção foi o 5, intitulado: *PV como centralidade*. Nesse momento a coordenadora passou a palavra para um dos 4 professores de Projeto de Vida da escola e o mesmo já começou dizendo: *Gente, vocês sabem que PV é a disciplina central da escola e todas as outras disciplinas giram em torno dela. Por isso, sem muito arroudeio vou avisar a vocês, todo bimestre vocês receberam os conteúdos a serem desenvolvidos por nós de PV e escolherão qual ou quais deles trabalharão nas disciplinas de vocês também. Somos parceiros! Entenderam? Lembrem que isso não sou eu quem estou exigindo de vocês, tá no novo documento do ensino básico, no currículo e devemos seguir. Além disso somos uma escola em tempo integral, as pessoas olham para o que fazemos e se estamos seguindo direitinho. Posso contar com vocês, não é?*

Ele seguiu a reunião explicando um pouco mais do que haveria de conteúdo e como os/as demais professores/as poderiam entrar em contato para tirar dúvidas. No início da tarde daquele mesmo dia recebi uma mensagem via *WhatsApp* e mantendo o sigilo do professor, tivemos o diálogo como na figura abaixo:

Figura 2 - *Print* de conversa no *WhatsApp*



Fonte: elaborado pela autora

Como além de professora de Biologia, também estava na época coordenando a área de natureza, ele me solicitou que repassasse a mensagem aos demais da área para que cada um escolhesse qual ou quais dos conteúdos seriam aproveitados ou desenvolvidos em suas disciplinas. Assim foi feito, ao fim do dia eu já havia recebido as escolhas dos/as demais professores/as e repassei para ele colocar no seu planejamento.

Nos conteúdos propostos percebo como a educação tem mesmo se prestado a compor todo um projeto biopolítico que antes focava em ensinar o que e como as coisas funcionam, a matemática e suas probabilidades e estatísticas etc. Agora, além disso, se ensina como ser, agir, pensar, escolher e conhecer a si mesmo colocando no sujeito o compromisso de conduzir a própria vida iniciando pelo que deve sentir. O currículo prescreve a necessidade de que todos/as que frequentem a escola sejam cuidadores de si mesmos, trazendo a versatilidade de saber lidar com fatores emocionais. Seria um governo neoliberal que por estratégias da força da normatização documental acessa a alma dos sujeitos fazendo-os acreditar que isso é o melhor para seguirem suas vidas. Há uma articulação de todos de elementos como estratégia de governamental atual e estas tem acontecido de forma legitimada e materializada nos currículos oficiais. Além disso, há uma clara convocação para que professores/as sejam e atuem como *trainees* de almas, o que discutiremos na seção seguinte.

4.2 – *TRAINEES* DE ALMAS

*Alma,
deixa eu tocar sua alma
com a superfície da palma da minha mão...*

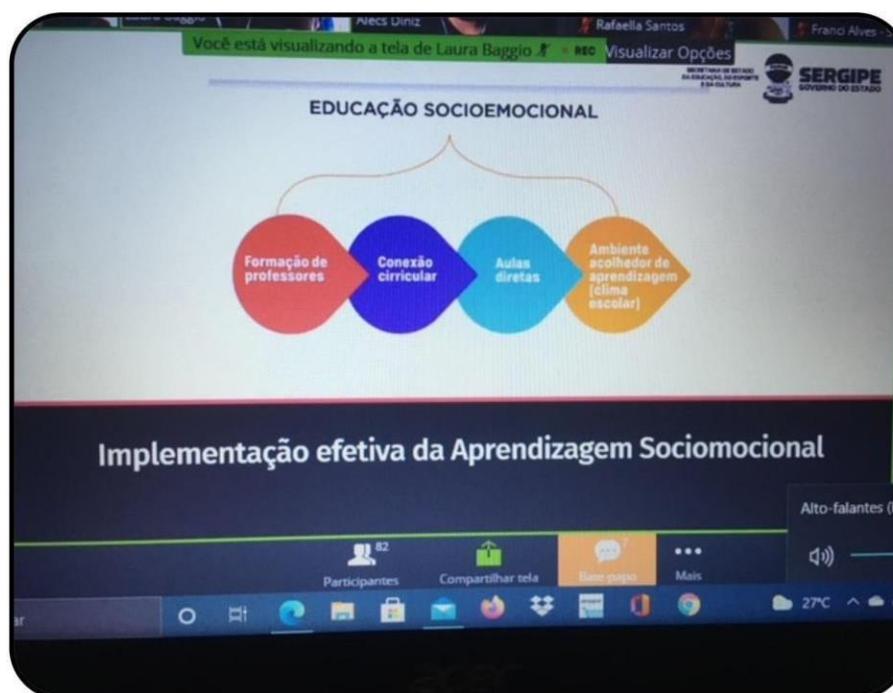
E mais uma vez a música de Zélia Duncan vem à tona. Provocada por essas prescrições curriculares, aparecem os cursos de formação. Não basta chegar *a epiderme da alma*, é preciso tocá-las, atingi-las, fazê-las desejar. Mas, como isso pode acontecer se em geral os sujeitos estudantes não lêem o documento oficial do currículo? É aí onde me vejo a matutar como os cursos de capacitação, ou como chamamos no dia a dia escolar de formações, são estratégias de governmentação que tornam sujeitos professores de sala de aula ou não, agentes deste processo. Eu me vi como agente desse acesso.

O Currículo de Sergipe passa, por um lado, a investir em espaços e projetos de capacitação com vistas a municiar os sujeitos com ferramentas ditas “apropriadas à gestão participativa”, e, por outro, a reconhecer e fazer ver as potencialidades individuais e coletivas que poderiam ser utilizadas no atendimento das demandas apresentadas pelo currículo e pela própria comunidade escolar onde os sujeitos estariam inseridos. Capacitados, tornam-se agentes do governo e da sociedade para cumprir o papel de “articuladores e animadores das redes” de ensino. (NASCIMENTO, 2018, p. 5).

O primeiro convite de formação, com força de convocação, que tive este ano para participar junto com os demais professores das escolas estaduais integrantes da Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) foi um curso de Habilidades Socioemocionais. Diante dos conteúdos da disciplina Projeto de vida, me vi na necessidade de entender como eu, que nunca havia aprendido sobre isso na minha formação inicial, poderia ensinar sobre autoconhecimento, autoestima, escolhas sem ser psicóloga.

O curso iniciou nos fazendo um convite: *Vamos respirar e meditar!* Uma das ministrantes, eram três, anunciou que todos ali precisavam aprender a preparar as emoções. Após mais ou menos um minuto nesse processo, uma outra ministrante do curso iniciou a apresentação de *slides*.

Figura 3 - *Print* de tela com *slide* da formação



Fonte: elaborado pela autora

O terceiro ministrante do curso começou apresentando essas quatro etapas como sendo os pilares para uma educação socioemocional. Ao desenvolvê-las, nos lembra o tempo todo que essas devem ser práticas comuns visto que fazem parte tanto da BNCC quanto do CSE. Estando os currículos sob efeitos discursivos, é preciso estar atento ao fato de:

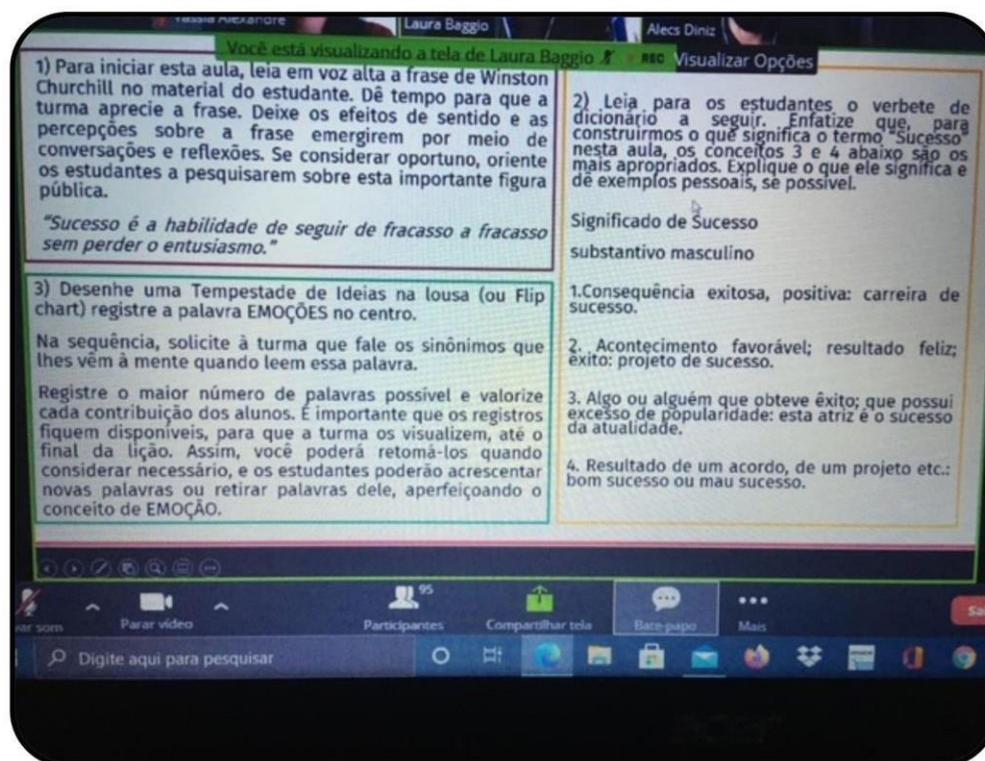
Os discursos educativos aparecem fortemente fundados nas questões relacionadas com o acesso a verdade e com as transformações do sujeito. Nesse sentido eles encontram-se atravessados por um conjunto de práticas de exercitação destinadas a modificação dos sujeitos e a produção de modos de vida específicos para sociedades e grupos humanos também específicos práticas pedagógicas enquanto ações reguladas destinadas a formação e a definição de modos de comportamento dos outros consideradas práticas de governo exercícios destinados a transformação do indivíduo para levá-lo às enquadrar nos modos de vida de um grupo social (MARÍN-DIAZ, 2015, p. 19)

Na formação, não só os/as participantes são modulados, mas aprendem a modular indivíduos através de discursos semelhantes ao que esta mesma autora chama de versões da autoajuda. É extenso o número de práticas orientadas para a condução da conduta dos indivíduos por eles mesmos com um refinamento de que estão lidando com suas emoções para serem melhores e alcançarem sucesso. Docentes que adentram nessa racionalidade, em vez de questionar, trabalham em si mesmos essas ditas verdades e atuam como multiplicadores desse processo.

Nesta perspectiva, Claparede (2007 p. 202) atenta para o fato de a ação educativa estar se constituindo no olhar “funcional de processos mentais” e nela os problemas da conduta e da aprendizagem são considerados como problemas de adaptação que “exigem conhecer as circunstâncias nas quais o indivíduo usa sua inteligência emocional para encontrar soluções para elas”. Dessa forma cada sujeito se reconhece a si mesmo como único e individualidade capaz de se transformar de aprender outras formas de se conduzir. Foucault (2007) chama de governo neoliberal esses preceitos e técnicas que orientam a arte de governar.

Todas essas formas de abordagem durante a formação vão treinando e preparando professores/as para atuarem como *trainees de almas* que preparam *sujeitos-coachizados*. Enquanto lidam com suas próprias emoções nos cursos de formação, aprendem a como fazê-lo no dia a dia nas suas atividades, imbuídos da ideia de estarem cumprindo o que pede-exige os *currículos-coach*. As atividades propostas durante a formação ensinam professores/as a saber como se tornar esse *professor-coach*. Observe a figura:

Figura 4 - Print de tela com slide da formação



Fonte: elaborado pela autora

Há um passo a passo, um treinamento ou estratégia para produção do sujeito-coachizado através dos currículos e isso se dá não apenas da conformação do gestos dos/as protagonistas escolares, mas também pela convocação e manipulação de suas motivações profundas, seu íntimo, seus sentimentos, suas almas. Agora trata-se a de uma investida direcionada a um controle baseado segundo Aquino; Ribeiro (2009, p 67) “na probabilidade e gestão dos riscos, controle que visam rastreamento contínuo daquilo que tende a escapar das modulações, normativas prováveis absorvendo os desígnios inconfessos da alma dos/as protagonistas escolares a modo de intervir em destinos potencialmente funestos”.

4.3 UM POSSÍVEL ESCAPE PARA AS ALMAS?

De acordo com Gadotti (2011), o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossa identidade à de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. Para fugir a essa realidade, seria preciso projetar a educação para “além do capital”, para uma práxis transformadora, que permita superar a lógica desumanizadora que tem no individualismo, na competitividade e no lucro seus fundamentos; educar para conscientizar, para desalienar, educar para um outro mundo possível. E educar para esse outro mundo possível seria fazer da educação, e neste caso do currículo, como um espaço de formação não apenas de mão de obra para o mercado, da qual não se pode fugir, mas implicaria educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas.

Embora não esteja, sem dúvida, traçando aqui soluções acredito ser possível talvez, começar a discernir como todo esse processo nos acessa e nos constitui parecendo trazer a sensação de segurança. Tentar escapar de algumas das linhas que formam esse diagrama, a possibilidade de que, mesmo que não possamos nos desinventar a nós mesmos, possamos ao menos reforçar a capacidade de questionar as formas de ser que têm sido inventadas para nós e começar a nos inventar a nós mesmos de forma diferente.



*Se a biologia estuda a vida, quais são as vidas possíveis na biologia?
Apenas homens com pênis e mulheres com vagina? - perguntei
Professora, a senhora pode falar dessas coisas com a gente? - perguntou
Daniel.
Sim, estamos falando de vidas, não?! Esse não é o assunto principal da
disciplina? - escapei da pergunta com outra pergunta, continuei a aula e
Daniel não perguntou mais nada ali.*

Essa pergunta de Daniel me deixou apreensiva. Em plena era Bolsonaro em que discursos de “Escola sem Partido”, “ideologia de gênero”, “kit gay” e “mamadeira de piroca” têm espaço e põem em cheque ações de professoras e professores, fiquei a me perguntar mentalmente o que eu ou qualquer outro docente responderia cada vez que propuséssemos discussões de alguma temática relacionada à diversidade, em específico aqui corpo, gênero e sexualidade. Que respaldo teremos? Podemos ou não? Devemos? Fiquei dias martelando essas perguntas na cabeça, até que numa reunião-encontro do grupo de estudos relatei essa situação e a orientadora junto com o grupo lembrou-me do meu objeto de estudo como possibilidade de refletir, problematizar e encontrar, talvez, um acalento para aquele impacto da pergunta de Daniel que tanto me afligiu.

Voltei a ler o documento do currículo sergipano e junto com isso passei a observar também as propostas de projetos e ações desenvolvidas pela comunidade escolar onde atuo, visto que as mesmas eram embasadas, ou posso dizer legitimadas, pelo documento que acabara de sair do forno. Cada vez que eu lia aquele aramado imenso de 607 páginas cheio de informações e estruturado por grupos de áreas e objetos de conhecimento na tentativa de encaixar-embasar aulas e ações relacionados a gênero e sexualidade propostas por mim e pelos docentes da escola, lembrava-me das chaves dicotômicas imensas que utilizava para classificar grupos de seres vivos quando cursava licenciatura em biologia.

Numa chave dicotômica são propostos conjuntos de alternativas, cada um com duas características mutuamente exclusivas - antíteses - a fim de identificar a diversidade de seres de um determinado lugar. Cada vez que uma característica é selecionada, ela aponta para qual nova opção de alternativa se deve seguir, até que todas as alternativas acabem e se chegue em um nome-identificação para um grupo de indivíduos encontrado. Lembrar dessas chaves e de como elas funcionam me fez pensar a diversidade no Currículo de Sergipe e o quanto o que se produz relacionado a ela no que tange principalmente a gênero e sexualidade

muitas vezes demarca, categoriza, estabelece e/ou reitera dicotomias e silenciamentos em vez de questioná-los. Ou seguimos a chave masculina, ou a feminina. Ou se possui pênis, ou se tem vagina. Ou se é o procriador, ou é a que gera, pare e cria. Por qual chave percorre sujeitos femininos com pênis, masculinos com vagina e ademais que não se enquadram nessas antítese?

Pensando nisso, e em busca de problematizar essas dicotomias, me propus desta vez a questionar dimensões de gênero e sexualidade das subjetividades almeçadas nesse currículo e em algumas das ações propostas a partir dele. Olhando para o Currículo de Sergipe colocando em suspeição as micro relações de poder, os universais antropológicos, a descorporificação da consciência, a racionalidade científica e as práticas normativas que constituem o sujeito da modernidade.

Isso se justifica pois, nos últimos anos, os debates em torno das diversidades, das quais destaco as de gênero e sexualidade, nas políticas públicas educacionais no Brasil vêm ganhando protagonismo. Tal protagonismo se evidencia, igualmente, nos processos de elaboração dos currículos estaduais e municipais para a educação básica, quando apontam para um retrocesso em torno da diversidade e da diferença na constituição dos sujeitos e uma concepção de gênero que retoma a defesa de uma naturalização da constituição dicotômica homens e mulheres. Diante das minhas leituras sobre currículos e atuação como educadora, dialogo com o campo multicultural que busca evidenciar os processos de sujeição, dominação e resistência em culturas específicas. Inspira-me, para isso, em estudos foucaultianos, feministas e teorizações queer. Nesse sentido, opero com o conceito de diversidade, sobretudo de gênero, corpo e sexualidade, a partir de uma perspectiva pós-moderna.

Entendo aqui gênero como uma espécie de maquinaria, apoiada em diferentes discursos que circulam culturalmente, que criam sujeitos específicos de uma sociedade (LAURETIS, 1994). É preciso, nessa compreensão, separar gênero da diferença sexual e da sexualidade para entendê-lo como produto de variados discursos. Desse modo, articulo o que diz Teresa de Lauretis com as problematizações feitas por Judith Butler (2010a), buscando desnaturalizar o sistema sexo/gênero/sexualidade. Esse sistema foi objeto das análises de Michel Foucault, especificamente o que ele denominou por dispositivo da sexualidade, que consistiu em “reduzir o sexo à sua função reprodutiva, à sua função heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial” (2010, p. 114) com o advento de um projeto biopolítico de modernidade.

A partir desses conceitos, busco compreender como gênero e sexualidade são

abarcadas no campo educacional e, sobretudo, no Currículo de Sergipe. Corazza (2001) justifica a análise de currículos formais e oficiais por entender o discurso curricular com função governamental, que inscreve formas de ação sobre as condutas e relações individuais e coletivas, habilitam os indivíduos a viverem tipos particulares de experiências e a se tornarem determinados tipos de sujeitos, para atingir certos objetivos sociais e políticos. Mais especificamente, analiso como a diversidade de gênero e sexualidade é proposta no Currículo de Sergipe, documento construído a partir da formulação da BNCC (2017). O argumento aqui defendido é de que a diversidade e, especificamente, construções de gênero e sexualidade são abarcadas no âmbito do currículo aqui proposto como uma forma de governo exercido como estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença.

Partindo desses pressupostos, questiono: de quem é/tem sido o lugar das discussões de diversidade de gênero e sexualidade? Como é possível a diversidade nas antíteses? A fim de desenvolvê-las, trago um breve contexto histórico da produção do que chamo aqui de currículo-dicotomizado de um modo geral para os diferentes níveis de ensino. Em seguida, apresento análises das antíteses-textuais introdutórias do currículo e dos componentes curriculares, além dos objetos de conhecimento e habilidades previstas para os componentes. Por fim, teço algumas argumentações a partir dos estudos empreendidos acerca desse currículo e suas implicações na produção de subjetividades.

5.1 - DISPUTAS NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO-DICOTOMIZADO

Toda chave dicotômica é elaborada em um determinado tempo e espaço a partir de uma condição principal: estabelecer características básicas para identificação de um grupo. Não diferente disso, o Currículo de Sergipe também foi produzido, com intuito de estabelecer o que o próprio chama de conhecimentos básicos necessários. De forma não linear, mas buscando compreender parte das disputas que possibilitaram a elaboração desse currículo-dicotomizado, destaco alguns dos documentos normativos.

Em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se instituiu a política educacional brasileira (BRASIL, 1996), delimitando que a organização e administração da educação ficariam a cargo de cada nível de governo. No tocante às questões de gênero e sexualidade, a LDB não trouxe explicitamente normas que discutissem e muito menos problematisassem as construções de gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) trouxeram orientações por área em vários cadernos, tornando-se um marco nas questões de diversidade. Incluíram um volume

que tratou especificamente da temática da diversidade sexual, sobre o qual Nardi (2008) aponta a recomendação da transversalidade em todas as disciplinas e articulação da temática da orientação sexual e relações de gênero com outros temas, como ética, saúde, ecologia e pluralidade cultural. Posteriormente, o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) foi aprovado com a garantia da organização de currículos que assegurassem a pluralidade da identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas e culturais entre suas diretrizes gerais.

Alguns outros instrumentos legais foram aprovados posteriormente neste sentido da inclusão, dos quais podemos destacar a Lei nº 12.796, de 2013 junto com a Lei 11.645 de 2008 que incluem a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e as Diretrizes Curriculares Nacionais: para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004; para a Educação em Direitos Humanos; para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e para Formação de Professores Indígenas, todas em 2012.

Na atualização do PNE, vemos alguns retrocessos ganharem espaços e tomar formas na composição das metas do atual plano decenal de Educação. A progressão dos debates sobre a educação para as relações de gênero despertaram várias críticas e ataques, gerando tensionamentos e modificações na redação final do PNE (BRASIL, 2014), que se disseminou nas discussões em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação. Esses ataques ao que chamam “ideologia de gênero” partiram de movimentos conservadores e promoveram um pânico moral por defenderem que essa suposta ideologia fere a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a constituição da família (JUNQUEIRA, 2017).

A proposição da existência de uma “ideologia de gênero” não corresponde ou resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTQIA+. Ainda de acordo com Junqueira (2017), é uma invenção católica que surgiu no Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre a década de 1990 e no início dos 2000. O uso do termo “viralizou” nos anos seguintes dentro das manifestações conservadoras, que no Brasil está bastante ligada também às igrejas evangélicas, contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas que pudessem promover os direitos sexuais, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações.

Esses embates merecem destaque na discussão desta seção, pois representam o cenário vivido nos últimos anos e que influem diretamente na composição das Políticas Públicas Educacionais atuais e nos respectivos documentos oficiais, entre eles no currículo-

dicotomizado sergipano que analiso. Em meados de 2017, o MEC entregou a 3ª e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional da Educação (CNE). A BNCC, no entanto, chegou aos conselheiros com alterações, dentre elas foram retirados os termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos. A versão anterior a esta, por sua vez, estabelecia como um dos objetos de conhecimento “[...] corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” e definia que as escolas deveriam “[...] discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2016, p. 29).

Após discussões entre 22 conselheiros, 19 votaram pela retirada das temáticas. Assim, deixaram de compor os objetos de conhecimento do documento final, sendo incluído o eixo “princípios e valores éticos”, que tem como umas das habilidades “[...] reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana” (BRASIL, 2016, p. 459). As alterações e exclusões afetaram diretamente as competências gerais e habilidades para as Ciências Naturais.

Encontrei na BNCC o reconhecimento à diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças, principalmente citando a diversidade humana e cultural. A diversidade no documento remonta saberes e vivências culturais, conhecimentos e experiências, escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, assim os alunos devem se fazer respeitar e promover “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p.10).

Passando as páginas, chego nas antíteses-textuais das competências específicas para as Ciências Naturais. A diversidade se coloca como aspecto étnico e cultural humano a ser valorizado e respeitado na aplicação dos princípios da evolução biológica e no cuidado com o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade. As formas de viver o gênero e a sexualidade não são colocados como antítese que expresse identidade, marcador de diversidade ou traço de diferença.

Seguindo para as antíteses-textuais das Linguagens, a palavra gênero na BNCC aparece apenas como textual, discursivo, literário, jornalístico, publicitário dentre outras caracterizações nesse sentido mas, não da forma que discutimos. Já sexualidade aparece nos anos finais do ensino fundamental e apenas na área de Ciências Naturais relacionado à

reprodução e no autocuidado com o corpo na perspectiva de saúde sexual e reprodutiva. Assim, é elencado o objeto de conhecimento “mecanismos reprodutivos e sexualidade” a partir do qual estudantes devem ser hábeis em comparar os diversos métodos contraceptivos, para escolher o método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Entre as habilidades, está também a seleção de argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Percebo como a dimensão da sexualidade na BNCC está restrita a antítese corpo/saúde/doença e educação sexual, que desta vez se dirige ainda mais ao autocuidado e ao exame de si mesmo como forma de autogoverno numa perspectiva higienista. O campo da Biologia para a BNCC continua a ser o lugar da sexualidade humana nos conteúdos escolares, desde que restrito a esses aspectos, já as relações de gênero não encontram espaço nem mesmo aí como se as características biológicas sexuais encerrassem toda a discussão de gênero.

A importância e a preocupação em manter esses termos nos documentos devem-se aos efeitos que a ausência dessas expressões pode produzir, dentre eles, uma visão reducionista do assunto. Segundo Junqueira (2017, p. 26), corre-se o risco de “[...] promover uma restauração do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade”. Essas alterações acabaram repercutindo nos planos municipais e estaduais de Educação, que deveriam prever o que seria da área nos próximos dez anos.

Importante destacar que para analisar políticas da educação é preciso compreender, como apontado por Cardoso *et al.* (2019), sua importância dentro do projeto social de Estado que está sendo implementado, pois as alterações no currículo oficial nacional ao longo das três últimas décadas expressaram os conflitos na arena política. Enquanto evocavam por uma formação democrática, também carregaram a regulamentação de propósitos educacionais que atendessem ao mercado privado e aos parâmetros internacionais de eficiência travestidos em competências e habilidades. Foi nesse cenário e contexto que ocorreu a aprovação do currículo-dicotomizado o qual me propus a analisar nesta seção.

5.2 - DIVERSIDADE NO CURRÍCULO-DICOTOMIZADO

O currículo produzido em Sergipe foi um dentre os quatro do país que manteve a inclusão das temáticas de diversidade em específico gênero e sexualidade, mas está pautado

na perspectiva de reconhecimento, naturalização e apaziguamento. Mal comecei a folheá-lo, dou de cara com oito princípios ditos norteadores, que introduzem o texto, semelhante ao sumário introdutório da chave dicotômica, sendo eles: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Dois desses princípios me fizeram matutar bastante, o segundo e o quarto, e quero aqui enfatizá-los.

Sobre Respeito à diferença, é dito: “Saber lutar, combater a discriminação e o preconceito que afetam a autoestima do estudante, isso se reflete no aprendizado e pode ser uma das causas da desistência do aluno. É uma atitude que precisa ser encampada pela coletividade, não é uma responsabilidade só de quem é discriminado, a escola precisa ser o espaço que proporcione a reflexão e mudança de postura” (p. 11). O princípio Inclusão tem-se: “Participar da garantia do direito de todos à educação. Concretiza-se na igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos” (p. 11).

Silva (2000, p. 99) chama atenção para pensarmos diversidade e diferença como uma estratégia que compreenda e assuma o fato de a diversidade não conseguir “fornecer os instrumentos” que questionem a destinação das pessoas em determinados grupos, fixando-as “em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural”. Antes de apontar o respeito e a tolerância é preciso deixar claro como a diferença é produzida e para isso é preciso uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença que tenha “a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (SILVA, 2000, p. 99), como o Currículo de Sergipe aponta ao conceituar esses dois princípios.

Seguindo o currículo a partir dessas antíteses-textuais, percebo ainda na Introdução, dentre tantas diversidades citadas, uma que diz sobre “reconhecer a dimensão histórico-social das construções de gênero e de orientação sexual, do mesmo modo, as implicações dos processos culturais de “normatizações” (p. 28). Logo em seguida, há a ressalva de que:

Os modos de estar no mundo demarcam uma estética, uma ética, uma posição política, mesmo quando não se tem consciência disso. Não compete ao projeto escolar, em temas sensíveis como sexualidade, gênero e religiosidade defender esse ou aquele caminho. Aos educadores, fica a tarefa de organizar e coordenar ambientes de aprendizagens que oportunizem às crianças e aos adolescentes o desenvolvimento da autoestima, o respeito por si e pelo outro, independente das travessias subjetivas que todo cidadão tem o direito de realizar, devendo, inclusive, intervir dentro dos parâmetros e dos propósitos educacionais, para que a caminhada de cada um não coloque mediante risco a dignidade de si e dos que, ao lado, fazem também sua jornada (p. 29).

É possível observar a tentativa de reduzir as possibilidades de discussões apenas à condição de respeito e tolerância, quando se parecia reconhecer a existência de normas de comportamento. Além disso, joga para a individualidade de cada um as “travessias subjetivas” e enfoca no “risco a dignidade” a chance de gerar um certo silenciamento por medo da indignação ou desrespeito a alguém. Cardoso (2012) chama atenção para o fato de essas formas acabarem disfarçando que os currículos já são produzidos por discursos generificados e heteronormativos.

Pensando na estratégia de busca da chave dicotômica e a fim de encontrar em quais etapas ou áreas do documento poderia ter alguma possibilidade de problematizar a existência ou não de trechos que apontem para diversidade, dei um *ctrl-f* no documento digital e busquei pelos termos: gênero, mulher, feminino, masculino, sexual e diversidade. Para o termo “gênero”, encontrei 259 indicações. Destas, 3 foram encontradas no componente Educação Física, 1 em Língua Inglesa, 1 em Geografia, 1 em História e 2 em Ciências da Natureza. Todas as outras referiam-se a gêneros textuais. O termo “mulher” foi encontrado em 15 situações, sendo 2 em Educação Física, 3 em Geografia, 4 em História e as outras em contextos que não se referiam a conteúdos do currículo.

O termo “feminino” ocorreu 10 vezes e teve distribuição semelhante ao termo anterior, enquanto o “masculino” apareceu apenas 2 vezes e no componente Educação Física. Para o termo “sexual”, foram encontrados 13 locais, sendo 4 na Introdução do documento, 1 na Introdução do componente Matemática e todos os outros em conteúdos de Ciências. Para o termo “Diversidade”, a busca indicou 114 resultados, dos quais 20 estavam na Introdução do Documento, 5 em Artes, 8 em Educação Física, 15 em Língua Inglesa, 2 em Língua Portuguesa, 7 em Geografia, 11 em História, 7 em Ciências Naturais, 2 em Matemática e 13 em Ensino Religioso. Em 26 situações desse total, o termo diversidade foi empregado para outras conotações que não a diversidade cultural.

Pude evidenciar que discussões em torno das construções de gênero, sexualidade e diversidade não são exclusividades, portanto, das ciências naturais ou dos saberes biológicos. Há um avanço, sobretudo na área de Humanidades, em apontar questões como a história de movimentos sociais, a luta do feminismo, embates culturais entre gêneros, a ausência ou presença das mulheres na política e na história. Essas discussões em disciplinas específicas sinalizam uma atualização dos conteúdos a partir do que vem sendo recomendado por pesquisas feministas sobre a produção dos conhecimentos pelas ciências (MATOS, 2008).

Seguindo a chave, depois da quantidade de termos nos objetos das Humanidades, cheguei nas Ciências Naturais, e de imediato a competência específica “7” chama atenção por indicar a necessidade de “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias” (p. 472). Nos objetivos, segundo esse documento, busca-se “estimular o estudante por meio da prática da investigação científica e ampliar a visão de si e dos seres vivos e interação com o ambiente e seus fenômenos naturais” (p. 477). Afirma ainda que, à medida que avançam nos anos escolares,

"percebe-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação” (p. 478-479).

Nesses trechos, há um apelo à aplicação dos conhecimentos científicos nas vidas sociais e na constituição de percepções sobre si, de modo responsável para consigo e com os outros. Quando apresentados assim, sem uma contextualização do processo de produção da ciência, através de conteúdos aparentemente neutros e não intencionados, o ensino dos conhecimentos científicos pode contribuir para o governo das condutas no sentido de perpetuação de desigualdades de gênero e padronização de corpos e sexualidades (CARDOSO, 2018). Como se daria esse processo reflexivo e de tomada de decisões suscitado por esse currículo sem o exercício de problematizar práticas e saberes normativos que permeiam a ciência?

A crítica feminista às ciências biológicas, mesmo proveniente de diferentes vertentes, considera-as uma produção de seus/suas criadores/as e, portanto, carregadas de características de gênero, raça, classe social e cultural (HARDING, 1996). Tal crítica aponta a passividade dos atributos femininos na fertilização (MARTIN, 1996), a secundarização do citoplasma no desenvolvimento embrionário e da ação materna no ambiente (KELLER, 2006), o dimorfismo e comportamento animal, sobretudo primatologia e evolução (SCHIEBINGER, 2001), a visão androcêntrica da sexualidade e da saúde (MARTINS, 2020) e a exclusão de mulheres ou o silenciamento de suas atividades na história antiga e atual dos círculos científicos (BANDEIRA, 2008).

Desse modo, as pesquisas sinalizam que o conhecimento científico produzido é

atravessado por normalizações culturais. Desse modo, argumento que, mesmo que não listem conteúdos explícitos de gênero, corpo e sexualidade humana, ainda assim, os currículos estão enredados em relações de poder, são permeados de endereçamentos, engendram formas específicas de viver gêneros, corpos e sexualidades. Furtar-se de problematizar como esse conhecimento é produzido, como um campo específico de inteligibilidade é solicitado para falar sobre os corpos, como apenas algumas narrativas são autorizadas, é compor um currículo normativo.

Seguindo a sequência da chave, chego às antíteses-textuais das Unidades Temáticas e de seus respectivos Objetos de Conhecimento e Habilidades. Nelas encontro algumas possibilidades, mesmo não explicitadas no documento, de possibilidades de discussões sobre as temáticas de interesse desta seção. Em “Vida e Evolução”, para o Objeto de Conhecimento “Programas e indicadores de saúde pública”, de “Interpretar as condições de saúde da comunidade (ribeirinha, quilombola, indígena e cigana) da cidade ou estado com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde” (p. 501). Há também a habilidade de “Reconhecer a importância do autoconhecimento do corpo do autocuidado e da autoestima como mecanismos importantes para a prevenção e promoção da saúde física e mental da população” (p. 502).

É possível evidenciar que apenas algumas nuances da saúde são autorizadas e assim, apesar de outras abordagens terem condições para acontecer, não têm espaço indicado. O não pronunciamento, por exemplo, do problema de saúde pública que é o aborto não legalizado ou as condições e ofertas de terapias hormonais para pessoas trans. Esse silenciamento, que muito fala, se dá porque o conjunto de saberes disponibilizados pelos discursos biológicos, higiênicos, estatísticos e médicos, pensam a vida cotidiana como uma existência “recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 2010, p. 152). Para permanecerem vivos/as, estudantes e docentes são convidados/as a investigar ou estar atentos/as ao ambiente, a alimentação, a saúde, ao corpo e a segurança. Ao disponibilizar saberes úteis para se avaliar os riscos, o sujeito é visto como um “empresário de si” em busca de fortalecer o seu “capital-humano” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Com isso tornando-se um sujeito apto a viver em seu cotidiano, a pesquisá-lo, a extrapolar os limites espaciais da escola e inserir-se no mundo como um sujeito investigativo, um sujeito da biopolítica (CARDOSO, 2018) ou como denomino aqui nesta tese, um dos sujeitos que habitam um sujeito-versátil.

Ao chegar na etapa final da trajetória escolar, esse currículo deseja que “tenham condições de serem protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva” (p. 479). No Objeto de Conhecimento “Preservação da Biodiversidade”, apresenta a habilidade de “Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural e a seleção artificial sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo e seus impactos na sociedade atual” (p. 507). Tem-se nessa antítese-textual o sexo apresentado a favor da evolução das espécies, posto como natural, normal e perfeito. Um sexo entendido como inerente a todos os seres de qualquer espécie, como algo, portanto, natural e biológico, “expressando as necessidades fundamentais do corpo” (WEEKS, 2010, p. 39).

Desse modo também as práticas sexuais estão sob as verdades científicas constituídas, trazendo normalidade e perfeição aos/às seus/as praticantes. Por entender que “através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüente a transformamos em históricas” (LOURO, 2010, p. 11), vejo essa verdade científica sobre o sexo não como algo “‘pré-discursivo’, anterior à cultura” (BUTLER, 2010a, p. 25), mas sim como uma produção cultural em torno do biológico, como uma construção produtiva. Isto é, o sexo produz efeitos e “ser sexuado é estar submetido a um conjunto de regulações sociais, é ter a lei que norteia essas regulações situada como principal formador do sexo, do gênero, dos prazeres e dos desejos” (BUTLER, 2010a, p. 143). O sexo torna-se mais que uma característica biológica dada, é uma categoria reguladora que governa sujeitos. Uma visão reprodutiva e evolucionista sobre os corpos, as sexualidades e os gêneros que estão presentes em outros currículos, naturalizando padrões e fomentando certas formas de vida, inclusive por técnicas artificiais de seleção de caracteres em embriões (PARANHOS, CARDOSO, 2020).

Nas antíteses-textuais dos Objetos “Mecanismos reprodutivos” e “Sexualidade”, são explicitadas habilidades que se relacionam com temáticas de gênero e sexualidade:

Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a formação e atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso que envolve pessoas e sentimentos que precisam ser percebidos e respeitados. Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças ou Infecções Transmissíveis Sexualmente (ITSs). Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção enfatizando a ocorrência das principais DSTs do estado de Sergipe. Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões

da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) respeitando a diversidade de gênero, de orientação sexual e compreendendo a sexualidade como ampla, complexa e íntima (p. 504).

Esse currículo-dicotomizado ainda permanece uma abordagem predominantemente higienista acerca da sexualidade que historicamente acompanha os componentes curriculares, porém é notório que se abriu possibilidades para aspectos culturais dessa dimensão: transformações na puberdade, o reconhecimento da diversidade de gênero e sexual e, implicitamente, prevenção de abusos. O que não fica claro é o peso do determinismo biológico e engendramento de gênero nessa abordagem quando se discute hormônios, sistema nervoso e sentimentos, contracepção e relações sexuais. Essa preocupação se justifica pelo fato de, na educação, os corpos serem convencidos a ganhar contornos de prescrição e homogeneização, anormalizando-se tantos outros modos possíveis, barrando movimentos e trânsitos (VASCONCELOS, CARDOSO, FÉLIX, 2018). Nesse sentido, o currículo tem se tornado “um espaço que busca, o tempo todo, produzir corpos que pesam e que importam”, que materializam as normas (PARAÍSO, 2016, p. 210).

5.3 - PASSANDO UM MARCA-TEXTO NA CHAVE-DICOTOMIZADA

Com as análises empreendidas acerca da diversidade nesse currículo-dicotomizado, trago algumas considerações, ou passo aqui um marca-texto fluorescente, a respeito do que matutei até aqui folheando e pontuando algumas de suas antíteses-textuais. O documento, produzido a partir da BNCC, mantém uma concepção de diversidade que pouco avança nas questões da diferença e com foco apenas em certos componentes curriculares. Nesse sentido, destaco a área das humanidades como aquela que apresenta objetos de conhecimento com proposições mais efetivas e dispostas para desconstruir práticas normalizadoras.

Em relação aos saberes encontrados nas antíteses biológicas, considerando que estudos indicam um atravessamento normativo no conhecimento científico, ainda destaco que há um engendramento de formas específicas de viver gêneros, corpos e sexualidades. As narrativas autorizadas a compor esse currículo-dicotomizado, por vezes, restringem-se ao higienismo e à reprodução humana como conjunto de antíteses.

Retomando, então, as questões iniciais que mobilizaram essa seção: de quem é/tem sido o lugar das discussões de diversidade de gênero e sexualidade? Como é possível a diversidade nas antíteses? Apesar dos avanços que sinalizamos de pesquisas culturais em outros campos, é ainda os saberes biológicos que continuam a deter o privilégio na abordagem dessas questões. Ao longo do texto, matuto por brechas que poderiam servir de

escape às normalizações e compor outros possíveis, mesmo que não se possa mensurar o determinismo biológico e engendramento de gênero nas abordagens quando o currículo acontece.

Isso me levou a matutar como um grupo composto por professores selecionados em processo seletivo que, de certo modo, garantiu as discussões acerca da diversidade de maneira explícita, indo de encontro à BNCC e à onda conservadora que vem assolando o país. Para além desse currículo oficial, como propõem Paraíso e Caldeira (2018), é preciso estranhar, questionar e desmontar as divisões e as hierarquizações de gênero e sexualidade nos currículos das escolas. Foi o choque do questionamento de Daniel que me provocou a estranhar esse currículo e a buscar, como numa chave dicotômica, antíteses que pudessem apontar possibilidades e problematizar silenciamentos que falam, gritam, apelam.

A análise de políticas públicas de educação e o contexto no qual elas são produzidas, segundo Vianna (2012), revelam um árduo processo de negociação entre o Estado e movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas, pela ocupação de espaços na administração pública e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Como apontaram Cardoso *et al.* (2019) sobre políticas públicas de currículo nas últimas décadas, apesar da presença de discussões, pouco se problematiza as matrizes discursivas de produção das desigualdades entre grupos, sejam de classe, de gênero, de sexo ou de etnia nos documentos, por isso se tornam frágeis. Elas ainda recomendam que “é tempo de continuarmos o movimento, de intensificarmos os embates, de somarmos àqueles e àqueles que compartilham o desejo de estranhar o que nos impõem” (p. 1475).

Por fim, olhar para essa chave-dicotomizada seguindo as antíteses-textuais da diversidade possibilitaram identificar o desejo desse currículo de produzir sujeitos generificados e heteronormatizados capazes de serem e estarem tolerantes, toleráveis, respeitosos e respeitados ou *sujeitos-apaziguadores*.



Certo dia, em meio ao puerpério, enquanto amamentava minha bebezinha, eu assistia televisão e meu filho de oito anos lanchava ao lado. Começou a passar uma propaganda com o ator Mateus Solano intitulada: *Menos é mais: menos lixo mais futuro*¹⁶. O texto da propaganda dizia o seguinte:

Voz de Mateus Solano: *Se você não reutiliza, recuse. Se você não recusa, recicle. Se você não recicla, reuse. Se você não reusa, reduza. Se você não recusa, não reusa, não reduz e não recicla, repense. Menos lixo, mais saúde. Menos lixo, mais futuro. Menos é mais! Uma campanha da Globo, uma atitude de todos.*

De imediato, meu filho Davi me olhou sorrindo e perguntou: *Mãe, e se eu não repensar, o que acontece?* Eu sonolenta, respondi: *Vixe!!! Temos que pensar sobre isso.*

Meu filho fez esse questionamento e mexeu comigo. A partir dali, uma nova matutância se instaurou em mim. Não parava de pensar nessas frases da propaganda, em como elas nos propõem uma responsabilização pelo que consumimos e na pergunta do meu filho sobre o repensar. Quando não repensamos, o que acontece? De quem é a responsabilidade? É coletiva? É individual? Quem pode ajudar a pensar sobre o que consumimos se o tempo todo somos estimulados-conduzidos a consumir? E quem produz se responsabiliza com o que? Fiquei a matutar quantos “Davis” há por aí pensando no que acontece se não repensar e em quais espaços essas discussões podem acontecer: em casa? Na escola?

Todas essas perguntas me remeteram às minhas práticas pedagógicas. Fiquei a pensar o que eu responderia ou quais discussões eu puxaria em sala de aula caso essa questão do meu filho fosse de um aluno, pois nem com meu próprio filho eu consegui fazer. Comecei a lembrar de uma aula que eu já tinha elaborado discutindo os 5Rs da propaganda (Reutilizar, Recusar, Reciclar, Reusar e Repensar), enaltecendo uma tal sustentabilidade. Aula esta toda planejada e embasada nas competências e habilidades propostas no Currículo de Sergipe (CSE) e discutida a partir do que eu tinha aprendido quando fiz especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis em 2015, pela Universidade Federal de Sergipe.

A aula começou com a seguinte manchete:

¹⁶ Propaganda apresentada pelo canal da Rede Globo em tv aberta e também no seguinte endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=HzcJBL-sas4> acessado em 18 de janeiro de 2023.

Figura 5: Manchete usada em plano de aula

A importância das borboletas na natureza

Coloridas, graciosas e até um pouco místicas: as borboletas são indiscutivelmente uma das criaturas mais bonitas do planeta. Elas são temas de histórias, canções e artes visuais. Mas, estes seres alados não existem apenas para ganhar a nossa atenção!

Fonte: Paula Gonçalves em meteoredtempo.com

A discussão dessa aula se deu sobre seres que eram chamados bioindicadores¹⁷, dentre eles, as borboletas, pelas quais tenho um chamego, foram destaque. Apontei o quanto as borboletas faziam pela natureza além de produzirem mel e serem exímias polinizadoras, são capazes de indicar se um ambiente é saudável ou não. Enfatizei sobre a responsabilidade delas. Nossa! Quando lembro que trouxe um papel de res-pon-sa-bi-li-da-de para bor-bo-le-tas, confesso sentir um pouco de vergonha. Porém, foram essas lembranças que me atravessaram e me fizeram matutar a respeito do que me proponho a discutir aqui. O que me levou a trazer esse tom de responsabilidade para as borboletas e para os/as estudantes que assistiam a aula? Por que e para que nas propagandas, atividades e projetos escolares convidamos outras pessoas a refletir sobre uma vida sustentável num tom de responsabilização, seja ela coletiva ou individual?

Partindo dessas memórias-momentos, das matutâncias provocadas pelas leituras que discutem governamentalidade de Foucault e Educação, um outro ponto que me motivou a trazer essa problematização nesta seção foi o fato de curiosamente ter dado um *Ctrl F* naquele documento com a palavra sustentabilidade e ela aparecer 102 vezes. Certamente que o foco aqui não será analisar a quantidade de vezes que a palavra apareceu, mas esse número me deixou ainda mais intrigada com a possibilidade de discutir que sustentabilidade é essa que se deseja no currículo e que novo *eu* se pretende produzir a partir dele.

Indignada com a res-pon-sa-bi-li-da-de sustentável da borboleta, proponho aqui uma discussão que tem como argumento central refletir como o discurso neoliberal "atualiza"

¹⁷ Bioindicadores são seres vivos de natureza diversa utilizados para avaliação da qualidade ambiental. Acesso em 18 de janeiro de 2023 <https://www.ecycle.com.br/bioindicadores/>.

premissas da sustentabilidade de modo que se responsabilize sujeitos individual e coletivamente a serem sustentáveis sem deixar de consumir, enquanto as indústrias e os estilos de vida continuam os mesmos, não estremecendo essa racionalidade e produzindo assim o que chamo aqui de *sujeito-consumidor-responsável*. Para tal empreitada, nos subtópicos que seguem, trago conceituações e análises acerca da sustentabilidade no CSE, de que forma está disposta, operando como produtora de um *eu* que seja consumidor-responsável. Em seguida, apresento alguns mecanismos pelos quais essa sustentabilidade indicada no documento se espalha, permeando as atividades, disciplinas e projetos escolares e, por fim, faço uma reflexão da possibilidade de escape a essa lógica sustentável-neoliberal matutando sobre os ventos que deslocam a direção do pólen.

6.1 - POLINIZANDO ESSA TAL SUSTENTABILIDADE

Como havia mencionado, a polinização faz parte dos processos de vivência das borboletas. Trata-se de um mecanismo não intencional de espalhar grãos de pólen. Quando esses lindos insetos pousam de flor em flor em busca de seu néctar para se alimentarem, o pólen carregado pelo néctar produzido pelas flores fica preso às asas das borboletas que, ao batê-las enquanto voam, espalham esse mesmo pólen pelos lugares onde passam, possibilitando a reprodução de plantas e produzindo sementes com embriões que possivelmente podem gerar outras plantas.

Sigo por aqui inspirada nessa condição da vida das borboletas e na carga de responsabilidade que foi dada a uma tarefa natural delas. A matutância que faço aqui é a partir da sustentabilidade espalhada no CSE para o Ensino Médio e nesse peso da responsabilidade atrelado a elas com o intuito de produzir efeitos em um *eu* que se torne *sujeito-consumidor-responsável*. Portanto, discuto a sustentabilidade como os grãos de pólen espalhados e programados para formar *indivíduos-sementes* que germinam e replicam outros sujeitos.

Discussões acerca da sustentabilidade ganharam “amplitude mundial tornando-se uma questão biopolítica a ser enfrentada na contemporaneidade tanto por instâncias institucionais quanto por agentes sociais” (MANSANO; NALLI, 2017, p. 3). Eventos como a “Conferência ECO 92”, realizada em 1992, na cidade do Rio de Janeiro; a “Conferência Rio + 10” ou “Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável”, realizada em 2002, na cidade de Johannesburgo, África do Sul; a “Conferência Rio + 20” ou “Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável”, ocorrida em 2012, novamente na

cidade do Rio de Janeiro (PIGA;MANSANO, 2015), orientaram a elaboração de políticas públicas que nortearam práticas de preservação nas nações envolvidas.

É através da criação da Educação Ambiental que a sustentabilidade passa a ter uma ampla discussão nas escolas e nos artefatos que a constituem. O polén da sustentabilidade que, inicialmente, caíra de forma transversal nos campos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), agora preenche os campos do CSE: introduções, competências gerais, habilidades, componentes curriculares e atividades suplementares, todas inebriadas por este pólen. Fazendo uma leitura das referências indicadas nas atividades propostas como sugestão nos cadernos suplementares, é possível inferir que a ideia principal da sustentabilidade empreendida ali é de que seja um equilíbrio entre usar e preservar recursos naturais, sem prejuízo para as futuras gerações, o mesmo dos relatórios produzidos nos eventos acima mencionados.

É notório como esse conceito ganhou um grande espaço no currículo, visto que aparece 102 vezes no documento, em detrimento às singelas 19 que se encontram no Referencial Curricular¹⁸ anterior ao CSE. Outro ponto de destaque é que enquanto era apontado na anterior nas disciplinas de Biologia e Geografia, no novo referencial, perpassa por todas as áreas, ou seja, deixa de ser um conteúdo de 2 matérias específicas e passa a abarcar todas as quatro áreas de conhecimento Natureza, Humanas, Linguagens e Matemática, além da parte diversificada. Formar pessoas capazes de darem conta de si e serem capazes de, responsável e conscientemente, possibilitarem a existência de outros, deixa de ser uma questão biológica e de localização.

Não é aleatório que essa polinização da sustentabilidade tenha surgido com tanta ênfase no currículo atual. Segundo Barchi (2016), numerosos documentos norteadores de ações para sustentabilidade são criados por instituições internacionais financiadas por gigantescas corporações internacionais, ou de órgãos transnacionais, como o Banco Mundial – para auxiliar os governos nacionais a tomarem medidas de combate à destruição do ambiente.

Esses documentos, quando não são seguidos à risca, no mínimo servem de orientadores para boa parte das políticas ambientais, oferecendo tanto marcos teóricos como técnicos e metodológicos, permitindo aos governos sistematizarem suas ações com melhor precisão e base conceitual. (BARCHI, 2016, p. 636)

¹⁸ Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe anterior ao CSE
https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf acesso em 25 de janeiro de 2023.

Sendo assim, quando grandes bancos ou empresas investem discursiva e financeiramente em projetos dentro de uma lógica neoliberal e os desejos ali fomentados se tornam referencial na elaboração de outros documentos, isso inclui aqueles relativos à educação, seja ela formal ou informal, eles sistematizam, legitimam e tornam coletivo seus desejos. Um investimento que incute em nossas almas uma nova necessidade, uma falta a suprir, um defeito de não-sustentabilidade em nossas ações.

Se a sustentabilidade tão expressiva no CSE provém de referenciais que pensam o consumo como ponto de desenvolvimento e atribui a responsabilidade aos consumidores, é certo que os sujeitos envolvidos se sentirão responsáveis por fazer “sua parte” e possibilitar a existência de futuros sujeitos, experimentando um alívio na consciência. Barchi (2013, p. 3259) em suas análises a respeito da institucionalização da Educação Ambiental enfatiza que “se os pensamentos são aqueles que perceberam a necessidade de mudar o rumo das atitudes humanas, uma educação baseada em seus pressupostos, tornada oficial, é vista como um grande passo para a realização de um futuro mais ecológico”.

Sob as lentes da governamentalidade, pude destacar alguns trechos do currículo onde o pólen da sustentabilidade é um aparato educacional e exerce seu poder gerindo indivíduos para se tornarem *sujeito-consumidor-responsável*. Nesse caso, para compreender essa dinâmica, o “poder como exercício e saber como regulamento” (DELEUZE, 1992, p. 82). Dentro do campo-documento, o pólen da sustentabilidade se espalha caindo inicialmente nos princípios norteadores, tendo como meta “Desenvolver a capacidade de interagir com o mundo atual, satisfazendo suas necessidades de forma consciente e responsável, comprometendo-se com as gerações futuras, seja no âmbito ambiental, social ou econômico” (CURRÍCULO, 2021 p.884).

Já nas competências por área, a C2 de Matemática propõe:

participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática. (CURRÍCULO 2021, p.987)

O apelo para consciência e ética dessa responsabilidade, além da referência ao âmbito econômico evidenciam como esse pólen foi dragado de maneira rápida e brutal, tornando-se mecanismo de poder que, inserido num projeto político educacional torna-se instrumento de dominação pedagógico impondo responsabilidades através de compromisso dos sujeitos com outros sujeitos. Misoczky; Böhm (2012) e Vizeu; Meneghetti; Seifert (2012)

evidenciam o quanto os conceitos utilizados para discutir a temática do meio ambiente ainda não são fortemente fundamentados e intensamente atravessados por interesses econômicos. “Tais interesses, pelas mais diversas vias, se sobrepõem à busca de soluções efetivas que possam, ao menos, promover um amplo debate em direção à busca de saídas efetivas aos problemas, ainda que essas sejam parciais e localizadas”. (MANSANO; NALLI, 2017, p. 4)

Há um esforço em tornar a sustentabilidade uma prática normalizadora e controladora – ou seja, biopolítica – e isso pode ser observado nos diversos pontos do documento do CSE, dos quais destaco duas habilidades:

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. (SERGIPE, 2021, p. 1082-1083)

Sustentabilidade foi empreendido como um dos “valores universais”, como um compromisso a considerar os diferentes ambientes e o modo de vida das populações, evidenciando o denominado “tripé da sustentabilidade”, o qual busca agregar na discussão sobre a preservação da natureza as dimensões ambientais, sociais e econômicas. Mas, talvez alguém se pergunte: qual o problema nessas dimensões? Isso não seria bom? Até seria, porém, o que problematizo aqui não são as dimensões em si, mas o fato de esse jeito com que a sustentabilidade é polinizada subjetiva docentes e discentes a se sentirem responsáveis pelo futuro como se isso só dependesse do comportamento e ações deles.

Se voltamos à propaganda no início desta seção, vemos como o “se você não faz assim, faça desse outro jeito” atribui essa noção de responsabilidade. E isso não fica apenas nas propagandas, elas adentram as escolas através de atividades e projetos que são fundamentados no que é proposto pelos documentos oficiais, logo, se o CSE traz a sustentabilidade como uma de suas fundamentações, é a partir dela e dos desejos com as quais ela está engendradora que os sujeitos serão produzidos. Destaco aqui uma das propostas de atividades disponibilizadas nos Itinerários Formativos¹⁹ do CSE para o Ensino Médio:

¹⁹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio; amplia o tempo mínimo do estudante na instituição educacional de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definiu uma nova organização curricular mais flexível, que contemple uma Base Nacional

Dentro deste contexto, o (a) professor (a) deverá trabalhar o tema Meio Ambiente com a proposta de promover a preservação deste através da sustentabilidade, por meio do reaproveitamento e reciclagem de materiais. O objetivo desse projeto é promover ações pelos estudantes para trabalhar a sustentabilidade como solução para o impacto ambiental chegue, de fato, aos interlocutores pretendidos. Para isso, o (a) professor (a) e a instituição educacional podem firmar parcerias com instituições públicas e/ ou privadas, universidades, faculdades, empresas, organizações não governamentais (ONGS), etc. (SERGIPE, 2021, p. 480)

É atribuído aos professores/as o dever de promover a sustentabilidade através do reaproveitamento e reciclagem de materiais, e aqui penso algumas problematizações: está ao alcance de um(a) professor/a ensinar a reciclar? Reciclar não seria uma iniciativa das indústrias produtoras? As chuvas de R's em torno do pólen da sustentabilidade estremecem a produção e o consumo de materiais? Ou esse seria apenas um jeito bonito das empresas produzirem seus produtos sem culpa, com bastante lucros, se apresentando sustentáveis e colocando nos consumidores a responsabilidade de dar destino às sobras?

Em nenhum momento há qualquer tipo de orientação que estabeleça questionamentos a respeito da produção, do excesso, da exploração, do quem ganha, dos quantos perdem, de quem é a conta dessa tal sustentabilidade? Mansano e Nalli (2017, p. 3) chamam atenção para a forma como as propostas são no sentido de “avanço do descarte sistemático de objetos e da ausência de uma política voltada para a obrigatoriedade do recolhimento, tratamento e reciclagem dos mesmos”. Há um distanciamento dos sujeitos em relação aos resultados predatórios do consumo por ela praticado. Todos convidados à responsabilidade com o consumo, mas sem deixar de consumir e isso torna as práticas de consumo, que são peças fundamentais do capitalismo, progressivas geradoras de subjetividades e no caso do CSE, desejando formar *sujeito-consumidor-responsável*.

Espalhar o pólen da sustentabilidade pelo CSE é estratégia. É oferecer uma ideia em todos os campos de saberes conciliada ao capitalismo, “que deixa transparecer uma ambígua relação entre as condições históricas de sua emergência como ideia pretensamente

Comum Curricular (BNCC) de até 1.800 horas e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, essas possibilidades denomina-se de Itinerários Formativos que serão contemplados com até 1.200h, consolidando um total de 3.000h ao final de todo percurso do Ensino Médio. Os Itinerários Formativos terão foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica profissional, com habilidades específicas para cada área alinhadas aos quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Estes eixos e suas respectivas habilidades objetivam mobilizar estratégias que promovam o exercício da cidadania nos estudantes e a atenda às necessidades das dimensões e subdimensões das dez competências gerais da BNCC. (SERGIPE, 2021, p.1104) acesso em <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/958c9176-5877-4d98-b983-1e2be88e5727>

reparadora da atual crise socioambiental e de seu real sentido de reforço da lógica do capital” (VIZEU, MENEGHETTI & SEIFERT, 2012, p. 170).

6.2 - QUANDO O PÓLEN ADENTRA O GINECEU

Era dia de planejamento para o segundo semestre, o primeiro totalmente presencial, mas ainda em pandemia. Voltei com um misto de alegria, por me sentir de volta à vida, e medo por não saber como seria dar aula no pós-aulas *on-line*. Todos os professores e professoras reunidos para combinar o que e como seriam as atividades daquele período letivo. Após uma reunião geral, fomos separados por área. Sendo a minha de Natureza, começamos a discutir junto com a coordenadora quais seriam nossas ações e projetos e a coordenadora de área trouxe algumas sugestões, dentre elas, uma disciplina eletiva denominada *Inovação e Sustentabilidade* (anexo A) em que a principal competência geral do CSE abordada era a Sustentabilidade. Com tanto pólen espalhado no documento, tem como não ter pelo menos uma ação voltada para essa temática? Perguntei-me.

Área reunida em círculo, a coordenadora iniciou apresentando a Eletiva disponível. Cada vez que ela falava a palavra sustentabilidade, eu sentia uma gatura, um ranço que nem sei se minha cara disfarçou. Eu ficava a observar cada item do material e pensava nas investidas neoliberais performando seu interesse que os sujeitos sejam responsáveis e tenham orgulho se sê-lo. Voltei a pensar como o pólen é espalhado pelas borboletas, mas a elas é atribuído o peso da função, da responsabilidade, da necessidade.

Me doeu pensar quantas vezes eu fui uma agente espalhadora desse pólen. Comecei a matutar que uma vez caído no gineceu, os pólenes liberam suas células reprodutoras e dá-se início à produção de novos embriões. Pois bem, o embrião estava ali, na minha frente, em forma de eletiva. Incomodada e angustiada com o que eu poderia estar produzindo e reproduzindo, reli toda a ementa da eletiva. Alguns pontos destaquei, pois me provocaram e me faziam cada vez mais perceber que formar *sujeitos-cidadãos-responsáveis* era desejo daquele currículo.

A eletiva é uma disciplina dita de livre escolha. Os estudantes podem escolher em qual eletiva da área irão participar, porém não podem ficar sem escolher alguma. Logo, ela é obrigatória, porém pode-se optar em qual participar. Podem ser elaboradas e planejadas pelos professores, mas também podem ser escolhidas dentre as oferecidas pelos institutos parceiros da Secretaria de Educação. No nosso caso, como havíamos feito uma formação

com um instituto²⁰ que apresentou e ofereceu gratuitamente essa eletiva, a coordenadora sugeriu que utilizássemos e foi acatado pela maioria dos professores presentes.

Alguns pontos de problematização começaram a me atravessar, enquanto estudava o material. Já no início do mesmo, pude evidenciar o que sigo argumentando aqui nesta seção, da responsabilidade dos sujeitos. Afetar o indivíduo para um consumir, sem estremecer a racionalidade de quem produz. A descrição da ementa da disciplina já começa assim:

Figura 6: Ementa da Eletiva



Plano da Eletiva "Inovação e Sustentabilidade"

Ementa

Título da Eletiva
<i>Inovação e Sustentabilidade</i>
Área do Conhecimento
<i>Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</i>
Carga horária semanal
2 horas/aula
Carga horária total
40 horas/aula
Etapa de ensino
<i>Ensino Médio</i>
Nome completo dos(as) autores(as)
Anna Paula Vivolo Lopes e Souza Beatriz Souza Ramos dos Santos
Descrição da Ementa
<p>A Eletiva tem como finalidade formar estudantes com consciência ambiental e política que se responsabilizem pelo meio ambiente e busquem desenvolver, tanto individual como coletivamente, ações inovadoras e sustentáveis. Parte-se do conhecimento sobre as bases da sustentabilidade e, aliado à análise de casos de sucesso dos países nórdicos e a experimentação na prática, o(a) estudante irá compreender a importância de estreitar sua relação com o seu meio, assumindo responsabilidades nas ações em prol de sua preservação. Além de suscitar a inovação através da intervenção sustentável, busca-se ampliar o repertório dentro de temáticas contemporâneas, como: a gestão de resíduos, a economia circular, os transportes e energias verdes e a bioeconomia. Ao final de cada módulo, os(as) estudantes irão realizar atividades práticas relacionadas com as temáticas, como: desenvolvimento de plástico com base biológica, redução de resíduos sólidos e inserções de protótipos de tecnologia verdes na escola.</p> <p>Por fim, a culminância da Eletiva se consolidará na junção de ao menos produtos finais de dois módulos estudados, com o intuito de conectar duas temáticas em uma ação prática e de maior escala. Os(as) estudantes serão incentivados(as) a promover uma ação de conscientização ou um produto físico que modifique a estrutura da escola para torná-la mais sustentável. Já no modelo remoto, a mesma, se dará com a criação de um vídeo compilado da turma, contendo os hábitos e comportamentos sustentáveis adquiridos e praticados pelos(as) estudantes ao longo da Eletiva.</p>

Fonte: Print do material da eletiva (Anexo A)

²⁰ Instituto de Educação Política - Politize! Programa da Escola da Cidadania Ativa. A Politize! - Instituto de Educação Política é uma organização sem fins lucrativos que tem como missão formar uma geração de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia. Através do Projeto Escola da Cidadania Ativa, levamos conhecimento sobre cidadania, democracia e liderança para os estudantes do Ensino Médio brasileiro. Atuamos através de apoio às secretarias estaduais de educação no desenvolvimento de trilhas de aprendizagem, componentes curriculares eletivos e formação de professores. Acesse <<https://www.politize.com.br/escolas>> para mais informações.

Mediante essa responsabilidade atribuída aos participantes da eletiva, é o/a estudante que deve ser capacitado, treinado, adestrado, “docilizado” e utilizado para a melhoria e o controle sobre o ambiente. “É o ajustamento individual que possibilitará o devido controle e regulamentação a partir de determinada concepção de meio ambiente, ou seja, aquela que está devidamente registrada e oficializada pela legislação” (BARCHI, 2013, p. 3263). Toda racionalidade que circunda a sustentabilidade está imersa nos projetos e ações do CSE colocando a natureza como carente, frágil e ameaçada e isso é peça fundamental de subjetivação dos indivíduos para sensibilizá-los a ponto de torná-los sujeitos responsáveis.

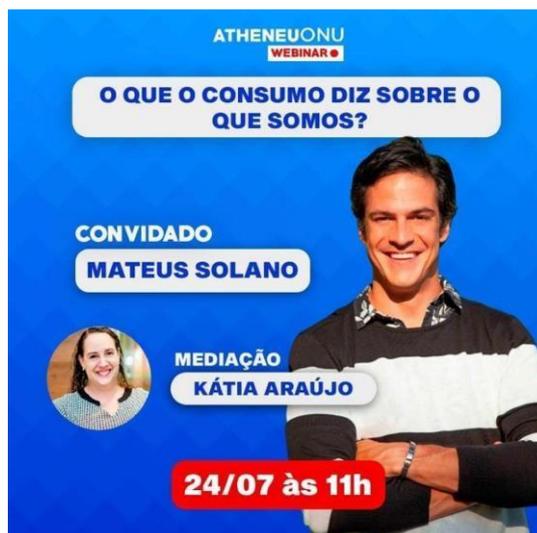
Isso pode ser observado ao longo de toda a ementa, pois o objetivo geral da disciplina aponta como objetivo geral formar indivíduos que se corresponsabilizem através de ações sustentáveis. A governamentalidade usa a sustentabilidade como um mecanismo regulador de condutas, as quais deverão cumprir suas atividades e articulações de acordo com a noção de meio ambiente da Política Pública estabelecida. Regular e controlar para a sustentabilidade através do Currículo de Sergipe educa o corpo para apresentar-se:

como o cumprimento de prescrições que reduzem os corpos e as relações à conservação. Tais prescrições pautam-se no que se deve ou não fazer, no que se pode ou não fazer segundo um modelo de perfeição e pureza permanentemente inalcançável, pois frente à natureza a ser conservada nunca se faz o bastante, nunca se é bom o bastante, nunca se sabe o bastante e todo cuidado permanece sendo pouco. (GODOY, 2007, p. 124-125).

Todas as ações que serão devidamente acompanhadas, monitoradas e avaliadas por instrumentos e dispositivos, dirão se tal ação será realmente uma ação válida. Para Malette (2011), é possível incluir todas as preocupações relativas à manutenção da vida no planeta à regulação das normas e condutas. A sustentabilidade enquadrada nos moldes das políticas públicas, que estão emaranhadas numa lógica de consumo e de mercado, está correndo o risco de se transformar muito mais em uma instauradora de condutas homogêneas e cristalizadas, do que realmente uma potencializadora de novos modos de existência.

Não bastasse uma disciplina que estabeleça moldes de produção de sujeitos que se responsabilizem pelo ambiente, o uso de propagandas, como a apresentada na abertura desta seção, torna-se um referencial forte para a forma como os sujeitos devem pensar e agir diante do que consomem. Prova disso é a *live* realizada por um dos colégios em tempo integral da rede estadual que convidou o ator da propaganda para discutir sobre o consumo e a sustentabilidade. Alunos de todas as escolas foram convidados a assistir.

Figura 7:



Fonte: Print de material de divulgação em redes sociais da escola

Como disseram os próprios estudantes: *a live bombou*. Todas as escolas da rede foram convidadas. Professores/as e estudantes em massa vendo o que o ator global tinha a dizer sobre qual a “nossa parte” na sustentabilidade, sobre quem a gente é a partir do que consome. A voz, a fama, o cenário. Quanta força pedagógica! Para Foucault (1979, p. 292) são “táticas de governamentalidade”. Masschelein e Simons (2022) denominam esse tipo de tática como “politização da escola”. Eles afirmam que a escola é vista como um lugar de solução de problemas sociais, e neste caso socioambiental, remediando problemas sociais.

Esses mesmo autores ainda apontam que o que é problemático sobre isso “não é somente a distribuição desequilibrada de tarefas entre escola e a política”. A escola acaba sendo “incubida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas, tornando jovens estudantes responsáveis pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de uma sociedade melhor”. (MASSCHELEIN; SIMONS 2022, p. 109)

Essa forma de gerir a vida ordinária através da sustentabilidade, mediada por propagandas, propõe que sujeitos pratiquem todos os R’s possíveis, desde que não deixem de ser consumidores. Produz-se aí um *sujeito-consumidor-responsável* que tenha “armário sustentável”, fabricados com materiais e certificados produzidos por empresas sustentáveis, que saiam de casa com o selo da sustentabilidade dos pés à cabeça, mas sem deixar de consumir. Os signos da sustentabilidade adicionam ao repertório da vida dos sujeitos um marcador social a mais, um *plus*: “consumidor responsável, são insígnias identitárias da atualidade promovidas nos tempos da sustentabilidade; porém, para o mercado, não passam de outra tipologia de consumidor” a serem capturados. (GARCIA, 2013, p. 53)

É essa perspectiva de pólen da sustentabilidade que preenche todo o CSE, que atravessa as ações escolares e as centrífugas a ela fecundando o gineceu e formando indivíduos-embriões que operem na lógica de ser *sujeito-consumidor-responsável*.

6.3 - QUANDO VENTOS DESLOCAM O PÓLEN

Ao pensar na sustentabilidade como grãos de pólen espalhados no Currículo de Sergipe, comecei a matutar de novo na pergunta que meu filho fez: *Mãe, e se eu não repensar, o que acontece?* Essa pergunta, ainda sem uma possível resposta, me fez matutar também no que acontece quando os grãos de pólen não atingem as flores. Quando outros fatores, como por exemplo os ventos, espalham esses grãos, eles morrem, se perdem, é o fim?

É fundamental repensar a concepção político-pedagógica da sustentabilidade e a articulação das ações educativas que devem estar atreladas à proteção e à defesa do planeta. Essa proteção implica não em responsabilizar aqueles que estão no final do processo - os consumidores - mas, questionar a problemática ambiental promovendo uma nova perspectiva a respeito de sustentabilidade, que estremeça a racionalidade e pare de convidar indivíduos a serem salvadores do planeta totalmente responsáveis pelo que consomem.

A sustentabilidade não precisa ser um aparato de estado, exercício de poder, normalizadora, excludente, controladora, reguladora, maior, para ser científica. Ela pode ser resistente, nômade, menor, como já mostraram Deleuze e Guattari (1997) em Tratado de Nomadologia. Talvez uma sustentabilidade menor, que impeça a perspectiva maior de tornar-se uma nova forma de fascismo curricularizado, regulamentador e controlador.

É preciso ventos de resistência! Entendendo as resistências, segundo Foucault (1988) como lutas anarquistas, pois não esperam solucionar os problemas de um futuro preciso, definido de antemão, seja ele utópico ou catastrófico. Entender as resistências consiste em analisar o poder através do antagonismo de estratégias, pois não se luta contra o poder em si, já que ele não existe como um substantivo, mas se combate os efeitos de poder e o controle que ele estabelece. Por isso mesmo que não existe um inimigo comum e principal, mas sim, inimigos imediatos.

Além disso, essas resistências não são aqui sinônimos de reagir, mas de criar. Criar possibilidades de existência a partir da composição de forças, forças do devir, da mudança, que apontam para o novo e engendram possibilidades de vida. Deslocar o pólen.

Então, não! Quando os ventos espalham os grãos eles não morrem. Os grãos viram matéria orgânica e dão início ou seguem em outros fluxos de existência que não aquele que

lhes deram como responsabilidade, abertos a outras possibilidades, outros caminhos, outros ciclos.



7 - FECHANDO
CICLO:
UM SOBREVIVU
FINAL

Inebriada pelo sabor e energia do néctar-café e com olhos marejados, me preparei para alçar meu último voo. Como borboleta, voei, atendendo ao pedido da minha professora de alfabetização, Tia Lu. Ao alçar este último voo, lá do alto, pude refazer a trajetória e rever alguns dos atravessamentos que marcaram meu coração, minha alma e o meu corpo. Inicialmente, fiquei a observar o que tinha me feito chegar até aqui. Lembrei do dia em que me perguntaram o que eu seria quando crescer e eu prontamente respondi: professora doutora. Inocente, não sabia eu que para ser doutora eu teria que deixar uma metamorfose completa acontecer: eclodir, larvear, lagartear e empupar para, enfim, voar.

Posso dizer que o ovo que deu início a essa metamorfose se formou no dia em que cheguei na capital para morar numa república universitária. Minha mãe veio me trazer, chegamos com um colchão, e duas sacolinhas com roupas. Ela entrou no apartamento, que eu dividiria com mais 7 estudantes, colocou minhas coisas no cantinho da sala, nos abraçamos e choramos. Eu, que iniciaria o curso de Biologia naquele dia, prometi que ela teria uma filha doutora, um sonho meu. Sendo assim, esta tese é um sonho. Não só desses que se deseja e quer muito que se realizem, mas também o sonho literal. Num sonho recebi o título, noutra trechos da escrita e até orientação de uma mulher azul.

A eclosão desse ovo iniciou quando comecei as disciplinas do doutorado. Todas as leituras mexeram comigo de uma forma tão profunda que eu acabei rompendo a casca e, em forma de larva, dei os primeiros rastejos teórico-metodológicos. Aprender novas teorizações de currículo, pesquisas pós-críticas, biopolítica, governamentalidade... Ah! Foucault, como o senhor me deixou sem dormir. Mas, tudo isso me alimentou, fortaleceu, deu energia, fez crescer e ajudou a seguir para uma nova fase, a lagarta.

Lagartear, percorri caminhos em busca de alimento. Metodologias alquimistas (CARDOSO; PARAÍSO, 2013), Etnografia pós-moderna (KLEIN; DAMICO, 2012) e Escutatória de Rubem Alves me possibilitaram seguir uma trajetória própria, a *matutância* com a qual pude refletir comigo mesma em todos os campos de pesquisa por onde passei fazendo movimentos reflexivos em trânsito de acontecimentos e memórias. Cruzei com borboletas já em voo e elas eram muitas. Vendo-as voar, parei de me sentir sozinha e percebi que eu estava em um processo que exigia de mim paciência e atenção. Quanta inspiração!

Observando-lendo-sentindo outras borboletas, senti a necessidade de mudar de fase e me recolhi. Virei pupa. Entrei num casulo não para me esconder, mas para matutar tudo o que havia encontrado e nessa etapa me demorei um pouco mais. Assustada com o fato de perceber como a racionalidade neoliberal através de seus saberes, práticas e tecnologias é engrenagem de uma complexa forma de governo produtora de sujeitos. Essa racionalidade

surgiu da necessidade de uma política voltada para a vida individual e social, com o intuito de assujeitá-los.

A professora empupada chora em silêncio ao se perceber num projeto de educação onde a arte neoliberal de governar é um mecanismo de produção de sujeitos específicos. A educação serviria para tornar os indivíduos aptos a um novo estilo de vida. Currículos organizados, desejosos por formarem vários *eus* em um único indivíduo e construir um *sujeito-versátil* com suas condutas orientadas em conformidade com as normas de mercado.

Ainda abalada, continuei em forma de pupa tentando perceber alguns desses *eus* desejados. O primeiro que me impactou foi o *sujeito-coachizado*. O CSE apela para as emoções. Sonhos, habilidades socioemocionais e projetos de vida deixam de ser transversal e passam a ser o eixo central que movimenta toda ação curricular. O segundo impacto vem com os olhares para corpo, gênero e sexualidade no currículo que apesar de garantir a inclusão das temáticas ainda está pautado na perspectiva de reconhecimento, naturalização e apaziguamento, tentando reduzir as possibilidades de discussões apenas à condição de respeito e tolerância contribuindo para o governo das condutas no sentido de perpetuação de desigualdades de gênero e padronização de corpos e sexualidades (CARDOSO, 2018). O terceiro impacto estremece a pupa ao notar a sustentabilidade como força de desejo por um *sujeito-consumidor-responsável*. A sustentabilidade torna-se mecanismo de dominação e manutenção de um poder instituído, e, conseqüentemente, contribui para ações políticas, sociais e ecológicas estejam atreladas aos interesses econômicos.

Sem mais tempo de maturação, perfurei a pupa e sai, eu borboleta. Ainda com cautela, precisando de néctar, aprendendo a voar. Não mais sofrendo com o que fui, sem culpa pelo que já fiz operando numa lógica neoliberal, mas, compreendendo que forças dominantes existirão e os predadores do neoliberalismo continuarão a tentar nos tragar, porém é possível resistir, desviar, mudar o fluxo da rota, criando outros possíveis.

Agora que aprendi a voar, vou em busca das demais borboletas, me juntar a elas quem sabe, para juntas compartilharmos voos pela educação e enfrentarmos os predadores do fascismo construindo alianças. Aprender com elas a pousar com segurança nas flores referenciais e ao saboreio de café-néctares problematizar, discutir, pesquisar, afetar, provocar, partir para enfrentamentos e cada vez mais, desbravar lugares educacionais outros... aliencemos, borboletas!



REFERÊNCIAS

ABUD, C. C. R. & TEIVE, G. M. G. BIOPOLÍTICA DOS CORPOS SAUDÁVEIS: PRÁTICAS DISCIPLINARES DE PREVENÇÃO DA AIDS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Trabalho apresentado no GT 23. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 20/abril/2021.

AQUINO, J. G. (2017). Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). *Educar em Revista*, (66), 95- 112. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53864>

AZEVEDO, R. T. A construção da BNCC e do Currículo de Sergipe como Tecnologia de governo. In: COLÓQUIO EDUCON, n. 1 (volume XIV) 2020, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://anais.educonse.com.br/2020/a_construcao_da_bncc_e_do_curriculo_de_sergipe_como_tecnologia_de.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril/2008.

BORCHARDT, T. T. (2015) A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação básica. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Brasília: Biblioteca Digital, Câmara dos Deputados, 2011.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. MEC. SEB. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site

BUJES, M. I. E. (2001). *Infância e maquinarias*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio grande do Sul.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAETANO, P. J. (2018). Em torno da hermenêutica da escola: anatomia de uma política em mutação. *Educação e Pesquisa*, 44, e184044. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844184044>

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Revista Filosofia*, São Leopoldo: Unisinos, p. 33-43, jan./abr. 2010. Disponível em: . Acesso em: nov. 2021.

CARDOSO, L. de R. (2012). *Homo Experimentalis: Dispositivo Da Experimentação E Tecnologias De Subjetivação No Currículo De Aulas Experimentais De Ciências em Minas Gerais*. (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

CARDOSO, T. A. I. & CELORICO, J. (2010) *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

CARDOSO, L. R.; PARAÍSO, M. A. **Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, p. 270-290, abr. 2013.

CARDOSO, L. R.. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas. In: Dagmar Estermann Meyer; Marlucy Alves Paraíso. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2ªed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, v. 1, p. 221-243.

CARDOSO, Livia de Rezende. Prefácio: Ou um olhar Ova-curriculista. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**. No prelo, 2020.

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriella Silva; PIRES, Manuella de Aragão. *Gênero em políticas públicas de educação*

e currículo: do direito às invenções. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4., 2019.

CARDOSO, Livia de Rezende. Queremos saber, queremos viver: governo do cotidiano no currículo experimental. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 943-962, 2018.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Produção de corpos e tecnologia de hibridização no currículo experimental**. Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

Disponível em:
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-2203_int.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

CARDOSO, Livia de Rezende. Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional de Livro Didático de Ciências em questão. In: PARAÍSO, Marlucey A.; CARVALHO, Janete Magalhães. O cotidiano escolar como comunidade de afetos. Brasília: CNPq/Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et alii. Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Petrópolis/RJ: De Petrus, 2015. p. 79-98

CARVALHO, J. M. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/carvalho.pdf>. Acesso em: 04 de jan. 2021.

CARVALHO, S. R. & ANDRADE, H. S. de & OLIVEIRA, C. F. de. (2019). O governo das condutas e os riscos do risco na saúde. Interface (Botucatu), v. 23. <https://doi.org/10.1590/interface.190208>

CESAR, M. R. de A.; DUARTE, A. M. (2017). Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. Educar em Revista, (66), 141- 155. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>

CLAPAREDE, E. La educación funcional, Madrid: Biblioteca Nueva, Ministerio de educación y Ciencia, 2007.

CONCEIÇÃO. L. C. “A ALTERNATIVA PARA O MENINO INDESEJÁVEL”: VOZES E SUJEITOS NA BIOPOLÍTICA DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA. 2015. Trabalho apresentado no GT 18. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro

de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em:
<<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em:
20/abril/2021.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n.17, Rio de Janeiro, 2001, pp.100-114.

COSTA, S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 1(1), 171-186, 2009

DAMASCENO, B. A sociedade contemporânea e seus meios de competência: uma crítica ao coaching à luz da teoria psicanalítica. [S.l: s.n.]: s/d. Disponível em: . Acesso em: nov. 2021
DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um corpo sem órgãos. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 9-30.

DAL'IGNA. M. C. GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ANALISAR PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO. Trabalho apresentado no GT 23. Anais da 36ª Reunião Científica da ANPEd. Goiânia, outubro de 2013. ISSN: 2447-2808. Disponível em:
<<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em:
20/abril/2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Falenas. Trad. António Preto et al. Lisboa: KKYM, 2015

FALCHI, C. A. (2018). Crítica Ao Paradigma Da Diferença Identitária Dos Corpos: Transgressão De Gênero Como Ruptura ética. 2018. Universidade Estadual Paulista (UNESP)

FEIJÓ, J. Retrospectiva: uma história vivida. In: Feijó, J.; De Franco, A. (Orgs.). Olhares sobre a experiência da Governança Solidária Local de Porto Alegre. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 19-39.

FERREIRA, M. de V. (2016) Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015). (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FOUCAULT, Michael. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980** (excertos de Michael Foucault). Tradução: Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010. 132p.

FOUCAULT Michael. **Arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. 236p.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. Revista de Comunicação e Linguagem. Lisboa, n. 19, 1993

FOUCAULT, M. (1988). História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, M. B. de (Org.). Michel Foucault: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber* Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2007

FOUCAULT, Michel. Segurança, território e população. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2010.

FREITAS, José A. F.; BUENO, Marisa F. S. Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (auto)governo da educação brasileira. In: XII ANPED-SUL. 2018.

HARDING, Sandra. **Ciência y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

GADELHA, S. (2017). Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. Educar em Revista, (66), 113-139. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54712>

GADELHA, S. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, M. Novas perspectivas para a educação. Revista Pátio, Porto Alegre: Grupo A, n. 41, s/p. fev./abr. 2011. Disponível em: . Acesso em: nov. 2021.

GALLO, S. (2017). Biopolítica e subjetividade: resistência?. Educar em Revista , (66), 77-94. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53865>

GALLO, S. & LIMONGELLI, R. M. (2010) “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e236978. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046236978>.

GOMES, S. S. & AQUINO, J. G. (2019). Uma Breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82416. <https://doi.org/10.1590/2237-2660>.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia e Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**. (27), julho-dezembro de 2006 pp.13-34.

KLAUS, V. & MENEZES, E. C. P. & TURCHIELLO, P. NEOLIBERALISMO, GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO: DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA. 2015. Trabalho apresentado no GT 05. Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 20/abril/2021.

KLEIN, C; DAMICO, J. G. . O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso. (Org.). Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 65-87

KRAEMER, G. M. & THOMA, A. S. (2019) A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 25, n. 3, p. 421-434. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300005>.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B. H. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LINGNAU, C. M.; NAVARRO, P. (2018). “CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS” COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO E DISPOSITIVO DE PODER/SABER. *Educação em Revista*, 34, e181284. <https://doi.org/10.1590/0102-4698181248>

LOCKMANN, K & MACHADO, R. (2018). Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. *Pro-Posições*, 29 (1), 128-152. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0020>

MACEDO, Elizabeth. F.; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 739-759, 2018.

MASSCHELEIN J.; SIMONS M. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes, 2ª edição; Belo Horizonte. Autêntica, 2022

MARTINS, Ana Paula Vosne. A mulher, o médico e as historiadoras: um ensaio historiográfico sobre a história das mulheres, da medicina e do gênero. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan.-mar. 2020 p.241-264.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

MANOEL, C. A. L. C. (2017) Um Olhar Contemporâneo Para a Matemática Financeira Presente Nos Livros Didáticos Do Ensino Médio. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Programa de Pós-graduação em Educação Matemática

MELO, F. & OLIVAR, J. M. N. (2019). O ORDINÁRIO E O ESPETÁCULO NO GOVERNO DA FRONTEIRA Normatividades de gênero em Tabatinga. *Rev. bras. Ci. Soc.* São Paulo, v. 34, n. 101. <https://doi.org/10.1590/3410116/2019>.

MENDES, C. L. & LIMA, G. P. C. NEOLIBERALISMO, CAPITAL HUMANO E CURRÍCULO. 2015. Trabalho apresentado no GT 12. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 20/abril/2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NARDI, Henrique Caetano. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. esp., p. 12-23, 2008.

NASCIMENTO, C. A. (2018). Do governo dos homens ... e das almas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230014. Epub em 5 de março de 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230014>

NOGUEIRA, J. F. A. DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE E PSIQUIATRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: NOTAS FARMACOBIOPOLÍTICAS SOBRE O CORPO. 2015. Trabalho apresentado no GT 23. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 20/abril/2021.

NUNES, M. L. F. & NEIRA, M. G. (2018). O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230038. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230038>

PAGNI, P. A. (2019). Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849. <https://doi.org/10.1590/2175-623684849>.

PIMENTEL, G. A. S. (2012). Processos de subjetivação, poder disciplinar e trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro (1940 – 1970). (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém.

PARAISO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. Educação e Sociedade. v. 27, n. 94. Campinas: 2006 pp. 91-115

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação.** Chapecó: Argus, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.** 1a.ed. Curitiba: CRV, 2010, v. 1, p. 168.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.** Curitiba: Editora CRV, 2010 pp. 11-14

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação.** 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 25-47.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 368, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves;

PARAÍSO, Marlucy. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria Carolina. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PARANHOS, Mayra L. R.; CARDOSO, Livia de R. Direito de vida e morte em um currículo de Biologia. **Educar em Revista.** 2020 (no prelo).

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-23, 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor.** Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.

RESENDE, Haroldo de. *Michael Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação* – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

REIS JÚNIOR, L. P. (2014). *Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança/UFGA*. (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém.

RESENDE, H. M. (2018). *A Educação por toda a Vida como Estratégia de Biorregulação Neoliberal*. In: RESENDE, H. M. (Orgs.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, p. 77-94.

RIGUE, F. M. (2020). *Uma Genealogia Da Formação Inicial De Professores De Química No Brasil*. 2020. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

RIPE, F. C. & AMARAL, G. L. do. (2018). *O governmento dos sujeitos infantis masculinos: instruções modelares para um menino cristão em um manual de civilidade português do final do século XVIII*. *Revista Brasileira de História da Educação*. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e040>

RIZZA, J. L. (2015). *A sexualidade no cenário do ensino superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras*. (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande.

ROSE, N. *Inventando Nossos Eus*. In: Silva, Tomaz Tadeu. (Org). *Nunca fomos humanos - nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. *O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação*. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SANTAIANA, R. S. FORELL, L. (2017). *ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DAS ESTRATÉGIAS DO GOVERNO DOS INFANTIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS*. *Cadernos CEDES*, 37 (102), 179-200. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017173869>.

SANTOS, Lucíola Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. **O currículo como campo de luta**, *Presença Pedagógica*, v.2, n.7, Jan/Mar, p. 34-39, 1996.

SANTOS, D. V. (2017). *Dos cursos da vida e das vidas em curso: práticas de medicalização da infância e suas relações com currículos de profissionais de saúde em um CAPSi em Belém do Pará*. (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém.

SARDAGNA, H. V. & FROZZA, T. F. (2019). *NARRATIVAS E PRÁTICAS DE*

GOVERNAMENTALIDADE: A PERSPECTIVA DO DOCENTE SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA. Educação em Revista, 35, e188848. <https://doi.org/10.1590/0102-4698188848>

SARDAGNA, H. V. & SILVA, D. B. PLANO VIVER SEM LIMITE: ESTRÁTEGIA DA GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL. Trabalho apresentado no GT 13. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. São Luís, outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 20/abril/2021.

SARDAGNA, H.V. Políticas de educação para todos: em sintonia com o mundo global. 2º SBECE: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas: Ulbra, 2006.

SERÉ, Q. C. (2014). Políticas Do Corpo E Governo Da Cidade: Do Retorno à Vida Democrática Na Cidade De Montevideu - Uruguai. UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SERGIPE. Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio. Versão para consulta pública. Julho a agosto de 2020. Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfok_si8uuLKw6Ufle1YUVXXL9rII0pd5XwliXbUYWwgtkKBQ/viewform>. Acesso em julho de 2020.

SARAIVA, K. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010. Disponível em: . Acesso em: nov. 2021.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: 2008 pp.

TAUHATA, T. B. V. & CASSOLI, T. (2020). O GOVERNO DA ADOLESCÊNCIA E SEUS DESLOCAMENTOS HISTÓRICOS. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 36, e234615. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234615>.

VASCONCELOS, Michele Freitas Faria; CARDOSO, Livia de Rezende; FELIX, Jeane. Por uma educação obscena a desfocar corpos de hipo mulheres. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 2018.

VEIGA-NETO, A. (2021) Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 p. 35-82

WOLK, L. A arte de soprar brasas em ação. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2008.

YUTANG, L. A Importância de compreender. São Paulo: Ciclo do Livro, s/d. 458p.

ZOURABICHVILI, François. O vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo de Novas Tecnologias da Informação, 2004

DELEUZE, Gilles. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Mansano, S. R. V. & Nalli, M. Sustentabilidade e biopolítica: um problema para a contemporaneidade (2017).

PIGA, T. R.; MANSANO, S. R. V. (2015). Sustentabilidade ambiental e história: uma análise crítica. *Perspectivas contemporâneas*, 10(2), 174-195.

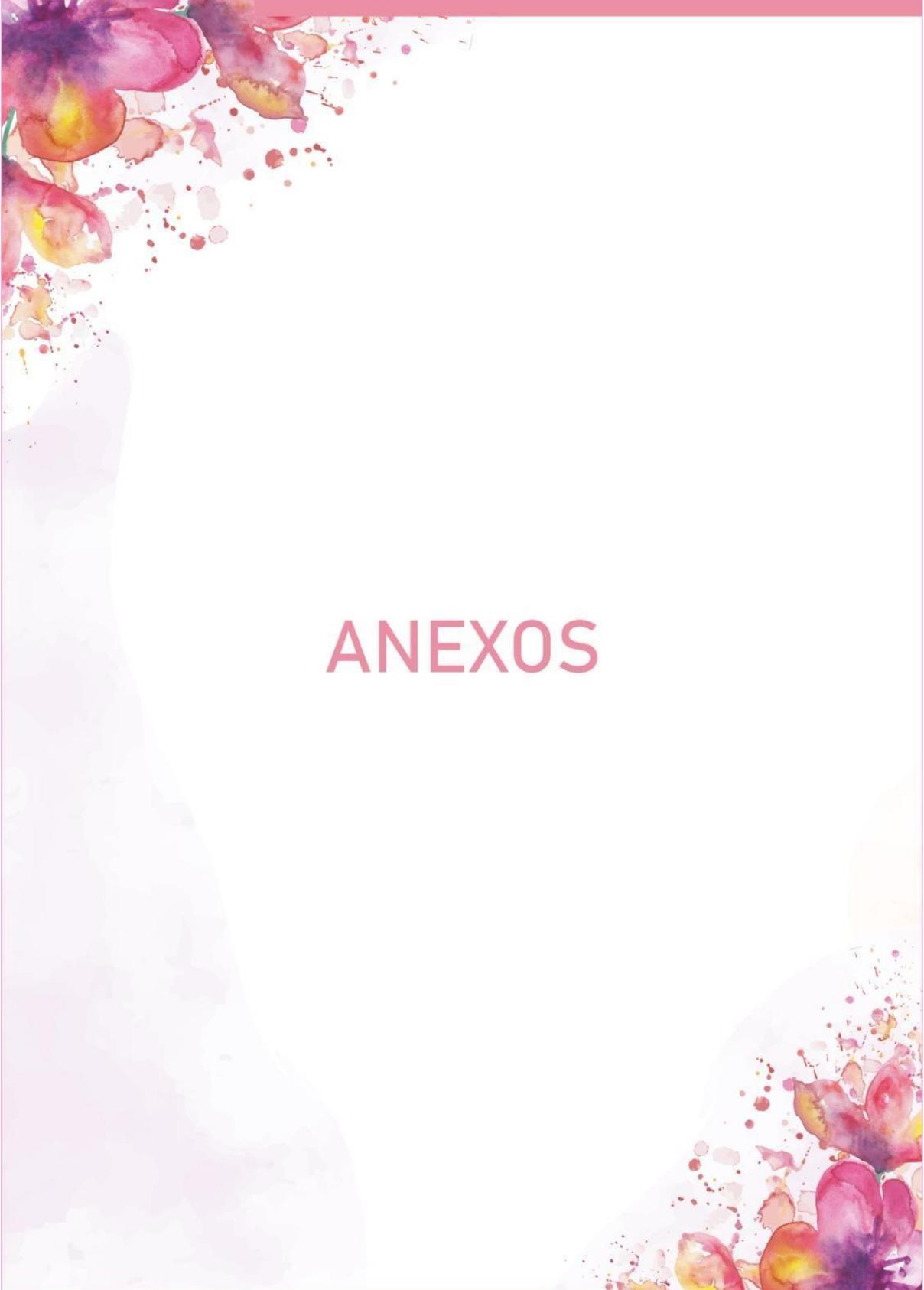
Misoczky, M. C. & Böhm, S. (2012). Do desenvolvimento sustentável à economia verde: a constante e acelerada investida do capital sobre a natureza. *Cadernos EBAPE.BR*, 10(3), 546-568.

Vizeu, F., Meneghetti, F. K., & Seifert, R. E. (2012). Por uma crítica ao conceito de sustentabilidade nos estudos organizacionais [Trabalho completo]. In *Anais do VII Encontro de Estudos Organizacionais* (pp. 1-16). Curitiba, EnEO.

MALLETE, S. Foucault para o próximo século: ecogovernamentalidade. *Ecopolítica*, São Paulo, n. 1, p. 4-25, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/> . Acesso em: 20 dez. 2022.

GODOY, A. Conservar docilidades ou experimentar intensidades. In: PREVE, A. M. H.; CORRÊA, G. (Org.). *Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 121-138

GARCIA, M. S. M. O discurso da sustentabilidade ambiental na produção das biopolíticas atuais: gestão da vida nos tempos da sustentabilidade. 2013. 233 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.



ANEXOS

ANEXO A

Ementa da eletiva *Inovação e Sustentabilidade*



**Instituto de Educação Política - Politize!
Programa da Escola da Cidadania Ativa**

A Politize! - Instituto de Educação Política é uma organização sem fins lucrativos que tem como missão formar uma geração de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia. Através do **Projeto Escola da Cidadania Ativa**, levamos conhecimento sobre cidadania, democracia e liderança para os estudantes do Ensino Médio brasileiro. Atuamos através de apoio às secretarias estaduais de educação no desenvolvimento de trilhas de aprendizagem, componentes curriculares eletivos e formação de professores. Acesse <<https://www.politize.com.br/escolas>> para mais informações.

Diretor Geral

Gabriel Marmentini - Politize!

Diretora do Programa Escola da Cidadania Ativa

Kamila Nunes da Silva - Politize!

Autores da Eletiva

Anna Paula Vivolo Lopes e Souza
Beatriz Souza Ramos dos Santos

Revisores

Paula Samogin Campioni
Beatriz Souza Ramos dos Santos
Kamila Nunes da Silva

Data: Julho de 2021 - 2ª Edição.

CC BY-NC-SA

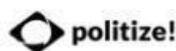
Os conteúdos originais deste caderno podem ser reproduzidos total ou parcialmente para fins não comerciais, atribuindo o devido crédito à Politize! - Instituto de Educação Política.



BY

NC

SA



Plano da Eletiva "Inovação e Sustentabilidade"

Ementa

Título da Eletiva

Inovação e Sustentabilidade

Área do Conhecimento

Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Carga horária semanal

2 horas/aula

Carga horária total

40 horas/aula

Etapa de ensino

Ensino Médio

Nome completo dos(as) autores(as)

Anna Paula Vivolo Lopes e Souza

Beatriz Souza Ramos dos Santos

Descrição da Ementa

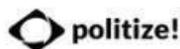
A Eletiva tem como finalidade formar estudantes com consciência ambiental e política que se responsabilizem pelo meio ambiente e busquem desenvolver, tanto individual como coletivamente, ações inovadoras e sustentáveis. Parte-se do conhecimento sobre as bases da sustentabilidade e, aliado à análise de casos de sucesso dos países nórdicos e a experimentação na prática, o(a) estudante irá compreender a importância de estreitar sua relação com o seu meio, assumindo responsabilidades nas ações em prol de sua preservação. Além de suscitar a inovação através da intervenção sustentável, busca-se ampliar o repertório dentro de temáticas contemporâneas, como: a gestão de resíduos, a economia circular, os transportes e energias verdes e a bioeconomia. Ao final de cada módulo, os(as) estudantes irão realizar atividades práticas relacionadas com as temáticas, como: desenvolvimento de plástico com base biológica, redução de resíduos sólidos e inserções de protótipos de tecnologia verdes na escola.

Por fim, a culminância da Eletiva se consolidará na junção de ao menos produtos finais de dois módulos estudados, com o intuito de conectar duas temáticas em uma ação prática e de maior escala. Os(as) estudantes serão incentivados(as) a promover uma ação de conscientização ou um produto físico que modifique a estrutura da escola para torná-la mais sustentável. Já no modelo remoto, a mesma, se dará com a criação de um vídeo compilado da turma, contendo os hábitos e comportamentos sustentáveis adquiridos e praticados pelos(as) estudantes ao longo da Eletiva.

Descrição sintética da Eletiva

Em 2025, quase 67% da população mundial poderá ter dificuldades de acesso à água potável. Em 2050, o número pode chegar a 75% da humanidade. Por que será que usamos os recursos da Terra como se eles fossem infinitos, mesmo sabendo que podem acabar? Será que existem alternativas que possam aliviar os danos que nós, humanos, causamos em nosso planeta?

Nesta Eletiva, iremos, antes de tudo, entender qual é o nosso papel na história do planeta Terra. Será que este planeta consegue sobreviver sem os seres humanos ou será que a situação é ao contrário? É isso que vamos descobrir! Também iremos explorar a sustentabilidade e suas bases, pensando em nossa responsabilidade política, econômica e social no processo de preservação do meio ambiente. Esse é o momento de olhar ao nosso redor, entender quais problemas ambientais nos cercam e tentar enxergar como podemos agir para solucioná-los! Além disso, vamos conhecer algumas iniciativas



inovadoras e sustentáveis dos países nórdicos e refletir sobre como podemos adaptá-las para o nosso contexto, colocando as ideias em prática dentro de nossas casas e também em nossa comunidade escolar. Essa Eletiva pretende despertar em você a motivação para se tornar um agente de transformação no nosso planeta. Ainda dá tempo! Vamos lá?

Objetivo geral

Formar cidadãos que se corresponsabilizam pelo meio ambiente e desenvolvem, dentro de suas comunidades escolares, ações sustentáveis e politicamente inovadoras.

Objetivos específicos

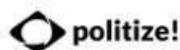
- Reconhecer a natureza enquanto ambiente complexo no qual todos os seres humanos fazem parte.
- Aplicar experiências de sucesso em iniciativas sustentáveis nos países nórdicos, com o intuito de catalisar e incentivar mudanças sustentáveis na comunidade escolar.
- Compreender, verdadeiramente, o conceito de sustentabilidade, ampliando suas bases e funcionamento na prática.
- Identificar a responsabilidade cidadã e política no processo de preservação do meio ambiente.

Tema

Inovação e Sustentabilidade

Módulos

- **Módulo 1** - Este módulo tem como principal objetivo reconhecer as dimensões da sustentabilidade, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, bem como a definição de cidadania planetária, contextualizando a existência da espécie humana como a mais recente etapa da história do planeta Terra. A partir disso, pretende-se levar o(a) estudante a refletir sobre o respeito a si mesmo(a), ao meio ambiente e sobre a importância de agir de forma consciente e sustentável, promovendo ações que vão ao encontro aos ODS e mobilizem mais pessoas para atingi-los.
- **Módulo 2** - Este módulo tem como principal temática a gestão de resíduos. Sendo assim, serão abordadas as diferenças entre resíduos sólidos e rejeitos, a importância dos R's da sustentabilidade, além da apresentação de cases de sucesso da Dinamarca para o gerenciamento de resíduos. Com isso, o(a) estudante aprenderá sobre: a Política Nacional de Resíduos Sólidos, como realizar a coleta seletiva adequadamente e a diferenciar a sua responsabilidade e a responsabilidade das autoridades e governos. Aprenderá, também, como fazer o uso e consumo consciente de recursos para reduzir a produção de resíduos sólidos e, para isso, poderá se inspirar em iniciativas de sucesso com o mesmo objetivo, a fim de impactar positivamente o meio ambiente e a comunidade escolar com ações de conscientização.
- **Módulo 3** - Este módulo tem como temática central a Economia Circular, levando o(a) estudante a compreender todo o ciclo de vida dos produtos, identificando nas etapas do mesmo responsabilidades individuais e coletivas, e refletindo sobre o impacto das ações humanas no consumo e uso dos recursos. O módulo também mobiliza a necessidade do consumo e uso consciente dos recursos, tendo como referência a experiência em Economia Circular da Finlândia e realizando, a partir desta, práticas de compensação ambiental que abordam tanto alterações de resíduos em ciclos produtivos quanto a redução da pegada ecológica da comunidade escolar.
- **Módulo 4** - Neste módulo, foca-se na relação entre as emissões de carbono e os efeitos climáticos no planeta, justificando assim a necessidade de diversificação da matriz energética e



refletindo na questão da mobilidade urbana, ao promover inovações e investimentos em transportes verdes como, por exemplo, bicicletas e carros elétricos da Noruega. Os(as) estudantes irão propor intervenções de alteração da mobilidade da comunidade escolar, bem como a inserção de uma modificação na matriz energética da escola.

- **Módulo 5** - O penúltimo módulo abrange a sustentabilidade em sua plenitude através da Bioeconomia, na qual o desenvolvimento depende do uso de matérias-primas mais renováveis e de base biológica, processos de fabricação eficientes em termos de recursos e a criação de materiais com baixo impacto ambiental ao longo de todo o ciclo de vida dos produtos. Como realizações práticas do módulo, os(as) estudantes irão desenvolver embalagens de base biológica e prototipar uma mudança sustentável na construção da escola.
- **Culminância:** A culminância será o momento em que o(a) estudante irá, a partir de um problema socioambiental a ser resolvido em sua comunidade, combinar e aprofundar, ao menos dois produtos finais de módulos em uma ação política e sustentável de escala maior, que possa ser aplicada como solução do problema identificado. Nesse sentido, o estudante será incentivado a construir uma proposta de conscientização ou um protótipo físico de mudança na estrutura da escola. O principal objetivo disso é fazer com que o(a) estudante se aproprie do conteúdo e desenvolva seu protagonismo, enquanto impacta positivamente o seu meio e aplica sua criatividade na resolução de problemas socioambientais.

Habilidades dos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos

Investigação científica:

(EMIFCNT01) – Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.

(EMIFCNT03) – Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

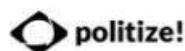
Processos criativos:

(EMIFCNT04) – Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).

(EMIFCNT05) – Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.

(EMIFCG05) - Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

(EMIFCG06) - Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens,



mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.

Empreendedorismo:

(EMIFCNT10) – Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.

(EMIFCNT11) – Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.

Mediação e intervenção social:

(EMIFCHSA09) - Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Objetos do Conhecimento (por eixo/módulo/unidade letiva)

- **Módulo 1** - Dimensões da sustentabilidade, cidadania planetária, desenvolvimento sustentável e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
- **Módulo 2** - Resíduos sólidos e Gestão de resíduos.
- **Módulo 3** - Economia Circular, Logística reversa e Compensação ambiental
- **Módulo 4** - Ciclo de emissão de poluentes atmosféricos, matriz energética, mobilidade urbana e transportes e energias verdes.
- **Módulo 5** - Bioeconomia, materiais de base biológica e construções sustentáveis.

Metodologia

A Eletiva está pautada no uso cotidiano de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a rotação por estações, o *design thinking*, a cultura *maker*, estudos de caso, diálogos e debates pontuais. Com isso, o objetivo é estimular nos(as) estudantes um maior engajamento e protagonismo, visando desenvolver os pensamentos crítico e científico, trabalho em equipe, comunicação em público e criatividade. Em cada módulo, para realizar uma proposta que contribua politicamente para a sustentabilidade, as metodologias ativas citadas estimularão o(a) estudante a selecionar e analisar informações, refletir e observar sobre o consumo de determinado recurso em seu meio em seguida, prototipar a inclusão de uma inovação sustentável. Ao longo deste percurso, o(a) estudante irá desenvolver a capacidade de identificação, leitura e resolução de problemas políticos e socioambientais, propondo soluções para eles de maneira colaborativa e inovadora.

Produtos

- Dois caminhos de realização do projeto final de forma presencial, sendo um uma campanha de conscientização socioambiental e o outro a criação/construção de um protótipo de inovação sustentável para ser inserido na estrutura ou rotina da escola.
- Para o ensino remoto, foi idealizada a realização de um vídeo que compila práticas simples e sustentáveis dos estudantes desenvolvidas em casa e a partir das provocações da Eletiva.

Avaliação de Aprendizagem

Os planos de aula são construídos com o intuito de consolidar a aprendizagem dos(as) estudantes



acerca de diversas temáticas contemporâneas. Para isso, os ensinamentos devem transpor a memória de trabalho (curto prazo) para a memória de longo prazo. Portanto, as aulas se iniciam sempre com momentos rápidos de retomada do conteúdo anterior (a forma como serão conduzidos estes momentos variam de aula para aula) e por evidências de aprendizagem observáveis, que são produtos ou momentos específicos das aulas em que pode-se averiguar o cumprimento dos objetivos propostos. Estas averiguações podem ser realizadas pelo(a) próprio(a) professor(a) ao longo da aula, de maneira formativa, ou pelos(as) próprios(as) estudantes em exercícios de autoavaliação. Por fim, há a prática de arremate, um processo avaliativo básico, em que ao final de todas as aulas os(as) estudantes realizarão reflexões e sistematizações sobre o conteúdo ensinado, contribuindo para consolidar o aprendizado e reforçando a autonomia e a autorreflexão do(a) estudante.

Referências bibliográficas

Metodologia:

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB;

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015;

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB;

COHEN, Elizabeth. G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10**: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a Compreensão**: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso [recurso eletrônico]. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. 364 p.

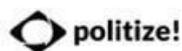
Bases da Sustentabilidade:

BOEHM, Camila. **Consumo de recursos naturais superou o que o mundo pode renovar no ano**. Agência Brasil, 2018. Disponível em: <
<https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2018-08/consumo-de-recursos-naturais-superou-que-o-planeta-pode-renovar-no-ano>> Acesso em: 02 jun. 2021.

FERREIRA, L. da C., Martins, L. da C. F., Merotto, S. C., Raggi, D. G., & Silva, J. G. F. da. (2019). Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, 14(2), 201–214.

IAQUINTO, Beatriz Oliveira. A Sustentabilidade e suas dimensões. **Revista da ESMESC**, Florianópolis, ISSN 1519-8731 (impresso), ISSN 2236-5893 (eletrônica)

PADILHA, Paulo Roberto et. al. **Educação para a Cidadania Planetária: Currículo Interdisciplinar em Osasco**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.



SACHS, Ignacy. **As cinco dimensões do ecodesenvolvimento**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128119/Sachs%20Ignacy%20dimensoes%20D.S.pdf?sequence=27>>. Acesso em: 01 jun. 2021

Gestão de Resíduos:

AFFALD. Affald DK, 2013. Disponível em: <<https://www.affald.dk/da/>>. Acesso em: 01 jun. 2021

AHOLA, Nina, TOLONEN, Ella. **The Winning Recipe for a Circular Economy**. PunaMusta: Helsinki 2021.

BRASIL. Lei 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CONCITO. Concito DK, 2008. Disponível em: <<https://concito.dk/>>. Acesso em: 01 jun. 2021

GUNN, Karen. **This island is going trash free—by recycling all of its waste**. National Geographic, 2019. Disponível em: <<https://www.nationalgeographic.com/environment/article/bornholm-island-denmark-goes-trash-free-by-recycling>>. Acesso em: 01 jun. 2021

STATISTIKS DENMARK. DST TK. Disponível em: <<https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/geografi-miljoe-og-energi/groent-nationalregnskab/materialer-og-affald>> Acesso em: 01 jun. 2021

Economia circular:

FINLAND PROMOTION BOARD. Finland Toolbox, 2021. Disponível em: Acesso em: <<https://toolbox.finland.fi/>> 01 jun. 2021.

FINISH ENVIRONMENT INSTITUTE. Just Food, 2020. Disponível em: <<https://www.justfood.fi/en-US>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ATINA. Movimento circular. 2020. Aba para ensinar. Disponível em: <<https://movimentocircular.io/para-ensinar>> Acesso em: 01 jun. 2021.

Energias e Transportes verdes:

CHRISTIANSEN, Emma Skov, PORTVIK, Sture. **The Oslo model: how to prepare your city for the electric-vehicle surge**. World Economic Forum, 2018. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2018/08/the-oslo-model-how-to-prepare-your-city-for-electric-vehicles/>>. Acesso em: 01 de jun. 2021.

DICO, Joy Lo. **How Norway took the lead in zero-emissions and cleaned up its act**. Evening Standard, 2019. Disponível em:



<<https://www.standard.co.uk/futurelondon/cleanair/norway-initiatives-promote-electric-cars-in-cities-a3983651.html>>. Acesso em: 01 jun. 2021

PARIS. International Energy Agency. **Global EV Outlook**, 2018. Disponível em: <<https://www.connaissancedesenergies.org/sites/default/files/pdf-actualites/globalevoutlook2018.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021

SHANK, Michael. **European Cities Launch Ambitious Effort to Reduce Embodied Carbon with Grant from Laudes Foundation**. Carbon Neutral Cities, 2021. Disponível em: <<https://carbonneutralcities.org/author/mshank/>>. Acesso em: 01 jun. 2021

Bioeconomia:

BIOINNOVATION. BioInnovation, 2021. Disponível em: <<https://www.bioinnovation.se/en/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

INNOVATION NORWAY. The Explorer, 2020. Disponível em: <<https://www.theexplorer.no/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Introdução da Eletiva "Inovação e Sustentabilidade"

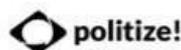
Prezado(a) Professor(a),

Esta Eletiva foi construída com a finalidade de promover reflexões e mudanças de comportamentos, modificando a visão dos(as) estudantes sobre o conceito de natureza e como deve ser a relação dos seres humanos com ela. Promovendo, desta forma, cidadãos que se corresponsabilizem pelo meio ambiente e desenvolvem ações sustentáveis e politicamente inovadoras em seus cotidianos particulares e escolares.

A Eletiva foi estruturada com carga horária total de 40 horas/aula, dentro das áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contemplando todos os eixos estruturantes do Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio. Ela foi desenvolvida a partir de cinco grandes módulos, de modo que cada um deles tem como foco aspectos específicos relacionados à práticas e inovações sustentáveis, o que culminará no desenvolvimento de dois caminhos de projetos finais, sendo um deles o desenvolvimento de uma campanha de conscientização socioambiental ou criação/construção de um protótipo de inovação sustentável para ser inserido na estrutura ou rotina da escola.

No primeiro desses módulos, aborda-se a compreensão do ser humano como parte integrante da natureza. Objetiva-se compartilhar a importância de atingir a sustentabilidade em todas as suas dimensões e compreender a necessidade de se estabelecer o desenvolvimento sustentável em conjunto a valores democráticos, promovendo ações que vão ao encontro dos ODS e buscam conscientizar mais pessoas sobre a necessidade de atingi-los.

Em sequência, o segundo módulo tem a finalidade de levar o(a) estudante a compreender problemas públicos complexos, focando-se na exemplificação da gestão de resíduos sólidos. Isso será realizado a partir da compreensão sobre a questão em nível de análise local e global, descrevendo a



países Política Nacional de Resíduos Sólidos, bem como iniciativas de sucesso de outros países para inspirar os(as) estudantes no exercício de observação, análise e solução política do problema socioambiental a partir da elaboração de um modelo de Projeto de Lei que contemple uma ideia de melhoria para a gestão de resíduos do bairro da escola, além de incentivar os(as) estudantes em modificações de hábitos relacionados à gestão de resíduos, no cotidiano de casa ou da escola.

O terceiro módulo tem como objetivo propor discussões sobre a necessidade de modificação do nosso modelo econômico linear de exploração e consumo de recursos naturais para um modelo Circular de desenvolvimento, no qual os(as) estudantes compreendem todas as etapas do ciclo produtivo e portanto distinguem suas responsabilidades, as de empresas e governos dentro dos sistemas de produção, influenciando-os(as) na modificação do uso e do consumo de produtos, além de propor reflexões sobre o nível de transparência de informações que nós como consumidores possuímos e análise da dimensão do impacto ambiental que nossos hábitos geram, através de cálculos de pegada ecológica.

Por sua vez, o quarto módulo propõe a realização de uma reflexão a respeito da interdependência entre as emissões de carbono e as mudanças climáticas. Levando os(as) estudantes a descobrirem inovações sustentáveis de transporte e energia verdes que já existem no Brasil e no mundo, bem como realizarem propostas de intervenções sustentáveis em suas comunidades escolares, promovendo uma ação de mobilidade urbana ou um protótipo de tecnologia verde.

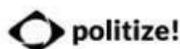
Por fim, o último módulo visa instrumentalizar os(as) estudantes na dinâmica da Bioeconomia Circular, conduzindo-os(as) a refletirem sobre o uso dos recursos naturais de forma renovável, construindo e descobrindo soluções para os problemas socioambientais gerados pelo uso de recursos não renováveis, a partir da produção de materiais de base biológica e da inserção de tecnologias de construção sustentáveis, na estrutura da instituição escolar. Além dos aspectos de inserção de tecnologias verdes, os(as) estudantes são convidados a refletir sobre o exercício de Advocacy e como, para transformar estruturalmente a sociedade, é preciso ouvir grupos diversos, atuar holisticamente, validar com a comunidade a mudança a ser feita, e consultar órgãos ou programas públicos que possam dar respaldo à ação.

Ao final de cada aula, será proposta uma atividade para sintetizar os aprendizados obtidos em sala e apoiar reflexões que conduzirão os(as) estudantes no exercício de seu autoconhecimento, autopercepção e autoanálise a respeito dos conhecimentos adquiridos, bem como da verificação de aprendizagem sobre os objetos de conhecimento tratados nas aulas.

Cumpra-se destacar que a Eletiva adota metodologias ativas, como: aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a rotação por estações, o design thinking, a cultura maker que trabalham a criatividade, a colaboração e a inovação, levando o estudante na construção de propostas de campanhas, protótipos de inovações verdes, debates sobre temas socioambientais, a fim de capacitá-los(las) na identificação, leitura e resolução de problemas políticos e socioambientais, propondo soluções para eles de maneira colaborativa e inovadora.

A proposta central da Eletiva baseia-se na transformação de pensamento e comportamento dos(as) estudantes em relação aos recursos naturais, promovendo a mentalidade sustentável e circular, conduzindo-os(as) na realização de mudanças de hábitos pessoais e no exercício de influência política para promoção de melhorias dos problemas socioambientais da comunidade escolar.

Ao final, este caderno da eletiva apresenta orientações didáticas para o ensino remoto, munindo o(a) Professor(a) de dicas e ferramentas para incorporar às aulas. Depois, segue-se com 7 aulas



adaptadas para o ensino remoto (extraídas das 20 totais do caderno presencial). O objetivo foi selecionar aulas que desenvolvem a espinha dorsal cognitiva da Eletiva, partindo do pressuposto de que as aulas de forma remota, geralmente, têm menos tempo para serem aplicadas. Portanto, acredita-se que as 7 aulas adaptadas conseguem manter a proposta pedagógica da jornada da Eletiva e cumprir adequadamente com seu objetivo geral.

Sumário das Aulas Presenciais

Módulo 1: Bases da Sustentabilidade

- [Aula 1: Sustentabilidade - Além do meio ambiente](#)
- [Aula 2: Praticando a sustentabilidade](#)
- [Aula 3: Tornando a escola um passo mais sustentável](#)

Módulo 2: Gestão de Resíduos

- [Aula 4: Como lidamos com os nossos resíduos](#)
- [Aula 5: Gestão de resíduos: conhecendo estratégias de êxito](#)
- [Aula 6: Elaborando um Projeto de Lei sobre gestão de resíduos](#)

Módulo 3: Economia Circular

- [Aula 7: Entendendo a Economia Circular](#)
- [Aula 8: Refletindo sobre resíduos e a transparência dos ciclos de vida dos produtos](#)
- [Aula 9: O uso dos recursos naturais e a Pegada Ecológica](#)

Módulo 4: Transportes e energias verdes

- [Aula 10: Emissões de carbono, mobilidade urbana e as mudanças climáticas no planeta](#)
- [Aula 11: Iniciativas de transportes e energias verdes no Brasil e no mundo](#)
- [Aula 12: Prototipando uma mudança: inserindo tecnologias verdes na comunidade escolar](#)

Módulo 5: Bioeconomia

- [Aula 13: Materiais de base biológica e a redução dos impactos ambientais](#)
- [Aula 14: Descobrimos a Bioeconomia Circular](#)
- [Aula 15: Construções verdes: um passo para cidades sustentáveis](#)

Culminância

- [Aula 16: Definindo a ação prática](#)
- [Aula 17: Desenvolvendo o Plano de Ação do projeto](#)
- [Aula 18: Pensando as estratégias de comunicação](#)
- [Aula 19: Apresentação do produto final](#)
- [Aula 20: Avaliação da Eletiva](#)

Sumário das Aulas Remotas

Módulo 1: Bases da Sustentabilidade

- [Aula 1 - Sustentabilidade - Além do meio ambiente](#)
- [Aula 2 - Tornando a escola um passo mais sustentável](#)

Módulo 2: Gestão de Resíduos

- [Aula 3 - Como lidamos com nosso resíduo](#)

**Módulo 3: Economia Circular**

- [Aula 4 - Entendendo a Economia Circular](#)

Módulo 4: Transportes e energias verdes

- [Aula 5 - Emissões de carbono, mudanças climáticas e tecnologias verdes](#)

Módulo 5: Bioeconomia

- [Aula 6 - Descobrimos a Bioeconomia Circular](#)

Culminância