



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE
EM LIVROS DIDÁTICOS DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

ROSA VIRGINIA OLIVEIRA SOARES DE MELO

São Cristóvão – SE
Novembro de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE
EM LIVROS DIDÁTICOS DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Discente: Rosa Virginia Oliveira Soares de Melo
Orientadora: Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe
como requisito para a aprovação no Curso de
Doutorado.

São Cristóvão – SE
Novembro de 2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

D376g De Melo, Rosa Virgínia Oliveira Soares
Gênero e governamentalidade em livros didáticos do “novo”
ensino médio / Rosa Virgínia Oliveira Soares de Melo ; orientadora
Lívia de Rezende Cardoso. – São Cristóvão, SE, 2023.
166 f.

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

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio. 3. Livros didáticos. 4.
Identidade de gênero na educação. I. Cardoso, Lívia de Rezende,
orient. II. Título.

CDU 37.014.542:305

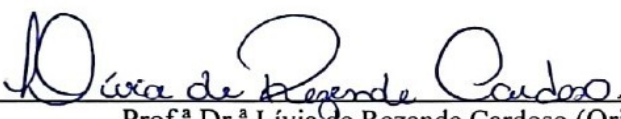
ROSA VIRGINIA OLIVEIRA SOARES DE MELO

**GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE
EM LIVROS DIDÁTICOS DO “NOVO” ENSINO MÉDIO**

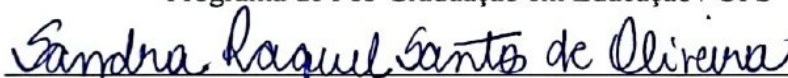
Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe
como requisito para a aprovação no Curso de
Doutorado.

Aprovado em: 21/06/2023

BANCA EXAMINADORA



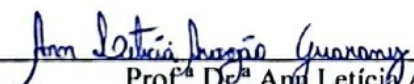
Prof.ª Dr.ª Livia de Rezende Cardoso (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



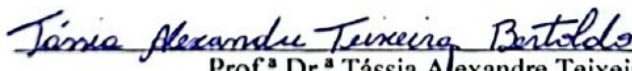
Prof.ª Dr.ª Sandra Raquel Santos de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



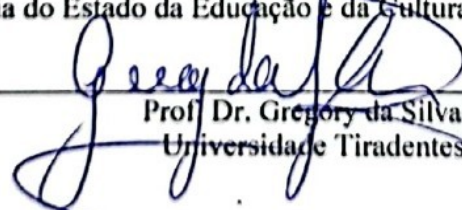
Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Prof.ª Dr.ª Ann Letícia Aragão Guarany
Universidade Federal de Sergipe / UFS



Prof.ª Dr.ª Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo
Secretaria do Estado da Educação e da Cultura do Estado de Sergipe/ SEED



Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar
Universidade Tiradentes / UNIT

*Aos meus amados pais, José Soares (em memória) e Maria do
Rosário (em memória), verdadeiros doutores e mestres da vida,
e donos de um amor tão sublime, que nunca findará.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer...

Cheguei até aqui, onde jamais pensei estar. Não que fosse um sonho me tornar, doutora, mas além de tudo, parecia muito, muito distante. Então se cheguei aqui, foi porque Deus, em sua infinita misericórdia, iluminou meus encontros, meus pensamentos, as oportunidades que surgiram, as pessoas que suprimam minha ausência, me fortificou e nunca me deixou desistir. Pela Tua misericórdia e bondade, obrigada, Pai!

No meio do caminho, uma perda sem tamanho. Ele que foi pai e mãe desde 2007, também precisou partir. E quem me conhece sabe como tem sido sofrido, vazio, doído... não posso nunca deixar de agradecer a Deus por me permitir ter pais tão maravilhosos. Minha estrutura familiar sempre me fez segura e certa de que sempre eu seria acolhida, independente de qualquer percalço. E isso foi muito importante para me tornar o que sou hoje. Agradeço a minha mãe, que mesmo em outro plano, me guiou e emanou todo o amor que ela sempre me ofereceu. A saudade hoje é mais amena, mas eu jamais esquecerei quão maravilhosa você é. E ao meu pai, infelizmente mais uma vítima da Covid-19, sem o qual ainda não aprendi a viver e de quem tanto tenho sentido falta, por todo o amor e suporte durante esses 15 anos que tivemos que reaprender a viver sem mainha. Obrigada por ser meu exemplo de homem, por ser tão amoroso com meu filho, por nunca medir esforços para nada. A filha de vocês agora é doutora. Queria muito aquele abraço apertado agora. Mas espero que estejam orgulhosos!

Ao meu amado irmão Lucas, tão presente e sempre ao meu lado, obrigada pela certeza de que sempre teremos um ao outro. Obrigada pela torcida, pela paciência, pelo verdadeiro significado de amor fraterno. À minha cunhada Gleice, por todo o amor que tem ao meu irmão, por toda a consideração que tem ao meu filho e por vocês terem me presenteado com minha sobrinha Jasmine, que veio trazer alegria para nossos corações entristecidos. Titia, você nem sabe, mas foi muito importante saber que você ia chegar... você trouxe aquele gás que eu precisava para chegar até aqui.

Ao meu amado filho Gabriel, meu melhor encontro dessa vida, minha razão de viver, minha esperança, minha luz. Sempre foi por você!

Ao meu esposo Manuel, por ter feito comigo o meu bem maior, por ter pacientemente ficado com ele enquanto eu estudava, assistia aula ou escrevia a tese. Em extensão, agradeço à

minha sogra Márcia, que nunca mediu esforços para que eu pudesse entrar nessa empreitada, me ajudando nas ausências ao longo do caminho.

À Raimunda, que segurou as pontas e deixou tudo pronto enquanto eu não estive em casa.

Às amigas da Nata, por me encorajarem e por tornarem o caminho mais leve. Sem vocês, não seria possível! Amo vocês.

À minha amiga Vaneide pela amizade verdadeira e por todo o incentivo. À família Deape e à família Dicac, por torcerem por mim. Obrigada pelas alegrias diárias. Sou grata a Deus por cada um de vocês.

Ao grupo dxs Livianxs, por tanta partilha e por tanta troca. Vocês foram essenciais! À minha super orientadora, Livia, que antes de tudo me inspira. Obrigada pela oportunidade, pelas sugestões, pelo carinho! Sou sua fã!

Aos queridos docentes da minha banca de defesa, primeiro por aceitarem me auxiliar nessa fase! Desde já, gratidão pelo olhar cuidadoso e por toda a contribuição com a minha pesquisa!

Aos meus tios/tias/primos/primas, demais familiares, amigos e amigas que não citei aqui, mas que torcem por mim e que se alegram com essa conquista: Gratidão!

RESUMO

Tomamos como escopo as problemáticas que envolvem as relações de gênero, governamentalidade e livros didáticos (doravante LD) aprovados pelo PNLD. Ancoramo-nos no papel importante que a escola e o currículo (e aqui estão inclusos os LD) exercem na produção desses sujeitos generificados e governáveis através de estratégias cujo fim é garantir o controle sobre a sexualidade das pessoas, sobre seus corpos e o disciplinamento de suas condutas. Desse modo, esta tese adentra o cenário dos materiais pedagógicos voltados para o “Novo” Ensino Médio, em especial os LD de Humanidades aprovados pelo PNLD 2021, observando como se mostra a captura dos/as discentes em proveito de uma governamentalidade. Assim, sob a perspectiva dos estudos pós-críticos de currículo, subjetivação, gênero, governamentalidade e empreendedorismo de si e inspirados em conceitos foucaultianos da análise do discurso, observamos nesses LD como se dão as relações de gênero e o funcionamento da governamentalidade que aí permeiam, atentos à formação das discursividades que produzem saberes sobre a juventude, sobre a diferença e que influenciam as possíveis carreiras profissionais “adequadas” aos estudantes do novo EM. A partir da nossa análise, notamos que, desde a elaboração da BNCC, os documentos, leis e materiais pedagógicos por ela embasados, mobilizam modos de governo das condutas cujo fim é uma juventude maleável, trabalhadora e autônoma, que atenda os anseios do mercado neoliberal. Vimos que várias são as tecnologias e artefatos utilizados de forma a garantir a captura e o governo dos outros e o governo de si mesmos, supervisionando e regulando indivíduos para mobilizar maneiras de conduzir as condutas, engendrar, reiterar padrões e verdades e produzir sujeitos assujeitados aos poderes, à ética, ao controle da saúde e do corpo com a justificativa de prepará-los para o mundo do trabalho. Diante dessa verdade legitimada pelos saberes encontrados nos LD, encontramos números muito maiores retratando as cenas, profissões e autorias pelas masculinidades, em números que chegaram a ser o triplo das feminilidades. Quando levamos isso em relação às pessoas trans*, chega a ser desolador o silenciamento dessas minorias. Em relação aos afetos, a promoção do modelo tradicional de família arrasta e perpetua consigo que as únicas possibilidades de afeto possíveis nesses LD são aquelas formadas por casais heterossexuais. Além disso notamos a promoção de uma falsa promessa de trabalhos mais livres, que permitissem ao profissional negociar seus contratos de trabalho e gerir seu tempo e esforço de maneira independente, quando, na verdade esse tipo de trabalho reduziu a capacidade de planejamento financeiro do trabalhador, aumentou a desigualdade social, o desemprego e precarização de relações trabalhistas e gerando incertezas nesse âmbito, além de reduzir e desmontar os direitos trabalhistas em todo o mundo. Por fim, entendemos que dificilmente o Brasil se constituirá como uma democracia, diante de tantas desigualdades, e da impossibilidade de que objetivos imprescindíveis aos direitos humanos sejam alcançados. Apesar de acanhados escapes, enfatizamos que a área de humanidades se mostra mais confrontadora que as outras, do aspecto de discussões em torno das construções de gênero, sexualidade e diversidade.

Palavras-chave: Gênero; Governamentalidade; Livros Didáticos; Ensino Médio

SIGLAS E ABREVIACÕES

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Humana
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CLT	Consolidação das Leis para o Trabalho
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEAPE	Departamento de Apoio Didático-Pedagógico
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupos de Trabalho
HPV	Papilomavírus Humano
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e +
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAIDEIA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNRS	Política Nacional de Resíduos Sólidos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSE	Programa Saúde na Escola
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

TABELAS E QUADROS

Quadro 01 20

Quadro 02 100

Quadro 03..... 101

Quadro 04 103

Quadro 05 106

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABREVIACÕES E SIGLAS	8
TABELAS E QUADROS	9
1. INTRODUÇÃO	12
2. GÊNERO, GOVERNAMENTALIDADE E PESQUISA EM LD	31
2.1. GÊNERO E EDUCAÇÃO	31
2.2. GÊNERO, BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: O GOVERNO DOS OUTROS E O GOVERNO DE SI.....	37
2.2.1. GÊNERO E BIOPOLÍTICA	37
2.2.2. GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	42
2.3. PESQUISAS SOBRE GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE EM LD ...	52
2.4. PESQUISANDO GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE EM LD DO NOVO ENSINO MÉDIO	78
3. GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	83
3.1. ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS LDS E MANUAIS DO PROFESSOR ..	83
3.2. GÊNERO EM PORCENTAGEM	99
3.3. GÊNERO: PESSOAS E PROFISSÕES	106
3.4. CENAS GENERIFICADAS EM LD DO NOVO ENSINO MÉDIO	117
4. GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL EM LD DO NOVO ENSINO MÉDIO	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

INTRODUÇÃO

É notório que currículo e escola, suas práticas e artefatos (e aqui se incluem livros e materiais didáticos), além de expressarem desigualdades de gênero, passam a instituí-las a partir de gestos, condutas e expressões aí produzidas, que vão sendo assimilados pelas pessoas durante todo o percurso escolar. Segundo Louro (2000), a escola entende desse assunto e elabora essas desigualdades através de múltiplos mecanismos de classificação e hierarquização que garantem e executam as diferenças entre os sujeitos. Assim, esse espaço escolar não é apenas um espaço no qual os diferentes gêneros circulam, mas, acima disso, um local onde tais diferenças, desigualdades e ideias conservadoras são fabricadas, mas que também podem e devem ser questionadas.

Os currículos reafirmam as subjetividades através de moldes de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas aceitas na sociedade. E para que essas subjetividades desejáveis sejam produzidas, são utilizadas inúmeras estratégias a fim de garantir o controle sobre a sexualidade das pessoas, sobre seus corpos e o disciplinamento de suas condutas, ou seja, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas” (Louro, 2013, pág. 65), tornando-se parte de seus corpos. Concordamos que os discursos que permeiam os currículos escolares operam de modo que os indivíduos saibam como devem proceder, como devem se vestir, se comportar, a quem devem obedecer, e o que devem fazer/ser na vida.

Eu sempre achei que sabia o que deveria fazer e o que queria ser na vida. Tanto é que minha aproximação com os estudos de gramática desde as séries finais do ensino fundamental me inclinou a tornar-me estudante de graduação do curso de Letras Vernáculas na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Achei que seria professora de língua portuguesa da rede estadual, quiçá da universidade. Hoje, minha vida tomou um rumo diferente do imaginado. Estou eu, aqui, mulher, mãe, branca, cis, hétero, mestra e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da mesma instituição de ensino, apaixonada pelos estudos de gênero e de currículo, e, graças a quem seja, um ser humano em permanente (des)construção.

Tanto na graduação de licenciatura em Letras, cursada por mim entre os anos de 2001 e 2005, quanto na especialização em Língua portuguesa, cursada em uma instituição

particular daqui de Aracaju, no ano de 2009, o gênero não era abordado para além dos sentidos específicos da área, sendo associado exclusivamente como referência a gêneros textuais, do discurso ou literários. Do mesmo modo, nenhum dos componentes curriculares ou conteúdos por eles abordados faziam a mínima menção que seja à categoria gênero como construção sócio-histórico-cultural que vai além da condição estabelecida biologicamente através do sexo masculino ou feminino, e que, repetida de modo performativo, se tornam “reencenação e nova experiência de um conjunto de significados estabelecidos socialmente” (Butler, 2010, pág. 200).

Com a conclusão do curso de graduação, tornei-me professora de educação básica de língua portuguesa em um projeto que tinha parceria do Governo Federal com a Prefeitura Municipal de Aracaju, entre os anos de 2006 e 2009. Denominado Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), tal projeto era destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, não tinham concluído o ensino fundamental. Esta foi a minha primeira experiência profissional e, a partir dela, tiveram início as minhas inquietações relativas à categoria gênero, principalmente quando alunos/as transexuais expressavam o direito de ser chamados/as pelo nome social, durante a chamada, quando eram barradas em banheiros femininos, no caso das mulheres trans, ou, ainda, quando as mulheres se diziam incomodadas com a presença de homens trans no mesmo banheiro utilizados por elas, já que em ambos os casos, a orientação era que cada pessoa frequentasse o local adequado ao seu sexo biológico.

Acontecimentos como estes, aparentemente despretensiosos, mas incomodamente recorrentes, me fizeram notar minha não “preparação” para lidar com situações nesses moldes, cada vez mais presentes no nosso cotidiano, além de reafirmar o quanto os currículos educacionais são carentes dessas discussões e abordagens, que poderiam ter melhor contribuído para minha atuação diante dessas questões. Aliando-se a isso, quando meu filho Gabriel, hoje com nove anos, iniciou as atividades na escola, sempre expressava (e ainda expressa), durante diálogos ou brincadeiras, que cor rosa é de menina e azul, de menino, ou ainda, quando sempre diz nas brincadeiras que a disputa é “meninas contra meninos”, ou ainda, quando diz que não gosta “de brincar com meninas, porque elas são chatas”, mais inquietações em mim foram emergindo. E, também pude perceber o quanto o LD influencia

na constituição da criança, e o quanto é importante se ter cuidado para que não reproduzamos e reifiquemos o padrão hegemônico heteronormativo, que acaba por ensinar às crianças quais comportamentos, cores, brincadeiras e atitudes são adequadas às feminilidades e masculinidades.

Em 2011, regressa à UFS não mais como discente, mas como servidora lotada na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), especificamente no Departamento de Apoio Didático-Pedagógico (DEAPE), passei a ter contato com palestras e eventos que abordavam a temática de gênero e sexualidade. Fiz, inclusive, uma disciplina especial em 2018, mesmo ano em que prestei seleção para o mestrado, com a Dr.^a Dagmar Estermann Meyer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) uma das grandes estudiosas brasileiras sobre tais questões, em conjunto com demais professores do PPGED, como Dr.^a Dinamara Garcia Feldens, Dr.^a Livia de Rezende Cardoso, Dr.^a Maria Helena Santana Cruz, e do PPGPSI, Dr.^a Michelle de Freitas Faria de Vasconcelos.

Já no mestrado, iniciei leituras sobre gênero, sexualidade, currículo, que me instigaram a pensar questões de gênero, sexualidade e currículos na infância, de modo que tomei como escopo de estudo os livros didáticos de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental aprovados pelo PNLD 2019. Na dissertação denominada *Singular ao plural: as relações de gênero nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD 2019*, analisei como duas coleções didáticas aprovadas pelo referido programa apresentavam as relações de gênero em suas imagens, textos, exercícios e orientações ao docente (De Melo, 2020).

Esse tempo efêmero do mestrado foi bastante desafiador, considerando, principalmente, que venho de uma perspectiva crítica de formação. O contato com os estudos pós-críticos de educação e de currículo trouxe à tona engendramentos e separações que nós mesmos fazíamos enquanto docentes, mães etc, o que foi se transmudando ao longo das leituras do curso nessa nova perspectiva, já que elas nos aproximavam e nos faziam a compreender a complexidade das questões de gênero, de sexualidade, dos discursos constituídos por meio de relações de poder, cujo desígnio é produzir subjetividades desejadas para regulá-las, e como tudo isso se interliga com os processos curriculares e educacionais.

Embebida da riqueza proporcionada por eventos, bancas de qualificação ou defesa, seminários, encontros e reuniões do grupo de pesquisa, que proporcionam trocas de vivências e aumentam o afã pela desconstrução de certezas naturalizadas e pela resistência às verdades tomadas como universais, somos inspiradas a tomar caminhos de pesquisa que enfrentem o condicionamento das explicações e representações, mas que não nos capturem pelo modo uniforme de mundo a que estamos submetidos. Assim, e tão somente assim, decidi continuar enquanto pesquisadora pós-crítica da educação, saindo do mestrado para o doutorado sem respiro, desafiada a pensar outros modos de pesquisa em educação sem negar ou excluir os procedimentos que já existem, mas, também sem perpetuar padrões, verdades e classificações.

No entanto, no meio do caminho, eis a pandemia de COVID-19! Medos, angústias, neuroses, *lockdown*, muitas perdas e tantas incertezas vieram com ela. A pandemia foi uma situação que demandou resoluções racionais, práticas e afastamentos dos afetos a que estávamos acostumados. Tínhamos que sobreviver e salvar os nossos, precipuamente. Infundáveis dias dentro de casa, de onde só se saía se não houvesse como resolver o que se queria remotamente. Consultas remotas, festas remotas, shows remotos, compras remotas, aulas remotas... Assim foram cursados os componentes curriculares do meu curso de doutoramento. Mas isso não era nada, diante das perdas por que muitos estavam passando: famílias inteiras sendo dizimadas; pais e mães deixando os famigerados órfãos da pandemia; fome, miséria, fila por pele de frango abatido; fila por ossos; valas abertas à espera das vítimas do referido vírus; falta de oxigênio, morte, negacionismo; dor...

Não bastasse tamanho sofrimento, essa crise epidemiológica e os números advindos dela incentivam a atentar sobre como, em meio a este caos, a desigualdade de gênero se perpetua. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a primeira vítima fatal do novo coronavírus foi justamente uma mulher. Ela, empregada doméstica, 63 anos de idade, percorria 120 km até o trabalho e contraiu a covid-19 da patroa, que havia retornado há pouco tempo de uma viagem à Itália. Mulheres, em especial, foram brutalmente afetadas pela pandemia de coronavírus, seja pela atuação e cuidado nas linhas de frente dos hospitais, de postos de saúde, como cuidadora de idosos, empregadas domésticas ou demais funções ligadas ao cuidado, seja sobrecarregadas pela quarentena, já que esse aumento da carga de trabalho doméstico as atingiu diretamente.

Sobrecarregadas pela distribuição desigual de serviços domésticos, mas ainda assim dependentes economicamente dos homens, ou, até mesmo aquelas que não tinham agravados seus problemas financeiros, chegaram a meados da pandemia em completo colapso mental, sem falar que a necessidade de isolamento social trouxe maiores taxas de feminicídio¹.

Após um tempo, graças a estudiosos/as e à ciência, *habemus* vacina! Mesmo assim, o negacionismo impetrado no então governo brasileiro o fez recusar inúmeras ofertas por lotes delas. Milhares de vítimas poderiam ter sido salvas, mas o presidente à época estava preocupado em propagar o discurso da dúvida sobre o que se descobria para frear a pandemia, incitando pessoas a ir para a rua e não se vacinar. Diante desse circo de horrores, restou-me enquanto mãe, mulher, funcionária pública, estudante do ensino público superior resistir. E, de certo modo, estudar doutorado em educação numa instituição pública, pesquisando em uma linha que aborda diversidade nos tempos hodiernos é, indubitavelmente, uma maneira de transgredir, de subverter e de ressignificar. Tenho a área da educação como potente veículo de discussões, percepções e possibilidades de ressignificações sobre os modos de ser e estar no mundo, embora seja, também, alvo de propostas que coíbem e retrocedem para que a mesma permaneça como um campo normalizador e disciplinador, voltado para a perspectiva da heteronormatividade.

Assim, entendendo gênero como um organizador das relações sociais em uma dada cultura (Meyer; Soares, 2004), e currículo como um artefato cultural que deseja produzir sujeitos de determinados tipos (Silva, 2005), esta tese adentra o cenário dos materiais pedagógicos voltados para o “Novo” Ensino Médio (EM). As diferentes discursividades que pautaram a elaboração desse nível de ensino desde 2017 e, por conseguinte, seus materiais pedagógicos acionam modos de governo das condutas que desejam a produção de uma juventude trabalhadora em um mercado neoliberal. Assim, articulando gênero, currículo e governo, propomo-nos a problematizar como feminilidades e masculinidades estão expressas em Livros Didáticos (doravante LD) da área de humanas e seus direcionamentos com o mercado de trabalho.

1 Leia mais em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/04/06/desigualdade-de-genero-em-tempos-de-pandemia-e-isolamento/>. Acesso em 14/04/2023.

Partimos da premissa de que a escola se torna uma instituição onde agem estratégias de subjetivação de discentes baseadas na governamentalidade, e, se utilizando de técnicas de dominação e de técnicas de si (Gallo, 2018), fabrica subjetividades governáveis (Veiga-Neto, 2013). Por governáveis entendemos aqueles conduzidos por ações estabelecidas em relações de poder (Veiga-Nero; Lopes, 2007) de maneira sutil a partir das discursividades de um currículo. Esses sujeitos governáveis são moldados a partir de uma racionalidade neoliberal, cujas práticas discursivas difundidas pelo neoliberalismo atravessam os LD de diferentes áreas de ensino e contribuem para estabelecer um currículo baseado nessa prática de governo. Daí, torna-se imperioso que aqueles sujeitos tomem “conta de suas vidas, que sejam capazes de se responsabilizar pelo seu próprio bem-estar e pela sua produtividade” (Saraiva, 2013, pág. 170).

Foucault (1997) define governamentalidade como “conjunto de práticas através das quais se podem constituir, definir, organizar, instrumentalizar, as estratégias que os indivíduos em sua liberdade podem estabelecer uns em relação aos outros” (Foucault, 1997, pág. 141). Baseando-se nele, Miller e Rose (2012) a definem como um “conjunto formado por todas as formas modernas de pensamento e ação políticos” (Miller; Rose, 2012, pág. 40), tendo “por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (Foucault, 2008a, pág. 143). Segundo Garcia (2001), governamentalidade é o nome que Foucault deu à racionalidade política que emerge para dar conta de problemas específicos do Estado. De acordo com Bampi (2000), governar as pessoas não é forçá-las a fazer o que deseja o governante; é uma espécie de manipulação tênue no modo pelo qual os indivíduos conhecem a si mesmos e se conduzem, ou seja, é a “sutil integração de tecnologias de coerção e tecnologias do eu” (Foucault, 1993, pág. 207).

Desse modo, através dessa sutil manipulação, as políticas públicas e os currículos daí formados constituem-se estratégias de governo e a teoria educacional passa a se embasar na visão da pedagogia crítica, que toma conhecimento e saber como fonte de libertação, autonomia e esclarecimento. Segundo Garcia (2001), pedagogia e escola estão envolvidas na produção do sujeito de razão, centrado, reflexivo, ativo, emancipado, autônomo, responsável, empreendedor e crítico, ou seja, o que se pretende é “produzir sujeitos que sejam artífices de si mesmo, do mundo e da história” (Garcia, 2001, pág. 53).

Essas tecnologias e dispositivos possibilitam o governo dos outros e o governo de si mesmos, supervisionando e regulando indivíduos e, juntamente com a família, acabam mobilizando maneiras de conduzir as condutas, engendrar, reiterar padrões e verdades e produzir sujeitos que operam em relações de assujeitamento aos poderes, à ética, ao controle da saúde e do corpo cuja finalidade é prepará-lo para o mundo do trabalho. Ou seja, “somos subjetivados como cidadãos para que possamos ser, democraticamente governados” (Gallo, 2018, pág. 219). E é por meio da subjetivação desses indivíduos respeitosos, resilientes e coletivos que se dará o governo de si. “Trata-se do exercício de um poder positivo, produtivo, que faz com que indivíduos ao interiorizarem ideias (...), passam a viver e agir de determinada forma” (Bampi, 2000, pág.15).

Consequentemente (e sutilmente), a sociedade passa a se reger como um sistema, e, no dizer de Gadelha (2013), cada sujeito se vê induzido sob essa lógica de tomar a si mesmo como um capital, numa relação na qual ele reconhece a si mesmo e aos outros como uma microempresa, cujo imperativo permanente é fazer “investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício” (Gadelha, 2013, pág. 149). O sujeito que se pretende formar em âmbito escolar é um sujeito que atende às expectativas de um neoliberalismo consumista (Varella, 2002), pois eles tendem a ser flexíveis e se ajustarem enquanto cidadãos e trabalhadores disponíveis e preparados para o mercado de trabalho.

Diante disso, ancoramo-nos nesse papel importante que a escola e o currículo exercem na produção de sujeitos generificados e governáveis, tomamos os livros didáticos (LD) como escopo deste estudo, em especial os LD do Ensino Médio (EM) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021, pós-reforma EM, observando como se mostra a captura de sujeitos generificados em proveito de uma governamentalidade.

É importante realçar que os LD são fontes de estudo, investigação e análise marcados por relações de poder implícitas e discursividades repletas de intenções, preconceitos, normas e contradições. Na escola (e também fora dela), o que circula nos LD, na mídia, nas experiências cotidianas, produz subjetividades e tem a tendência de ter efeito de verdade sobre elas. Desse modo são moldadas e “sugeridas” condutas, ações, comportamentos e valores aceitos socialmente, mas que reverberam o padrão heteronormativo hegemônico e que capturam corpos e subjetividades a partir do empreendimento da governamentalidade.

Assim, faz-se imprescindível que os sentidos e conteúdos ali encontrados sejam chacoalhados, questionados, e que sejam ressignificados os padrões e ideias que persuadem, naturalizam e perpetuam significados generificados de corpos e de gênero através das discursividades produzidas a partir desses LD. No dizer de Furlani (2003), a linguagem (e as discursividades) que reitera padrões hegemônicos é a mesma que reage a eles, através do “ato de colocar em questão a diferença que ela institui e por considerar que as regras linguísticas são criadas num contexto histórico de poder e que podem (e devem) ser modificadas” (Furlani, 2003, pág. 69).

A importância em examinar LD aprovados pelo PNLD se embasa, sobretudo, na perceptível imensidão desse programa, responsável pela distribuição de LD para todas as escolas públicas do Brasil, bem como nos fortes influxos que os LD têm na construção do conhecimento, influenciando significativamente a formação de pessoas em todo o país, apesar das intolerâncias de gênero que têm marcado nossos dias de maneira muito mais recorrente (De Melo, 2020).

Cardoso (2018) afirma que o PNLD cravou suas marcas no território curricular, pois ele estipula os critérios a serem avaliados nas obras, delineia os objetivos a serem alcançados pelas editoras, e elabora a apresentação das coleções didáticas aprovadas para escolha, definindo, assim, “o que é e o que não é autorizado a circular via Livros Didáticos (LD) nas escolas públicas brasileiras” (Cardoso, 2018, pág. 93). Além disso, o LD é apontado “como o instrumento que orienta o conteúdo a ser administrado e como o principal material pedagógico na escola pública brasileira” (Cardoso, 2018, pág. 93), o que faz com que a ação do referido programa assuma imenso alcance, uma vez que ele “avalia, seleciona e regula saberes e subjetividades nos currículos endereçados a estudantes e docentes no maior mercado de LD do mundo” (Cardoso, 2018, pág. 93).

O PNLD é um programa que avalia e disponibiliza livros didáticos e outros materiais de apoio à prática da educação de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais e municipais, além de instituições sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público. Com 80 anos de existência aproximadamente, um gasto médio de 1,2 bilhão de reais por ano e um alcance de 157 milhões de obras distribuídas no ano de 2017, ele é considerado uma das mais importantes linhas de ação do

Estado brasileiro na área de educação. Em relação ao PNLD 2021, aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos digitais destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do Ensino Médio da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Através do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou-se as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, antes contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, para 2019, o Ministério da Educação (MEC) alterou suas normas e o PNLD teve seu escopo estendido com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais – reconhecendo as necessidades contemporâneas dos discentes -, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Em relação ao ano letivo de 2021, o processo teve por escopo repor integralmente os LD para os estudantes e professores dos anos iniciais, e, parcialmente, para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, além de repor os manuais do professor para a educação infantil. No quadro abaixo, está o quantitativo relacionado ao PNLD do ano de 2021, ressaltando-se que o edital da educação infantil em 2021, previu apenas materiais para os/as professores/as.

Quadro 01 - Dados estatísticos

ETAPA DE ENSINO	ESCOLAS BENEFICIADAS	ALUNOS BENEFICIADOS	TOTAL DE EXEMPLARES	VALOR DA AQUISIÇÃO
Educação Infantil	74675	-	44866	R\$ 6701689,00
Anos iniciais do Ensino Fundamental	84742	12064342	82322154	R\$ 609803919,52
Anos finais do Ensino Fundamental	47160	10109478	27453237	R\$ 267362171,99
Ensino Médio	20155	6696424	26612144	R\$ 288869076,57
Total Geral		28870244	136832401	R\$ 1172736857,21

Fonte: FNDE/PNLD

Diante do exposto, baseamo-nos no processo de escolhas do LD a partir do PNLD 2021, em especial os LD do EM, porque, para nós, importa estudar esses LD do EM, cujo currículo se centra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem foco na formação por competências e habilidades. Isso nos leva a crer que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já se estabeleciam finalidades, seja considerando o EM como aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, qualificação para o trabalho, para a cidadania e para a adaptação flexível, seja como especialização discente enquanto humano, englobando a ética, a autonomia e a criticidade, mas também o ensino da teoria relacionado à prática. Desse modo, “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, pág. 7).

Em fevereiro de 2017, foi publicada a Lei no 13.415 que altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as LDB, e no 11.494, de 20 de junho 2007, que rege o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa lei passou a ter visibilidade como o Novo Ensino Médio, trazendo expressivas alterações para esse nível de ensino.

As crises e percalços do Brasil contemporâneo refletem diretamente em vários setores da sociedade. Na educação, o fracasso das políticas de avaliação educacionais tornou esse âmbito um espaço fértil para reformas/novas medidas ‘milagrosas’ nos moldes da BNCC. Com o escopo de unificação do currículo escolar em nível nacional através da BNCC, o MEC almeja alinhar a aprendizagem dos estudantes do território nacional, diminuindo, segundo ele, a defasagem da qualidade do EM no país, as desigualdades regionais durante a formação dos/as estudantes, e a necessidade de tornar o EM mais atrativo a estes/as alunos/as, face aos índices de abandono e de reprovação.

É importante realçar que, em relação ao EM, suas finalidades já estavam estabelecidas desde a LDB, quais sejam: aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação para o mundo do trabalho, para a cidadania, para a adaptação flexível; aprimoramento discente enquanto pessoa humana, incluindo a ética, a autonomia e a criticidade; ensino da teoria relacionado à prática. As mudanças propostas pela lei nº 13.415 trazem: aumento da carga horária, nova grade curricular e ensino voltado para a formação profissional, adotando um menor número de aulas expositivas, o aumento de projetos, atividades práticas, cursos e oficinas, o que culminará com a maior participação dos/as alunos/as. De acordo com essa lei,

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

A lei nº 13.415 estabelece, ainda, que os currículos do EM deverão 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 socioemocionais, de modo que os/as apropriem-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, 2018a, pág. 9). Assim, de acordo com tal documento, “o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental (EF) traduzem-se, no EM, 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, 2018a, pág. 472).

Ressaltamos, também, que há no EM, grande ênfase nas competências sócio emocionais, tomadas como imprescindíveis para que os estudantes aprendam a lidar com os desafios do séc. XXI, ligando-os ao empreendedorismo, “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, pág. 05). Sendo, portanto, cidadãos ativos, que respeitam e agem de acordo com as normas e com a moral, que prosperam e buscam um projeto para a própria vida.

Nosso grande desafio, hoje, no Brasil é reconfigurar a grande destruição e retrocesso deixados pelo então governo. Desde 2019, Bolsonaro e sua equipe “duplicaram as dificuldades de vislumbrarmos novos caminhos, uma vez que nos demonstram que sempre é possível usar o poder de forma extremamente controversa, arbitrária e até insólita” (Diaz-Benitez, 2020, pág. 273). Produziu-se uma ideia de que os estudos de gênero pretendiam doutrinar os ambientes escolares, influenciando os LD com o escopo de destruir o que hoje se conhece como a família tradicional (nuclear) brasileira. As pessoas que pensam prática e teoricamente questões de gênero, por exemplo, têm sido perseguidas numa proporção alarmante. Segundo Elaine Brum (2017), já existiram avanços significativos em algumas gestões, como a de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, mas muito menores do que seria necessário para uma mudança que produzisse transformação estrutural.

Se as mudanças existentes já não se configuravam suficientes, imagine quando essa ausência de transformações se uniu aos tantos retrocessos e às promessas e mais promessas que atingiram sedutoramente a alta classe média brasileira, que, se aliou a fundamentalistas religiosos e a algumas pessoas sedentas pela defesa da ‘ordem’ no país, elegendo “o mito”, como reação ao mau funcionamento da democracia. O resultado já sabemos que foi desolador. Fomos, nos últimos quatro anos, representados por um líder de extrema direita, munido de um discurso extremamente autoritário, anticomunista, misógino, xenofóbico, genocida, machista e retrógrado, principalmente, no que respeita as questões socioculturais, de gênero, de sexualidade, à população LGBTQIA+, às mulheres, aos negros, pobres, indígenas e defensores dos direitos humanos, e que se alia aos demais grupos conservadores para, do seu modo, deliberar as políticas educacionais brasileiras (Paraíso; Caldeira, 2018). Não fosse o bastante esse (des)governo Federal se amparou na vertente do neoliberalismo, exaltando a meritocracia, o individualismo exacerbado e a redução dos gastos sociais do Estado com política social, o que implicou no desmonte de serviços públicos de saúde e educação, além de se posicionar contra a ciência e tecnologia, cortando bolsas de pesquisas e atacando as

ciências sociais e humanas, e emitindo, frequentemente, opiniões contra os servidores públicos, congelando salários e suspendendo benefícios.

Enquanto isso, fizemos parte de uma população extremamente cansada e decepcionada politicamente, nos mantendo inertes, sem buscar articulações alternativas que façam a oposição suficiente a tal quadro, e continuamos a sofrer duras opressões. As últimas eleições deram, impediram, talvez o quase último suspiro da democracia, de modo que a volta de um representante da Esquerda represente um tempo de reconstrução: de reconduzir, readaptar, replanejar, recolocar, dar voz e ampliar o número de participantes cuja bandeira seja a diversidade, principalmente com a missão de governar em uma sociedade fortemente dividida, e com muitos segmentos radicalizados, que não aceitaram sua eleição.

No que respeita as mulheres, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse que se assim pudesse, a desigualdade de gênero acabaria por um simples decreto do presidente, pois são muitas as formas de violência contra as mulheres e é dever do Estado enfrentar cada uma delas. Na mesma época, Lula ressaltou que as mulheres querem igualdade, e, não, superioridade, sendo o respeito, um valor inegociável em todas as esferas do Executivo. Além disso, ele admitiu que faltam mais mulheres participando do governo, mas que esse processo acompanha o avanço e a conquista de espaço delas na sociedade. Para o atual presidente, aceitar que a mulher ganhe menos que o homem significa perpetuar uma violência histórica contra o público feminino.

É importante realçar, também que, após quatro anos sem políticas públicas direcionadas à comunidade LGBTQIA+, em dia 6 de abril do corrente ano, o presidente Lula assinou o decreto Nº 11.471, que instituiu o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras. Esse é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, cuja finalidade é colaborar na formulação e no estabelecimento de ações, de diretrizes e de medidas governamentais referentes às pessoas LGBTQIA+, que em parceria com a Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, elaborarão critérios e parâmetros de ações governamentais, em níveis setorial e transversal, que visem assegurar as condições de igualdade, de equidade e de garantia de direitos fundamentais às pessoas LGBTQIA+; propor estratégias para a avaliação e o monitoramento das ações

governamentais voltadas às pessoas LGBTQIA+; acompanhar proposições legislativas que tenham implicações sobre as pessoas LGBTQIA+ e apresentar recomendações sobre as referidas proposições; promover a realização de estudos, debates e pesquisas sobre a temática de direitos e a inclusão das pessoas LGBTQIA+, entre outros².

No ano de 2019, o então gestor federal iniciou o desmonte das políticas com foco na população LGBT através do decreto Nº 9.883, quando o então Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), criado em 2010, foi revogado. Essas e outras tantas atrocidades nos fizeram regredir diante de conquistas que ainda estávamos por adquirir. Como se não fosse suficiente, vivemos ladeados de admiradores e apoiadores da famigerada “Ideologia de Gênero”, que resistem e ainda apoiam o ódio oriundo do bolsonarismo. O termo ideologia de gênero veio à tona com força durante as eleições do ano de 2018 e que foram tomados como bandeiras de campanha do então presidente Jair Messias Bolsonaro, como reação conservadora aos avanços em políticas educacionais pela igualdade de gênero. Tal ‘ideologia’ é, também, utilizada para que a base conservadora impeça atividades que falem sobre as questões de gênero e assuntos relacionados – como sexualidade – nas escolas. Normalmente, os que comungam desse sentido negativo dado ao termo, temem que a abordagem dessas questões nas escolas ocasione o enfraquecimento dos valores da “família tradicional brasileira”, ou que as discussões das questões de gênero e sexualidade na escola induzam crianças a serem homossexuais ou transexuais. Tais grupos discordam que o gênero seja construído socialmente, acreditando, portanto, que o sexo biológico define tanto o gênero quanto a sexualidade da pessoa, assumindo, assim, a hegemonia heterossexualidade como “normal” e “natural”.

Durante muito tempo e em dezenas de locais e países, várias foram as mobilizações com vistas a aniquilar, eliminar e reduzir “conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos” (Junqueira, 2019, pág. 3), de modo a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos e moldes morais, religiosos, intransigentes, autoritários, segregadores e preconceituosos. Como principal local, alvo e palco dessa ofensiva conservadora e

2 Leia mais em : <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/04/governo-lula-cria-conselho-nacional-dos-direitos-das-pessoas-lgbtqia.shtml>. Acesso em 02/05/2023

reacionária, a escola passa a ser centro de uma discussão na qual o direito garantido à educação dá lugar, no dizer de Junqueira (2019), a interpelações que deslegitimam a liberdade docente e a desestabilizam a laicidade e o caráter público da escola, enquanto espaço de autonomia, de formação e de consciência crítica e de socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático. Ou seja, “o discurso antigênero nomeia como “ideologia de gênero” aquilo que é precisamente a sua crítica” (Junqueira, 2019, pág. 3). Ainda segundo o autor,

São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas. Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antigênero, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero. Paradoxalmente, a partir de uma manobra de inversão, esses “defensores da família” atribuem a outrem exatamente aquilo que praticam. (Junqueira, 2019, pág. 3).

Isso reverbera de maneira resistente e disciplinar no que respeita às discussões sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, cujo olhar regulador tenta coibir e cancelar as tentativas de visibilidade a grupos excluídos da sociedade e dos espaços educacionais na tentativa de apagá-los. Assim também ocorreu quando as questões de gênero deixaram de ser nomeadas em documentos oficiais, nos quais gênero como sinônimo de sexo biológico é o conceito utilizado prioritariamente, “e pouco se promove a desconstrução de normas de gênero e as invenções de outros modos de existência” (Cardoso *et al*, 2019, pág. 1). Sobre isso, faz-se mister mencionar que tais documentos adotam o modelo do masculino genérico, sendo este um “dos procedimentos mais recorrentemente acionados quando se pretende utilizar a linguagem para excluir as mulheres”, isto é, uma maneira através da qual a “tecnologia de gênero opera para apagar e silenciar o feminino em diferentes artefatos, entre eles os currículos escolares” (Caldeira, 2018, pág. 97).

Nesta pesquisa tomamos currículo como tudo aquilo que advém das salas de aula, de influências familiares, da mídia e seus personagens, bem como dos professores e seus processos formativos. Currículo “é muito mais que uma lista de conteúdos sobre sexualidade. O currículo produz efeitos” (Cardoso, 2018, pág. 114). Ele é um “artefato cultural que ensina,

educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (Paraíso, 2010, pág. 11), para diferenciar e hierarquizar as pessoas desde muito cedo. Ele, segundo Corazza (2001), é uma forma de governamentalização de cada indivíduo e da população, e, juntamente com escola e Estado, é agente moralizador dos sujeitos, cujas formas de controle e regulação, ancoradas no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), objetiva e diz como os indivíduos devem ser, o que devem fazer, como devem realizar-se em sociedade consigo mesmo.

Entendendo currículo como território de disputa que produz sujeitos e, também, por eles é produzido (Silva, 2008) por meio dos discursos e em meio a relações de saber-poder nas quais gênero é “culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (Butler, 2018, pág. 26), admitimos que gênero fomenta experiências pessoais, definindo o lugar de homens e mulheres na sociedade. Aqui, considera-se gênero como “condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher” (Louro, 2001a, pág. 80); seriam os “significados culturais assumidos pelos corpos sexuados” (Butler, 2010, pág. 24); seria uma condição sócio-histórico-cultural que vai além da condição estabelecida biologicamente através do sexo masculino ou feminino.

O gênero é construído nas relações sociais, quando as características sexuais ganham significado e representatividade, sendo o modo como se identifica dentre os locais, como a pessoa se vê entre as possibilidades de ser homem ou mulher, podendo ou não ser reflexo do sexo. Também, acerca da identidade de gênero, a sociedade procura usar estratégias e táticas para fixar uma identidade masculina ou feminina “natural”, como se o corpo fosse “inequívoco, evidente por si” (Louro, 2013, pág. 08), numa concepção que ancora no corpo a ideia de que “todos vivemos nossos corpos universalmente, da mesma forma” (Louro, 2013, pág. 05) e que “aos sabores desse conjunto de normas, quer-se uma identidade para um corpo e outra para outro corpo” (Cardoso, 2011, pág. 04).

É nesse raciocínio generificado que se conduz as práticas curriculares que “meninos e meninas recebem tratamentos distintos e cobranças diferenciadas. Ensina-se que menino é e deve ser diferente de menina” (Paraíso, 2016, pág. 19). Também “aditem-se determinadas condutas de meninos que não se admitem das meninas. Esperam-se coisas de meninas que não

se esperam de meninos. Classificam-se como normais e como anormais determinados comportamentos e desempenhos” e ainda “cobram-se desempenhos diferenciados de meninas e meninos e, então, usam-se técnicas diferenciadas para governar meninos e meninas nas escolas” (Paraíso, 2016, pág. 19). Essas relações são permeadas de jogos de poder que tornam possíveis estratégias de resistir a essas normas e regras e assim, os sujeitos “tornam-se masculinos ou femininos rejeitando, concordando, resistindo (...) enfim, como seres ativos face a regras e normas sociais” (Xavier Filha, 2012, pág. 170).

Vale ressaltar que apesar de os currículos ainda reafirmarem normas hegemônicas em relação aos gêneros, percebemos alguns avanços em relação ao reconhecimento da diversidade e da diferença, ainda que ligadas à tolerância e ao respeito, e que, também, sempre existem conflitos, escapes e resistências ao que é ensinado. Estudar gênero não é apenas estudar os papéis de mulheres e homens. O gênero é mais que isso. Ele forma o social. Desta feita, a problematização das relações de gênero em currículos educacionais é urgente, pois tornar-se-iam evidentes essas desigualdades, as relações de poder e suas formas de governo de si, a partir das quais os indivíduos se tornam sujeitos padrão, cidadão, democrático e trabalhador, obedecendo distintas maneiras de subordinação e disciplina, de forma que, “seja sua vida coletiva como espécie ou os aspectos mais íntimos da sua existência como indivíduo, nada deve escapar à ação do governo” (Avelino, 2016, pág. 270).

Diante da nova reestruturação da BNCC, pautada na perspectiva de educação neoliberal que demanda competitividade, flexibilidade e empreendedorismo de si, e motivada pela minha própria pesquisa de mestrado (De Melo, 2020), pelos textos produzidos (Cardoso; De Melo, 2021a; Cardoso; De Melo, 2021b) e pelas leituras realizadas na literatura científica especializada neste período de doutoramento, investigamos os LD do EM, observando como funcionam as relações de gênero e a governamentalidade neoliberal que os percorrem. A área anteposta para análise foi a das Humanidades. Inicialmente, para se estreimar da área analisada por mim no mestrado (Língua Portuguesa) e, associando-se a isso, devido aos constantes embates e tentativas de retiradas do currículo de algumas disciplinas dessa área, além da desvalorização de suas pesquisas a partir do seu histórico de resistência.

Assim, sob a perspectiva dos estudos pós-críticos de currículo, subjetivação, gênero, governamentalidade e empreendedorismo de si e inspirados em conceitos foucaultianos da

análise do discurso, analisamos os LD do EM das áreas de Humanidades, observando as relações de gênero e o funcionamento da governamentalidade que permeiam esses LD. Além disso, observamos como atuam, como se perpetuam e como são formadas as discursividades que produzem saberes sobre a juventude, como se mostram nesses LD os modos de ser/estar/viver/trabalhar “adequados” aos/às discentes desse “novo” EM.

Segundo Foucault (1996), “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (Foucault, 1996, pág. 146), e, além disso, ele sempre se produz em razão das relações de poder. Deste modo, observamos como tais relações se ligam a determinados discursos a fim de produzir verdades, incitando certa inclinação ou aguçando certos desejos, e como estas acionam tecnologias de si ou de dominação, como incluem, selecionam, moldam e governam por uma racionalidade que produz sujeitos maleáveis na tentativa de formar ou de se tornar um profissional aos moldes do neoliberalismo. Ressaltamos que buscaremos, também, pelas condutas e contracondutas, sempre atentas aos processos de agenciamento, experiência e transformação dos possíveis do currículo. Concordamos com Rago e Pelegrini (2019), quando dizem que “contracondutas são possibilidades de construir inventivamente novas formas de se colocar no mundo, novas oportunidades de constituição da subjetividade, novas ideias para relacionar-se consigo e com os outros” (Rago; Plegrini, 2019, pág. 10)

O recorte que analisamos refere-se às obras destinadas à área de Humanidades do EM aprovadas no edital do PNLD 2021. Dentre elas, foi por nós analisada a coleção Moderna Plus, da Editora Moderna, escolhida aleatoriamente. Esta coleção é composta de seis volumes, mais manual do professor e material digital do professor.

Vale enfatizar que, aqui, não aplicamos métodos e técnicas estatísticas, mas tomamos como arrimo a análise foucaultiana do discurso, sob cunho descritivo, visto que, de acordo com Paraíso (2012), descrever “é extremamente importante em nossos modos de pesquisa, porque é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações” (Paraíso, 2012, pág. 40). Conglobando com isso, e baseando-se em Foucault, Fischer (2001) afirma que “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o

discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (Fischer, 2001, pág. 198).

Em relação à produção de dados, inicialmente selecionamos os LD do EM da área de Humanidades, quais sejam: Filosofia, Geografia, História e Sociologia; analisamos os LD propriamente ditos, atentando-nos para as relações de gênero que permeiam esses LD do Ensino Médio e para as estratégias utilizadas para o funcionamento da governamentalidade. Diante do exposto, minha tese está organizada em quatro seções, sendo esta a primeira. Na segunda, intitulada Gênero, Governamentalidade e Pesquisa em LD, trago os conceitos, teorias, estado da arte e caminhos metodológicos desta pesquisa. A terceira seção é intitulada Gênero em LD do Novo EM, na qual trago a análise desses LD relacionando-os com a categoria gênero. A quarta seção é denominada Governamentalidade Neoliberal em LD do Novo EM e, de acordo com o próprio título, relaciono a coleção didática analisada e a captura em proveito dessa governamentalidade neoliberal. Logo em seguida teço algumas considerações sobre o que foi por mim pesquisado e apresento as referências que me embasaram durante todo esse processo.

2. GÊNERO, GOVERNAMENTALIDADE E PESQUISA EM LD

Nessa seção, abordo o conceito de gênero e suas relações no espaço escolar, abordo, também o conceito de currículo, de biopolítica e de governamentalidade neoliberal, apresento uma revisão bibliográfica sobre as questões aqui discutidas, finalizando com os aspectos metodológicos utilizados em nosso estudo.

2.1. GÊNERO E EDUCAÇÃO

Costuma-se dizer que o exórdio do conceito de gênero se deu no desenrolar das lutas do movimento feminista na busca pela equidade entre grupos minoritários, e que tal categoria também se tornou um amplo instrumento analítico e político das desigualdades sociais. Na época, gênero se estreitava do termo “sexo” e dos aspectos biofisiológicos que ele carrega, e terminava por se referir a papéis construídos socialmente adequados a uma noção de ser homem ou ser mulher (Scott, 1995). Esse binarismo também se estendeu aos corpos, sugerindo atributos do que seriam de caráter feminino ou masculino.

Em âmbito escolar, no currículo e LD isso acaba refletindo na aceitação de uma heterossexualidade compulsória e de uma cisheteronormatividade, que toma a heterossexualidade como única forma de sexualidade, naturalizando-a como normal e produzindo discursividades e argumentos em pares díspares: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; saudável/doente; público/privado; decente/indecente; moral/imoral (Louro, 2001a).

Segundo Scott (1995), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significação às relações de poder” (Scott, 1995, pág. 14). Ela também diz que “o gênero é uma estratégia pela qual as feministas começaram a encontrar uma voz teórica própria, além de aliados científicos e políticos. É nesse espaço que o gênero é uma categoria útil de análise” (Scott, 1995, p. 14). Ao dizer isso, Scott (1990) sustenta o gênero como algo que nos permite questionar como se dá a diferença sexual no âmbito das relações sociais. Segundo Rodrigues e Heilborn (2013), a partir da distinção sexo/gênero é que se consegue pensar a diferença sexual enquanto produto da cultura, e não como essência natural que modelaria papéis sexuais. Para elas, essas abordagens que trabalham as construções de papéis de gênero tendem a conceber a

relação entre os sexos a partir de costumes e estabilidade social, descartando e desprezando qualquer possibilidade que dali divirja.

Para além disso, segundo as mesmas autoras, trata-se de reconhecer que há uma hierarquia social baseada na materialidade dos corpos, que se expressa, por exemplo, na divisão de gênero no trabalho, na qual mulheres ganham menos do que homens, são direcionadas a atividades tomadas como tipicamente femininas, a exemplo das atividades que envolvam organização, arrumação, cuidado. Vale realçar que, mesmo entre dois profissionais em cargos equivalentes, sendo um deles um homem e uma mulher, além da desigualdade salarial haverá também uma hierarquia simbólica organizada a partir da diferença sexual.

Butler (1987) discute o corpo não como natural, mas como tão cultural, quanto o gênero. Segundo ela, a divisão sexo/gênero mantém um modelo binário de pensar o sexo como natural e o gênero como socialmente construído, e, aceitar isso seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito. Assim, segundo Rodrigues (2012), partindo do pressuposto de que não há essência ou identidade nas características corporais, Butler concorda com três dimensões contingentes da corporeidade, quais sejam: sexo anatômico, aquele dado pela biologia; identidade de gênero, entendida como uma construção social; e performance de gênero, sendo o elemento do performativo aquilo que perturba a associação sexo/gênero, ou seja, corpos performam gêneros, e o fazem pela repetição, sem nunca serem idênticos a si mesmos. Com isso, o gênero passa a ser uma repetição de normas que já não retornam mais a um original, explicitando a arbitrariedade do par sexo/gênero (Rodrigues, 2012).

Para Butler (2010), gênero seria os “significados culturais assumidos pelos corpos sexuados” (Butler, 2010, pág. 24), isto é, “um significado assumido por um corpo já diferenciado sexualmente” (Butler, 2010, pág. 31); seria uma condição sócio-histórico-cultural que vai além da condição estabelecida biologicamente através do sexo masculino ou feminino, que necessita de uma “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (Butler, 2010, pág. 154). Comungamos da noção desta mesma autora, de que o gênero se constitui socialmente, a partir dessa prática performativa, na qual “gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero” (Butler, 2010, pág. 200), e essa subjetividade que daí se constitui é

reforçada repetidamente “pelas próprias expressões tidas como seus resultados” (Butler, 2010, pág. 48). Assim, gênero é aqui entendido como uma norma, “uma prática regulatória, que produz os corpos que governa, ou seja, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir [...] os corpos que ela controla” (Butler, 2015, pág. 153).

Apesar disso, Butler (2007) percebe que norma depende dessa repetição performativa e afirma que os corpos oriundos dessas normativas generificadas não tem uma manifestação completa em sua totalidade, já que eles “não se conformam nunca completamente às normas pelas quais sua materialidade é imposta” (Butler, 2015, pág. 154), e apesar do efeito dos atos performativos, sempre há reações, subversões, ressignificações e descontinuidades, sendo os eles tomados como “espaços de luta e de experimentação [...] como espaços conflitivos de submissão e de subversão” (Paraíso, 2016, pág.149).

O antagonismo entre gênero e sexo biológico traz, também, “a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (Butler, 2010, pág. 24), fazendo com que o sexo seja “sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo” (Butler, 2010, pág. 27). Para Lauretis (1994), o gênero é “produto de diferentes tecnologias sociais, [...] e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (Lauretis, 1994, pág. 208). Segundo Caldeira (2018), pensar gênero como uma tecnologia “significa compreendê-lo como algo que se constitui não por meio de aspectos biológicos, mas por meio de variadas relações de poder-saber, discursos, dispositivos e estratégias” (Caldeira, 2018, pág. 93).

Ainda de acordo com esta autora, essas tecnologias seriam “um mecanismo que aciona técnicas, procedimentos, práticas e discursos para produzir sujeitos que se identifiquem como homens e mulheres, meninos e meninas” (Caldeira, 2018, pág. 93). Se nos alicerçarmos no pensamento foucaultiano, é importante entender que tais tecnologias seriam dispositivos permeados por relações de poder e que operam nas discursividades para produzir subjetividades.

Para Miskolci (2012), “a heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, reprodutivo e familiar. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (Miskolci,

2012, pág. 44). Assim, comungamos da fala de Bento (2006), de que, para garantir essa heteronormatividade, todos/as temos nossos corpos capturados por investimentos e tecnologias sociais precisas desde o nascimento e ao decorrer de toda a vida.

É por meio de como operam tais tecnologias e práticas e do que se interpreta sobre o gênero que ele existe (Bento, 2006). Sendo performativo, nutre-se dessa prática reiterativa que personaliza roupas, cores, gestos, ações, tomados como adequados, como visto por nós anteriormente (De Melo, 2020). Assim “nos constituímos como homens ou mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado” (Meyer, 2008, pág. 16), e são as maneiras de se acolher enquanto feminilidades e masculinidades, “aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade em uma dada cultura, em um dado momento histórico (Meyer, 2008, pág. 14).

Culturalmente tem-se investido em discursos de verdade acerca do que seria adequado às subjetividades, corpos, ações e desejos. De igual maneira, em espaço escolar, o currículo reafirma esse controle, disciplina, punição, classificação e separação através de suas práticas pedagógicas embasando-se em um discurso cisheteronormativo, que confere “inteligibilidade de gênero aos corpos que se conformam ou se aproximam de seus ideais, marcam e regulam aqueles que apresentam performance que destoam, distanciam e rompem com seus saberes” (Oliveira *et al*, 2017, pág. 2).

Por via de regra, esses espaços escolares não deixam possíveis outras formas de feminilidades e masculinidades, reafirmando aquelas já padronizadas e tomadas como referência, classificando desde cedo hábitos das pessoas como adequados para mulheres e homens. Nesse “processo educativo, o indivíduo é educado para o controle da sexualidade, do desejo e para desenvolver papéis sociais ligados à masculinidade e à feminilidade” (Dias, 2013, pág. 237). Elencam-se como normais e como anormais determinados comportamentos e desempenhos e ainda “cobram-se desempenhos diferenciados de meninas e meninos e, então, usam-se técnicas diferenciadas para governar meninos e meninas nas escolas” (Paraíso, 2016, pág. 19).

Segundo Silva (2001), o espaço escolar se configura como dispositivo central de discursividades que celebram a tolerância e o respeito com a diversidade, sem, no entanto,

questionar as relações de poder e o modo como são produzidos esses processos de diferenciação que constituem as subjetividades e a diferença. Com isso, o “divergente é visto como desviante e anormal, ou seja, passa a ser visto como um problema que precisa ser resolvido o quanto antes” (Felipe, 2000). São os também conhecidos “corpos abjetos”, isto é, “corpos deslegitimados”, que “deixam de contar como corpos” por não coincidirem com o “esperado para o seu sexo” (Butler, 2000, pág. 169-170).

Para Oliveira *et al* (2017, pág. 2),

Os corpos que transitam pelas fronteiras delimitadas pelas normas de gênero confundem, desestabilizam e questionam o modelo que é compulsoriamente ensinado como verdade. Quando esses corpos surgem, vários discursos são acionados para patologizá-los, anormalizá-los, reforçando um padrão heteronormativo (Oliveira *et al*, 2017, pág. 2).

Desse modo, acaba-se “empurrando para o lugar do patológico, do anormal ou da perversão qualquer outra manifestação do desejo” (Stephanou, 1998, pág. 92), sobejando a esta “poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (Louro, 2010, pág. 27), pois “as normas punem os que não desempenham corretamente o seu gênero” (Butler, 2010, pág. 199), fazendo com que os transgressores da heteronormatividade assumam “o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indizível” (Louro, 2004, pág. 8)

Em todas essas práticas que perpassam o chão da escola, a normalização dos estigmas e estereótipos fazem com que as diferenças se tornem “desigualdades nas salas de aula, aos que não se adequam a ela, tornando-a um lugar de preconceito e de pouco enfrentamento da diversidade (Dias, 2013, pág. 252). Com isso, a sexualidade, e as relações de poder que nela permeiam, passa a ser uma ferramenta de grande investimento de vigilância, controle e governo, “utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (Louro, 2004, pág. 114).

Aliado a isso, há um massivo investimento estatal que tenta, vigilantemente, definir nitidamente os limites do adequado, como se se almejasse alcançar uma nação perfeita, a partir de uma varredura daquilo que se mostrar não-cônsono ao que se pretende, com visíveis estratégias de disciplinamento e controle. Corrobora-se atitudes esperadas de um/a cidadão/ã

de bem, dotado/a de moral e bons costumes, na busca da escolarização de um corpo generificado, disciplinado, invisível (Louro, 2010; Dias, 2014; Dias; Cruz, 2015), obediente e cidadão.

Segundo Gallo (2017a), as técnicas desse investimento “agem diretamente sobre essa relação que o sujeito estabelece consigo mesmo enquanto vive e age” (Gallo, 2017a, pág. 80). Assim, também as práticas educativas são, no dizer de Larrosa (2011), um conjunto de dispositivos que orientam essa produção de sujeitos por meio de tecnologias que generificam, classificam e dividem tanto os indivíduos como um todo, quanto em relação ao seu interior, orientando como o sujeito deve operar sobre si mesmo. De acordo com Bento (2011).

[...] é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser produzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade se articula construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na produção social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação (Bento, 2011, pág. 556).

É muito importante realçar que esse processo de produção de um sujeito generificado e governável não acontece de modo pacífico. Há corpos que enfrentam e subvertem esses artifícios de controle das normas de gênero (Dias; Cardoso, 2016). Mais importante ainda, é trazer à baila as discursividades desses sujeitos que questionam, borram e perturbam a heteronormatividade padrão. Urge um currículo que abandone a ‘neutralidade’, que não imponha “modelos preestabelecidos de ser, de se compreender e de classificar de uns aos outros” (Miskolci, 2013, pág. 55). Um currículo talvez queer, para que não se produzisse mais uma “normalização biopolítica para o Estado e passasse a ser veículo social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças (Miskolci, 2013, pág. 55). Segundo Louro (2001b), um currículo queer, difere-se do currículo aparentemente neuro, de essência androcentista e heteronormativa, permitindo que reflitamos acerca da “ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (Louro, 2001b, pág. 48). Com isso, partilharíamos possibilidades diversas e amplas, questionando

aprendizagens que engendram corpos e comportamentos normalizados e generificados, que podem e precisam ser perturbados.

No dizer de Silva (2005), a abordagem queer é uma “atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se entende para o conhecimento e a identidade de modo geral” (Silva, 2005, pág. 107), ou seja, “significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (Silva, 2005, pág. 107). É preciso rasgar e abrir os processos de subjetivação para que subvertamos os atos performáticos e abramos os corpos (Paraíso, 2016), de maneira que suas expressões desestabilizem o gênero fixo e embasado no binarismo. Resistir ao governo que padroniza as subjetividades é negar o binarismo, permitir outros modos de subjetivação; é produzir contracondutas e dissidências.

2.2. GÊNERO, BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: O GOVERNO DOS OUTROS E O GOVERNO DE SI

Nesse subtópico, trago conceitos de Biopolítica e Governamentalidade Neoliberal, buscando sempre relacioná-los às questões de gênero e à formação de sujeitos generificados, cujas condutas são moldadas através das inúmeras estratégias de poder e governo que permeiam as relações humanas e sociais.

2.2.1. GÊNERO E BIOPOLÍTICA

Partindo da assertiva de que as subjetividades e a diferença são processos de produção social, e processos envoltos de relações de poder, embasamo-nos no pensamento foucaultiano pela compreensão de como se dão essas relações de poder, ou seja, de como acontece o desenvolvimento do poder sobre a vida, sobre as pessoas, sua vigilância e controle. Assim, ousamos pensar que as relações do poder operam sobre os sujeitos e seus corpos almejando uma dinâmica organizada e controlada, de modo que, em conjunto, sujeitos e população passem a atuar como máquina de produção, seja de seres obedientes e adestrados, seja a produção de bens e riquezas ou a produção de uma sociedade pautada no crédito desse conjunto em relação a todo e qualquer escape que ocorra internamente (Foucault, 2005; 2010a).

Anteriormente, a ideia de poder remetia a algo ligado a subtrair, confiscar, se apropriar de bens, trabalho ou serviços de um empregado, ou seja, do “direito de causar a morte ou de deixar viver” (Foucault, 2010b, pág. 148). Posteriormente, o poder passou a ser operado através de outros mecanismos

“com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas: um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Apresenta-se agora como o complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (Foucault, 2010b, pág. 129).

O mesmo autor destaca que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (Foucault, 2010a, pág. 80). Segundo o autor, “foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia biopolítica” (Foucault, 2010a, pág. 80). Assim, passa-se a falar em uma “massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc” (Foucault, 2005, pág. 289).

Segundo Gallo (2013), Foucault toma a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que emergiu com a consolidação do poder disciplinar, atuando de maneira individualizante, já que se dirigia aos corpos. O biopoder, por sua vez, seria uma tática dirigida ao controle de grupos de indivíduos, ou seja, dirigido a uma população, sendo, portanto, uma tecnologia de poder massificante.

Como estratégia biopolítica, a medicina passou a se ocupar de melhorar a saúde da população, como se administrasse as questões daí oriundas (Foucault, 2010a IV). Além disso, preocupou-se com a ideia “de constituir a cidade como unidade, de organizar o corpo urbano de modo coerente, homogêneo, dependendo de um poder único e bem regulamentado” (Foucault, 2010a, pág. 89). Por fim, fecha o ciclo a partir de uma medicalização de camadas subalternas nos moldes da Inglaterra do século XIX, quando, “em primeiro lugar o Estado, em seguida a cidade e finalmente os pobres e trabalhadores foram objetos da medicalização” (Foucault, 2010a, pág. 93), estabelecendo, com isso, um “cordão sanitário autoritário”,

segregando de um lado os ricos e, de outro, os pobres, que se beneficiariam de todo esse processo de medicalização e não seriam vítimas de nada que fosse típico de classes subalternizadas (Foucault, 2010a).

Assim, podemos dizer que, para Foucault, biopolítica é a “maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças...” (Foucault, 2008b, pág. 431). Ou seja, a gama de artifícios de saber-poder que ambiciona expandir o controle, a dominação e a gestão dos seres humanos e da população, que passa a ser própria das relações socialmente estabelecidas, já que está ligada a questões de âmbito político-econômico, como, informação sobre cuidados com a higiene, saúde, sexualidade, natalidade, mortalidade, entre outras. Isso é o mesmo que dizer que as estratégias da biopolítica andam lado a lado com questões estatísticas sobre estimativa, previsões e mediações que modifique e controle toda a dinâmica da população, suas subjetividades e seus corpos, sua fisiologia e bem-estar, seu modo de pensar, agir e ter ideias sobre como viver bem a própria vida em sociedade, de modo que “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (Foucault, 2010b, pág. 151).

Essa organização do poder sobre a vida, busca “reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal, geral, reduzi-las a essa curva normal, geral” (Foucault, 2008a, pág. 82). No caso da sexualidade, por exemplo, o dito normal é aquele que reconhece o padrão heterossexual como natural, a família nuclear composta de um pai e uma mãe (além dos filhos) e os relacionamentos nos quais mulheres e homens são feitos um para o outro (De Melo, 2020), ressaltando-se, ainda, que esse casal heterossexual é em si mesmo considerado monogâmico, sem troca de parceiros e mais saudáveis, tendo em vista que nem se aventa a possibilidade de se estender a eles tal política (Araújo, 2017).

Ainda sobre Biopolítica, Foucault (1999) a entende como uma gama de estratégias de poder que delineia moldes de existência e governa a vida de grandes grupos e populações, num controle que “faz viver e deixa morrer” (Foucault, 1999). Assim, ela regula da vida à morte, na dinâmica do nascimento, crescimento, da reprodução, do envelhecimento etc. O

Biopoder, ou poder sobre a vida, por sua vez, seriam estratégias que operam domando corpos e sujeitos, de modo a torná-los previsíveis, e que agem, normalmente, em instituições formais, como as escolas, as prisões etc.

Diante da sexualidade, essas estratégias de poder operam a partir de “normas sexuais” (Dal’Igna *et al*, 2019) e tomam quaisquer sujeitos que se aparte dessa heteronormatividade compulsória como doentios ou desviantes, seres passíveis de constantes punições. São elas que possibilitam a manutenção de uma norma, “ou seja, a biopolítica é exercida através de normatizações, que não são simplesmente documentos promulgados, mas toda a produção de uma verdade em torno daquelas normas” (Dal’Igna *et al*, 2019, pág. 645).

Em relação às pessoas, desde tenra idade há vigilância ininterrupta em qualquer manifestação de seu sexo, que, no dizer de Foucault (2010b) passou a se constituir “outro ‘foco local’ de poder-saber” (Foucault, 2010b, pág. 109), a fim de que o gênero seja reflexo do sexo biológico, e a sexualidade dentro da normalidade conservadora. Desse modo, há grande investimento para conter os escapes que se dão em torno do colegial e de seu sexo (Foucault, 2010b). É importante destacar aqui que Foucault não pensou a discussão de gênero. No entanto, Butler, apesar de pensar a partir de suas categorias filosóficas, ampliou a noção de corpo/sexo/gênero, ou seja, ela problematiza a questão das identidades, do gênero, do corpo e do desejo à medida que “Foucault revela uma indiferença problemática em relação à diferença sexual” (Butler, 2010, pág. 11). Segundo Narvaz e Nardi (2007), apesar das aparentes divergências, o feminismo e Foucault buscaram desconstruir os modos existentes mas invisibilizados de dominação. (Narvaz; Nardi, 2007, pág.50)

Acreditamos e concordamos com esses autores que, feministas podem se utilizar das ferramentas conceituais desenvolvidas por Foucault para desconstruir os discursos hegemônicos acerca dos sexos e dos gêneros. Do mesmo modo, os foucaultianos podem enriquecer suas análises através da incorporação das problematizações feministas às suas reflexões (Narvaz; Nardi, 2007). Para Lima e Belo (2019), quando se enuncia que um corpo é de um ou de outro sexo, se produz, além da descrição dessa materialidade corporal, uma série de dispositivos de regulação cujo fim é se enquadrar na matriz heterossexual compulsória, ou seja, “a categorização binária, macho-fêmea, homem-mulher, faz com que os corpos se tornem produzidos de acordo com princípios de coerência e integridade, promovendo uma

pretensa exigência de continuidade a elementos que seriam, de outro modo, descontínuos” (Lima; Belo, 2019, pág. 4).

Preciado (2014) vê a biopolítica como sendo a feitura de um corpo enquanto notável ao Estado e ao mercado, tendo aquele regulada a sua sexualidade com fins à garantia da heterossexualidade compulsória, fazendo com que esse corpo sirva como molde, “em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (Foucault, 2008a, pág. 75). Do mesmo modo, isso se estende ao ambiente escolar, no qual algumas naturalizações acabam sendo aí reconhecidas e, de maneira performativa, acabam por servir de referência.

Se observarmos literalmente o que diz a Constituição Brasileira em seu título VIII, da Ordem Social, Capítulo III, Seção I – Da Educação, no artigo 205, temos como finalidades da educação:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2018b, pág. 160).

Para Coelho (2014), educação seria “o pensamento em movimento de passagem do homem como ser natural e biológico ao ser racional, autônomo e livre que cuida do bem comum, do que é de todos, realizando-se, assim, como humano” (Coelho, 2014, pág. 23). Adicionado a isto, podemos dizer que a educação cobiça formar um sujeito autônomo capaz de se tornar mão de obra para alguma ocupação, sendo, portanto, um indivíduo também importante economicamente. Assim, temos o chão da escola como propagador de discursos de verdade, de liberdade e de autonomia, mas, ao mesmo tempo, temos estratégias e demandas de normalização e de controle, cujo escopo é sempre moldar, adestrar e docilizar pessoas, corpos, subjetividades, atos e ações.

Com isso, o espaço educacional e suas práticas se valem de uma gama de “procedimentos técnicos, gráficos e discursivos opera de maneira pedagógica para ensinar formas de condutas relacionadas à heterossexualidade normativa” (Sabat, 2004, pág. 101), o que faz da escola partícipe relevante dessa organização biopolítica. Ensina-se a vestir-se,

portar-se, o que se deve fazer, do que se deve gostar e assim por diante. Valendo-se dessas estratégias pedagógicas, a biopolítica faz da escola sua cúmplice, sendo, portanto, uma ferramenta de disciplinamento e segurança necessária à garantia da coerência, da solidez e da permanência das normas dominantes, e os mecanismos pedagógicos por ela aplicados em seu cotidiano, sejam práticas discursivas ou não, designam as subjetividades dos seres. Assim, escola e currículo tornam-se um instrumento poderoso de subjetivação, pois são o meio de constituição dessas subjetividades alinhadas aos interesses do padrão normativo, que as moldará para serem economicamente úteis e politicamente conservadoras.

2.2.2. GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Encetando do pressuposto que o pensamento germina de necessidades e urgências, Foucault (2008a; 2008b) tentou entender o surgimento da arte de governar oriunda dessa urgência de se racionalizar o Estado, além de observar o que ele mesmo denomina de quadro de racionalidade política, que é a mesma coisa que falar de governamentalidade em âmbitos de liberalismo e neoliberalismo, além de explorar diferentes manifestações do poder nas sociedades ocidentais, tais como poder pastoral, disciplina, biopoder (Gallo, 2017b, pág. 1500). Daquele contexto de racionalidade e política, as práticas de governo foram, então, denominadas de Governamentalidade Neoliberal.

Para Foucault (2008b), a progênie (e ainda hoje) da noção que temos acerca de “governo dos homens” se ancora na antiga dinâmica pastoral do cristianismo, segundo a qual os sujeitos, pontualmente obedientes, deveriam ser governados e ter suas condutas conduzidas por alguém que os concedesse a salvação. Isso é o mesmo que dizer que “o pastorado esboça o prelúdio da governamentalidade pela constituição específica de um sujeito que é sujeitado em redes específicas de obediência, que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta”. (Foucault, 2008b, pág. 243). Desse modo, o poder pastoral embasa toda essa gestão das condutas e a produção de subjetividades obedientes e viáveis que reverberam as relações de poder e economia preconizadas pela governamentalidade neoliberal, sendo essa extração da própria verdade “uma das formas primeiras da nossa obediência” (Foucault, 2014b, pág. 283).

[...] a ideia de um poder pastoral é a ideia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É, portanto, um poder finalizado [...] sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade de tipo, de certo modo, superior, seja ele a cidade, o território, o Estado, o soberano. É, enfim, um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência, e não a unidade superior formada pelo todo (Foucault, 2008a, pág. 173).

Segundo Seffner (2020), o neoliberalismo opera como conjunto de valores e de medidas, a exemplo de privatizações, concessões de bens públicos a entidades privadas, parcerias entre público e privado, noção de austeridade fiscal, política do estado mínimo, ênfase em desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, elogio ao empreendedorismo individual, da alusão ao mercado como fonte única de boas práticas, da defesa do livre comércio, do corte de despesas governamentais e ao realce do individualismo. Esse neoliberalismo se aproxima da racionalidade neoliberal, compreendida como um conjunto de práticas e normas reguladoras, e, também de “narrativas e de valores éticos e morais, dos quais nos valem para construir comportamentos, julgar comportamentos alheios, bem como atribuir a algumas vidas a possibilidade de vidas que valem a pena serem vividas, e a outras como vidas que não são dignas de viver” (Seffner, 2020, pág. 07).

Ainda sobre isso, Dardot e Laval (2016) percebem o neoliberalismo como um conjunto de práticas e discursos, de dispositivos, epistemologias e artefatos culturais, que afetam o governo dos sujeitos e da humanidade, injetando em suas relações, por exemplo a noção de concorrência e de liberdade, já que indivíduos livres estão aptos a ser governáveis. Sobre isso, Foucault (2008) reitera que o não respeito à liberdade não é “apenas exercer abusos de direito em relação à lei, mas é principalmente não saber governar como se deve. A integração das liberdades e dos limites próprios a essa liberdade no interior do campo da prática governamental tornou-se agora um imperativo” (Foucault, 2008a, pág. 474-475).

Para Brown (2019), o neoliberalismo pode ser visto como “um conjunto de políticas econômicas que promove ações sem restrição (...), privatização de bens e serviços previamente públicos, desmonte do Estado de bem estar social e destruição do trabalhismo organizado”, cuja razão gera diversos tipos de sujeitos e de formas de governo que “coloca sob um viés econômico cada esfera e empenho humano” (Brown, 2019, pág. 20), trazendo

para a normalidade a desigualdade e a arrasadura da democracia. Segundo ela, a racionalidade neoliberal passa a ser o senso comum dos sujeitos, de modo que seus princípios não atuem somente por meio do Estado, mas permeiem todos os locais onde operam as relações, desejos e decisões humanas, originando sujeitos “livres, levemente limitados pelo Estado de direito, guiados pela moral e pelas regras de conduta do mercado, e disciplinados pela competição” (Brown, 2019, pág. 44).

Para Sampaio (2019), o neoliberalismo opera como racionalidade-institucional-econômica por intermédio de instituições de governo e produz sujeitos, conduz seus gostos e desejos, tornando-os inteligíveis a partir dessa matriz econômica de racionalidade e, a partir da disciplina, da vigilância constante de suas ações, moldam-nos de acordo com determinado padrão normativo. De acordo com o mesmo autor, o governo de uma população começa com a observação de diversas dinâmicas que perpassam esse conjunto de sujeitos, esse “corpo coletivo”, para que assim se formulem e se apliquem meios de intervir sobre ele, ou seja, “o governo da população consiste, assim, em um esforço de apreensão da naturalidade própria dos fenômenos que nela se manifestam” (Sampaio, 2019, pág. 73).

Ainda segundo ele, há uma necessidade de vigilância no governmentamento das populações para evitar a concretude de riscos potenciais que coloquem na berlinda os demais interesses que circulam no seio da população, e, para isso, as ações implicadas nesse governo almejam apenas interferir de maneira útil para a maior parte dos sujeitos. Em síntese, isso quer dizer que

A grande questão para essa governamentalidade é como gerir a população sem interferir de modo demasiado, inútil, ou ineficientemente sobre os interesses que nela perpassam, como conduzir esse corpo sem tocar ou tocando o mínimo possível nas diversas individualidades e interesses que o compõem? (Sampaio, 2019, pág. 73).

Para Foucault (2008a) deve haver uma descrição dessa intervenção governamental no tocante a processos econômicos propriamente ditos. No entanto, tal intervenção deve ser maciça quando se tratar de relações sociais, demográficas, jurídicas, entre outras, de modo que o governo da população no neoliberalismo toma como questão fundamental produzir um sujeito que engendre a condução da sociedade por meio desse processo. Ele toma o mercado

como regulador econômico e social geral, fazendo com que, portanto, o governo da população tenha como escopo que a sociedade funcione como mercado, e que seus sujeitos, nos moldes de uma empresa, concorram infindavelmente entre si.

Dessa concorrência entre os sujeitos, conforme Sampaio (2019), as táticas de governo operam internamente entre seus desejos e ações para assegurar que se mantenha uma lógica por ela guiada no corpo social. Com isso, as desigualdades geradas pela própria sociedade são importantes para a política social neoliberal, que “não pode adotar a igualdade como objetivo. Ao contrário, ela deve deixar a desigualdade agir” (Foucault, 2008b, pág. 196). Isso quer dizer que essa política social neoliberal almeja garantir condições mínimas para a existência dos sujeitos, para garantir que eles não sejam completamente, pois “a assistência opera como fronteira última das práticas de governo” (Sampaio, 2019, pág. 81), mecanismo que permite a vigilância das fronteiras do governo e que assegura que nada esteja fora do alcance dessa governamentalidade.

De acordo com Veiga-Neto (2000), o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de livre-mercado, enquanto o neoliberalismo propõe que a livre troca seja substituída pela concorrência e pela competição. Desse modo, a arte de governar no mundo contemporâneo é constituída por uma racionalidade econômica que opera sobre condutas individuais e coletivas, mas isso não se configura como derrota do Estado. Ocorre, na verdade, uma “reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado” (Veiga-Neto, 2000, pág. 198), e, com isso, o Estado adquire inigualável importância, tanto na ordem das políticas, quanto na ordem da economia, operando como moderador social que cria estratégias para conduzir a vida dos sujeitos e das populações. Esses novos modos de subjetivação atingem todos os sujeitos, e, “enunciando um discurso individualizante que aposta na competitividade e que valoriza a liberdade e o risco, a razão neoliberal valoriza uma suposta autonomização” dos sujeitos, impelidos a ser empresários de si mesmos, e “livres para consumirem e assumirem todos os riscos dos seus passos” (Rago; Pelegrini, 2019, pág. 11).

Segundo Rago e Pelegrini (2019), o neoliberalismo ou racionalidade governamental é uma arte de governar que abarca todas as dimensões da vida humana e suas relações

econômicas ou íntimas, visando esculpir uma nova subjetividade. Nessa governamentalidade neoliberal, uma outra forma do exercício do poder, as condutas dos sujeitos se regulam pela lógica de produzir pessoas empreendedoras de si mesmas, tornando-se modelos para os outros e evitando, assim, que sejam propagados riscos sociais. Vale realçar que as relações de poder exercidas nessa condução de condutas não agem diretamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações, ou seja, “é uma ação sobre outra ação, que se exerce sobre sujeitos livres e que produz efeitos, (re)ações” (Lopes; Dal’Igna, 2012, pág. 853).

O que ficou como herança daquele poder pastoral é o que se conhece como biopolítica. Foucault afirmava que biopolítica é uma espécie de uma reativação desse poder pastoral, de modo que “uma subjetivação biopolítica passa, necessariamente, por uma afirmação de si no ato de ser conduzido. Em outras palavras, o bio2.2.2. GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL poder constitui sujeitos para governá-los. Sermos sujeitos é nossa maneira de sermos governados em termos biopolíticos” (Gallo, 2017a). No entanto, governar um rebanho não é apenas dirigi-lo, mas zelar e cuidar dele como um todo, e cuidar, também, de cada indivíduo que o compõe. Segundo Gallo (2017a), a prática de governar pessoas encontra-se com a consolidação da biopolítica, sendo esta orientada para um controle populacional e para o governo deste novo corpo político. Assim, “dirigindo-se a uma população, o Estado biopolítico governa pessoas, não como súditos submetidos a um poder central, mas indivíduos que participam de modo ativo da produção da vida coletiva” (Gallo, 2017a, pág. 86).

É importante frisar que ser governado não significa ser dominado pelo outro, ter sua vontade subsumida à vontade do outro, mas carece-se de um equilíbrio de forças no qual cada indivíduo é tomado como sujeito livre, que tem sua conduta conduzida pelo governo, sem abrir mão da liberdade e de ação de si sobre si mesmo. (Gallo, 2017b). Desse modo, Foucault (2013) parte da assertiva que

O ponto de contato onde os modos pelos quais os indivíduos são dirigidos pelos outros se articula com o modo pelo qual eles se conduzem a si mesmos é aquilo que, penso, podemos chamar de “governo”. Governar as pessoas, no sentido amplo do termo, não é uma maneira de forçá-las a fazer aquilo que quer quem governa; há, sempre, um equilíbrio instável com complementariedade e conflitos, entre as técnicas que asseguram a coerção e

os processos através dos quais o si [o sujeito] se constitui ou se modifica por si mesmo (Foucault, 2013, pág. 38-39).

Governo seria, portanto, a condução de condutas, isto é, os “mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (Foucault, 2014b, pág. 13). Governamentalidade seria “o neologismo criado para se ajuntar num conceito amplas características das disciplinas associadas às das biopolíticas da população” (Ambrósio, 2019, pág. 57); seria “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 2014a, pág. 266), ou seja,

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, 2008a, pág. 143).

Nesse estudo, entendemos governamentalidade como leque de ações sobre as condutas individuais e coletivas das subjetividades, que se utilizam de estratégias e técnicas de poder para capturar e produzir relações de verdades entre os sujeitos e seus corpos e transformá-los em sujeitos governáveis sobre si mesmo e sobre os outros. Nessas ações, gênero torna-se um mecanismo de governo que demanda condutas diferenciadas aos sujeitos generificados produzidos pelos Livros Didáticos. Essa gestão da vida acaba sendo organizada em torno dos corpos e da população, de modo que governá-las significa conduzir as condutas individuais e coletivas de maneira sutil e profunda, detalhe por detalhe (Foucault, 2008b). Com isso, referimo-nos, também às práticas de subjetivação, o que nos permite entender como nos constituímos enquanto sujeitos, como devemos promover a nossa vida, enquanto “dimensão do indivíduo (para que permaneça vivo e ativo) e dimensão do coletivo (para que se mantenha em equilíbrio, considerando padrões globais de desenvolvimento e de qualidade de vida)” (Lopes; Dal’Igna, 2012, pág. 855). Nesse embate e rodeado de operações de sujeição, resistências e contracondutas (Veiga-Neto; Lopes, 2011), essas práticas de sujeição capturam a nós mesmos e aos outros, unindo, assim, as técnicas de dominação e as técnicas de si. Para Foucault (2008a), contracondutas são movimentos cujo objetivo é “ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas

de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (Foucault, 2008a, pág. 256), e tais movimentos procuram “escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a forma de se conduzir (Foucault, 2008a, pág. 257).

As intervenções sociais mencionadas por Foucault (2008a) tinham como escopo organizar a livre concorrência do mercado, de modo que seus agentes operassem com maior liberdade, embora, essa mesma liberdade atue como princípio regulador da sociedade. Essa sociedade, neoliberalista como tal, acaba por se constituir de empresas individuais, cujo sujeito governável, acaba por se seduzir diante de discursos e práticas promissoras de prosperidade, de uma vida saudável e correta, que se somam a “garantias civis e jurídicas já alcançadas”, ajustadas “à norma, ao mercado e aos discursos que o fabricam como um corpo livre da abjeção” (Dal’Igna; Sierra, 2018, pág. 340).

Para que essa governamentalidade neoliberal seja instituída, são mediadas diversas instituições a exemplo de políticas trabalhistas e seguridade social, que garantam o funcionamento ideal do princípio de racionalidade econômica, a concorrência. No dizer de Veiga-Neto (2015) esta é uma complexa rede de poderes que nos governam e que nos põem a nos governarmos a nós mesmos. Enquanto sujeitos apetecidos pelos nossos próprios interesses e desejos, por um projeto de uma vida saudável, próspera e linear, nos tornamos responsáveis por governar a nós mesmos, responsáveis por gerir o capital que demanda no nosso trabalho, o nosso salário, análogos a pequenas empresas que compõem (Sampaio, 2019, pág. 84).

Esses procedimentos propagam a garantia de uma vida melhor, mais saudável, mais correta, mais proveitosa a quem estiver disposto a se comportar de maneira pacífica frente à norma, sendo moldado, governável e conduzido por ela “para assim poder acessar os frutos reivindicados pelos movimentos sociais e assegurados pelo Estado” (Dal’Igna; Sierra, 2018, pág. 340). Isso é o mesmo que apontam Vasconcelos e Seffner (2015), ao admitirem ser necessário “o funcionamento de um Estado e de um mercado pedagogos”, nos quais são produzidas “formas de ação, [de] ensinar aos indivíduos e à população as condutas concernentes aos jogos de poder, organizando seus corpos” (Vasconcelos; Seffner, 2015, pág. 270).

É importante realçar, como pondera Gallo (2017a), que “as técnicas de si não operam nem sobre os jogos de poder, nem sobre as relações de saber, nem sobre as determinações sociais, mas agem diretamente sobre essa relação que o sujeito estabelece consigo mesmo enquanto vive e age” (Gallo, 2017a, pág. 80). Isso implica dizer que mesmo enquanto parecemos sujeitos literalmente ativos e condutores de nossas condutas, tudo isso é engendrado por um assujeitamento, ou seja, por uma objetivação na qual “o sujeito tomado como alvo – e efeito – das relações de poder que fazem com que ele seja constituído enquanto sujeito” (Gallo, 2017a, pág. 82). Esses sujeitos, segundo Brown (2019), são “indivíduos livres levemente limitados pelo Estado de direito, guiados pela moral e pelas regras de conduta do mercado, e disciplinados pela competição” (Brown, 2019, pág. 44).

Somos assujeitados a cidadãos; somos, compulsoriamente, subjetivados para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática. Devemos participar; devemos confessar nossa verdade política no voto; devemos confessar nossa verdade técnica no trabalho; devemos confessar a verdade do que somos nos mais diversos processos sociais, porque somos cidadãos de direitos. Temos direito à educação, direito à saúde, direito ao trabalho etc., temos direito de ser, por isso somos. O ser sujeito na forma do cidadão configura, inclusive, como devemos agir sobre nós mesmos. (Gallo, 2017a, pág. 90)

Com o passar do tempo, o governo das condutas se distende às crianças, aos pobres, à família, aos lares, cidades, estados, países, isso em âmbito de coletividade, e aos corpos, em âmbito individual. Para Ambrósio (2019), “os censos populacionais, as campanhas de vacinação, as interferências na arquitetura das cidades e, até mesmo, as avaliações escolares entram nesse conjunto de tecnologias que inscrevem no grão mais fino da massa populacional o mando de conjunto do soberano” (Ambrósio, 2019, pág. 59). Na esfera educacional, o governo além de se fazer presente no disciplinamento dos corpos, regula práticas pedagógicas, quando, por exemplo, temas como gênero, diversidade sexual, relação família-escola e tantos outros passam a ser vistos na transversalidade. Assim, concordamos com Veiga-Neto (2015), que observa que, “se tomarmos a educação como uma gama de ações pelas quais uns conduzem os outros, compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre o governo” (Veiga-Neto, 2015, pág. 52), pois seu caráter biopolítico

reitera discursos engendrados socialmente, se utilizando de técnicas cujo escopo é o governo dos sujeitos.

Assim, um Estado governamentalizado gerencia, fiscaliza a população na medida mesma em que a conduz, conduzindo as ações de cada um, para efetivar as ações de governo (Gallo, 2017b), pois essa a relação do sujeito com o poder implica em uma luta contra os processos de sujeição, ou seja, uma recusa daquilo que somos, uma vez que aquilo que somos é produzido pelo poder. Por isso, o que vemos na constituição política brasileira é uma perspectiva de “governamentalidade democrática”, isto é, um governo centrado na busca pela educação cidadã, pois é preciso ser cidadão para que se possa ser governado, o que deve ocorrer democraticamente, e não de forma autoritária.

a biopolítica e a governamentalidade liberal, no transcurso da modernidade e em estreita sintonia ao capitalismo de produção, fazerem um uso estratégico da educação, sobretudo por intermédio do amplo processo de escolarização da infância e da adolescência, co2.2.2. GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERALm vistas ao controle das condutas dos indivíduos e à regulamentação e controle dos modos de vida das populações pobres e operárias. (Gadelha, 2017)

É um tanto evidente que, grande parte das relações que se assentem no chão da escola são embebidas dessas técnicas que controlam, conduzem as condutas dos sujeitos, forjando corpos e produzindo subjetividades uniformizadas e governáveis, mas também, reativas e abjetas. Diante disso, a normalização reifica padrões de modo performativo, e essa naturalização pautada na governamentalidade neoliberal faz com que instituições como a escola operem nos moldes do Estado, controlando corpos, subjetividades, gostos e desejos (Foucault, 2008a).

Todas essas técnicas e estratégias investidas em práticas escolares contribuem para formar pessoas suscetíveis a esse governo, empresárias de si e dos outros, de maneira que o modo como se comportam e suas ações façam parte de um certo molde, de um determinado patamar econômico. Isso é o mesmo que dizer que todos esses artifícios utilizados pela educação se compõem de “processos de ensino e aprendizagem por meio dos quais indivíduos são transformados em sujeitos de uma determinada cultura, em terrenos de

capitalismo financeiro, em sujeitos de uma dada cultura somático-empresarial” (Vasconcelos; Seffner, 2015, pág. 270).

Desse palco, no qual as estratégias pedagógicas, as relações de poder imbricadas no chão da escola, nos LD, no currículo e na vivência das pessoas se articulam e passam a soar como regimes de verdade em que, na maioria das vezes, “o sexo é uma das normas pelas quais ‘alguém’ simplesmente se torna viável, que qualifica um corpo para a vida inteligível” (Bento, 2006, pág. 89). Ou seja, o sexo é tomado como verdade de um corpo, originando, desse modo, corpos sexuais e generificados, dividindo-os em homens e mulheres, enquanto “aqueles que não apresentam essa correspondência fundante tendem a estar fora da categoria do humano” (Bento, 2006, pág. 25).

Na alçada da educação, a vigilância sobre os corpos se avulta, numa espécie de assegurar a heteronormatividade, sendo, portanto, a sexualidade responsável pela “degeneração do indivíduo, da família, da raça, da espécie humana” (Foucault, 2008a, pág. 91). Assim, bebendo daqueles discursos e dinâmicas que buscam subjetividades fixas, corpos padronizados e reiteração do hegemônico, a instituição educacional e as relações que nela atravessam, fazem com que os processos de normalização ocorram de maneira legitimada, excludente, e, porque não, violenta.

Não fosse o bastante, o governo e a produção de sujeitos legitimados socialmente por tais mecanismos de normalização ganha força com a famigerada parceria ocorrida entre família e escola, que, segundo Dal’Igna e Sierra (2018) “funciona como um mecanismo de segurança dos desempenhos dos estudantes” (Dal’Igna; Sierra, 2018, pág. 339), tanto no tocante problemas de aprendizagem dos mesmos, como, e principalmente, no tocante ao comportamento, desejos, gostos e sexualidade, garantindo a normatividade heterossexual, tornando empresários de si e empenhados a alcançar a meta de um projeto de vida. No caso daqueles que não se enquadram nesse processo e são vistos como transgressores da heteronormatividade assentem “o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indizível” (Louro, 2004, pág. 8), mas há o esforço para que eles permaneçam incluídos e permaneçam “*no jogo*, apesar de apresentar problemas” (Dal’Igna; Sierra, 2018, pág. 339).

Considerando que a norma abarca todas as subjetividades, mas se fortifica contra aqueles que transgridem, rompem e borram as suas fronteiras, e concordando que as

estratégias de condução das condutas operam em demasia na escola, no currículo e nos LD, produtores de corpos e subjetividades padronizadamente formatados, realçamos que a governamentalidade assume uma postura inclusiva, não para incluir realmente, mas para inspecionar que não fiquem brechas que venham a perturbar o que está em ordem. E que bom que, mesmo em meio a todos esforços e investimentos de governo que exclui o diferente, as diferenças resistem, debatem, lutam e tentam se libertar, sem se deixar capturar pelas políticas diversas e estratégias de uma suposta inclusão, pela educação que forma cidadãos governáveis, subvertendo e resistindo ao governo democrático das condutas.

2.3. PESQUISAS SOBRE GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE EM LD

As questões de gênero e o funcionamento da governamentalidade neoliberal vêm sendo tomadas como objeto de investigação em relação ao modo como são abordadas ou retratadas nos livros e materiais didáticos. Os Livros Didáticos (LD) são recursos importantes e bastante utilizados nas salas de aula brasileiras, trazendo consigo concepções que influenciam fortemente a formação dos sujeitos. Enquanto currículo que são, esses LD se tornam um campo que endereça e contribui para constituição de um tipo desejável de sujeito. Do mesmo modo, o LD e a educação como um todo adquirem grande importância de atuação no controle da conduta das pessoas, e, juntos, constituem possíveis contribuintes das formas de governo e autogoverno neoliberais, em relação às articulações de informações, num processo de subjetivação que tendência moldar e normalizar sujeitos que irão atuar na sociedade.

Percebemos, com isso, que o currículo escolar apresenta traços da ação que Foucault chamou de biopolítica, ainda que de maneira implícita e sutil. Desse modo, LD e políticas públicas de currículo reproduzem características de um sistema e atuam para promover essa biopolítica de maneira não neutra, permeada por relações de poder que instruem moldam a conduta dos discentes, e se utilizando de um discurso que impõe adquirindo status de verdade o que deve ou não fazer parte do currículo.

Diante disso, apresentamos aqui uma revisão sistemática de artigos, dissertações e teses que se aproximam do nosso escopo de pesquisa e que foram produzidos nos últimos cinco anos. Para tanto, consultamos durante o mês de abril do corrente ano o endereço

eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Scientific Electronic Library Online no Brasil (SciELO/Brasil), além dos anais das últimas seis reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Dividimos esta revisão em duas partes, sendo a primeira composta pelos textos produzidos entre os anos de 2016 e 2021, período de cinco anos imediatamente anteriores à escrita desta tese, encontrados na busca dos endereços eletrônicos da BDTD e da SciELO Brasil, e a segunda composta pelos textos dos anais das seis últimas reuniões nacionais da ANPEd.

Para empreender a busca, nos endereços eletrônicos da BDTD e da SciELO Brasil, utilizamos os termos “gênero”, “governamentalidade/governo/governo”, “contraconduta” e “livros didáticos”, sempre em dupla, constituindo assim as seguintes categorias de pesquisa: gênero e governo; gênero e governamentalidade; gênero e contraconduta; gênero e LD; LD e governo; LD e governamentalidade, e LD e contraconduta. A partir disso encontramos um total de 897 textos, sendo eles 235 teses e 575 dissertações da BDTD, e 87 artigos da SciELO Brasil.

Dentre esses 897 textos, apenas nove faziam alusão ao gênero e ao governo/governo nos moldes que aqui nos interessam, relacionadas a currículo, livros didáticos e ambiente escolar. Os demais referiam-se a gêneros textuais, do discurso, literários, entre outros, ou relacionavam-se a estudos sobre pessoas surdas, com deficiência, formação de professores entre outros assuntos; ou, ainda, tratavam o governo como instância máxima de administração executiva, ou liderança de um Estado ou uma nação. Dentre esses nove textos por nós selecionados, três são teses, duas são dissertações e quatro são artigos. Entre as teses estão: *O livro didático de geografia como estratégia de governo*, de Aldo Gonçalves de Oliveira (2019); *Livros didáticos digitais, o governo brasileiro e a mídia: uma análise discursiva*, de Danilo Vizibeli (2019) e *Cores e contradições: a luta pela diversidade sexual e do gênero sob o neoliberalismo brasileiro*, de Rafael Dias Toitio (2016).

Entre as dissertações estão: *Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea*, de Gicele Weinheimer (2019), e *Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola*, de Raphaela Secco Comisso (2018). E entre os artigos estão: *Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade*

sexual em tempos sombrios, de Maria Rita de Assis César e André de Machado Duarte (2017); *Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016)*, de Julio Groppa Aquino (2017); *Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica*, de Felipe Luckmann e Henrique Caetano Nardi (2017), e *Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências*, de Andréia Bandeira e Emerson Luís Velozo (2019).

A tese de Oliveira (2019) descreve as estratégias disciplinares e biopolíticas que atravessam a política pública que constitui o LD de Geografia do EM na contemporaneidade. Nessa direção, Oliveira analisa as noções de disciplina e biopolítica cunhadas por Michel Foucault, como operadoras das práticas de governamentalidade, o que permitiu posicionar o LD de geografia como dispositivo de espacialização. Além disso, ele problematiza sobre a política nacional de LD enquanto região enunciativa voltada à produção de saberes escolares sobre espaço e geografia; faz um desenho jurídico-legal, a partir da leitura de legislações publicadas entre 1937 e 2018, do aparato discursivo que emoldura a dita política no cenário de uma governamentalidade neoliberal; discute sobre a lógica de governo neoliberal no traçado desenhado pelas técnicas de avaliação do PNLDEM através dos editais de convocação das edições de 2012, 2015 e 2018; analisa as incisões do PNLDEM na dimensão visual-visível dos saberes geográficos, evidenciando seu papel estratégico no controle sobre as práticas não-discursivas que circulam nesses dispositivos; e cria narrativas espaciais a partir da montagem de colagens digitais com imagens digitalizadas dos LD aprovados no PNLDEM (2018) para problematizar como a governamentalidade neoliberal opera desde a concepção do livro até o uso dos saberes nas escolas em que o material circula.

Oliveira (2019) realizou três dobras analíticas para compreender os processos contemporâneos de ambientação de saberes nos LD. A primeira verticalizou a análise dos editais de convocação de obras, desdobramento das legislações, e permitiu isolar a avaliação pedagógica como um nó na rede de saberes que alimenta a enunciação discursiva e não-discursiva. A segunda atravessou a leitura das fichas e pareceres de avaliação, o que não apenas reafirmou a ambientação de saberes pela avaliação, atuando como discurso de legitimação, como deixou relevante as incisões do PNLDEM na dimensão visual dos saberes

geográficos. Por fim, a terceira dobra analítica projetou-se sobre as práticas de saber não-discursivas presentes nas coleções aprovadas pelo PNLDEM (2018). Essa análise das visibilidades espaciais, a partir da digitalização dos livros e das práticas de recorte e colagem, permitiu a criação de narrativas visuais que problematizam como a governamentalidade neoliberal atua no e a partir do livro de Geografia do Ensino Médio.

Na perspectiva assumida pelo autor, a problematização do LD de Geografia do Ensino Médio funcionou como uma movimentação para tornar inteligível a política contemporânea de LD no Brasil. O tema do espaço como instância de subjetivação, de produção do sujeito contemporâneo, atravessou as discussões realizadas ao longo dos capítulos a partir de dois pontos de vista. Primeiro, numa escala macropolítica, ele foi mobilizado a partir da descrição sobre a atuação de múltiplas e diversificadas tecnologias políticas que incidiram de diferentes maneiras na produção de subjetividades situadas temporalmente. O posicionamento do PNLDEM enquanto região enunciativa de saberes geográficos, emoldurada por uma discursividade legal, atuou na produção de verdades enunciadas de diferentes instâncias de saber geográfico, que se sobrepueram num programa que atualmente ambienta a produção dos LD no Brasil e media, ainda, a avaliação, compra e distribuição desses materiais estratégicos da política educacional no país.

Desse modo, para Oliveira (2019), o regime de visibilidade espacial, que se materializa na dimensão visual dos saberes geográficos, individualiza-se na relação com cada sujeito escolar e nesse sentido incide sobre os corpos e coletiviza, na medida em que está voltado e afeta uma população de sujeitos escolares, potencializando seu papel enunciativo. Assim, a sobreposição de lugares, temporalidades, visibilidades nos LD de Geografia do EM encerra o papel estratégico do espaço na mobilização de relações de poder e permite posicionar o dispositivo em questão como espaço aglutinador de heterotopias, como articulador de conflitos, contradições, divergências. Além disso, a visibilidade espacial enunciada nos editais, nas fichas, nos pareceres e nas resenhas se multiplica na variedade de gêneros imagéticos que encorpa os saberes nos LD. Na espacialidade em rede, são eles que traduzem a instantaneidade e flexibilidade demandada para a produção de subjetividades concatenadas com o neoliberalismo. O homem econômico, empreendedor de si, portador de um capital humano, eixo mobilizador de competências, se constitui, se quer e se faz sujeito a

partir de um amplo leque de gêneros imagéticos que o alcançam e o posicionam no traçado das relações de poder e funcionam como visibilidades de captura que fixam o corpo numa espacialidade que se propõe totalizante.

A tese de Vizibeli (2019) tem como escopo analisar o que foi enunciado sobre a produção e adoção de LD digitais, verificando o que se disse e o que se divulgou, tanto em meios de divulgação oficiais do governo responsáveis pela educação no Brasil, quanto na mídia tradicional que se ocupou do tema. Ele considera a emergência deste objeto cultural e o que se diz sobre ele um acontecimento discursivo. Por essa razão, buscou refletir sobre esse acontecimento a partir das problematizações do surgimento de livros digitais e se ele inaugura uma nova rede de dizeres sobre o livro, que sentidos circulam e vêm se estabilizando sobre o LD em sua condição de objeto de ensino-aprendizagem e que discursos sobre o LD digital emergem e circulam nas mídias brasileiras.

Para buscar responder, ainda que parcialmente, a essas problematizações, o autor constituiu o *corpus de sua pesquisa* com enunciados provenientes de textos veiculados em portais de notícias da internet no período de 2013 a 2017 sobre a temática, assim como os textos provenientes do edital referente à compra de LD digitais pelo MEC para as escolas públicas, disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e do Guia do Livro Didático produzido pelo MEC e destinado às escolas públicas. A pesquisa para construção do *corpus* realizou-se por meio da busca do termo-chave “livros didáticos digitais” no interior do site oficial do FNDE/PNLD e ainda por meio da pesquisa aleatória dessa expressão nos buscadores da internet, entre eles o *Google* e o *Yahoo Search*. Os resultados obtidos foram bastante semelhantes e a partir deles, ele fez um registro e um arquivo das notícias encontradas, bem como foram observadas as repetições dessas matérias, parcial ou totalmente, em dados períodos de tempo com a republicação da mesma notícia em diversos sites.

A análise visada na pesquisa de Vizibeli (2019) buscou depreender os sentidos postos em interpretação nos enunciados que emergiram sobre esse tema, de modo a se buscar descrever em que condições de produção o que se disse sobre os LD digitais foi construído, quais sujeitos participam dessa enunciação e em que formações discursivas se ancoram tais discursos, de modo a compreender as especificidades deste acontecimento discursivo que se

estabelece no jogo político e simbólico da atualidade. Tais análises mostram que há sentidos em contradição sobre o tema, ainda que haja o predomínio dos discursos publicitários, e eufóricos, sobre essa medida. Sem fazer crítica ou juízo de valor, as análises empreendidas mostraram que havia um movimento político e econômico que se sobrepunha aos interesses do campo educacional brasileiro e que, em um momento de crise, os programas e iniciativas então formulados dentro desse movimento também são prejudicados.

Para Vizibeli (2019), o olhar sobre os LD digitais e sobre o que se disse de sua possível implementação nas escolas públicas, segue esta perspectiva e se encontra determinado pelo fato de se ancorar no exato momento em que se dá sua emergência e seu contato/confronto com o que há antes dele. A transposição do livro de papel para o livro digital, como a própria história já demonstrou em relação a outras mudanças tecnológicas, não é um processo em sentido único de mudança certa e definitiva de uma realidade por outra, muito menos um reflexo de progresso, de avanço, de melhoria. Não sem razão, testemunha-se o esforço dispendido para se produzir publicidade frequente, em massa, e coesa quanto aos argumentos, para divulgar os benefícios da mudança. Trata-se de um processo cujo sentido, direção ou rumo é um tanto complexo e contraditório, que implica diversas temporalidades e impactos distintos, que não vai se dar de modo integral e igualitário e que apresentou o LD digital como uma extensão/reprodução do LD impresso e tradicional.

A tese de Toitio (2016) se propõe a investigar se houve influência do neoliberalismo sobre o movimento LGBT a partir da atuação de uma organização e um caso concreto: a trajetória da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Mais especificamente, foi analisada a relação da associação com os governos FHC, Lula e Dilma e sua participação na construção de políticas sociais e de espaços de participação institucional. Ao mesmo tempo, foram estudadas as formas de ação coletiva e de mobilização de recursos utilizadas pela associação, suas demandas e reivindicações, seus discursos, estratégias, concepções e projetos políticos. A opção por esse caminho permitiu que ele investigasse se e como o fortalecimento (ou mesmo o enfraquecimento) da racionalidade neoliberal na construção das políticas econômicas e sociais gerou efeitos sobre a prática militante dos agentes individuais e coletivos que estavam imersos na relação com os agentes e os aparelhos do Estado.

Para Toitio (2016), é importante ressaltar que a ação do movimento LGBT, nas duas décadas estudadas, logrou muitas e importantes conquistas que trouxeram novas possibilidades de confronto político, levando a luta pela diversidade sexual e de gênero a outro patamar de reivindicação. Porém, se fosse necessário eleger uma conquista principal da atualidade desse movimento seria a visibilidade política. Isso foi apontado, inclusive, pela grande maioria das/os militantes por ele entrevistadas/os.

Segundo o autor, o neoliberalismo serviu para interferir na condução de condutas coletivas e fortalecer certa lógica de organização e de atuação militantes, inclusive o crescimento da primeira associação nacional LGBT do país ocorreu juntamente à constituição do projeto neoliberal. Toitio (2016) ressalva que, se o projeto neodesenvolvimentista possibilitou ao movimento maior acúmulo de forças e de conquistas, ao mesmo tempo, os limites e as contradições desse projeto foram especialmente perniciosos à luta LGBT. Cabe reconhecer que os governos petistas ofereceram uma oportunidade política ao movimento ao dar abertura e voz para que este tivesse alguma expressão no Estado. Mas, ele observa, também, que os avanços na construção de espaços de participação e de elaboração de políticas sociais resultaram menos da imposição de uma nova abordagem participativa de governo por parte da Secretaria-Geral da Presidência ou outros órgãos de coordenação do que de dinâmicas políticas anteriores.

Em relação às dissertações, a pesquisa de Weinheimer (2019) tem por objetivo geral examinar movimentos da governamentalidade neoliberal e as ações de contraconduta a eles vinculados que se fazem presentes em uma escola pública estadual, mobilizados tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio, quanto por atividades pedagógicas criadas nessa instituição. Para dar conta desse objetivo geral, Weinheimer estabeleceu dois propósitos específicos: analisar enunciações de discentes sobre a escola e sobre o Ensino Médio, tendo em vista o Programa Novo Ensino Médio articulado pelo governo federal, e, a partir de uma experiência artístico-filosófica denominada “Sarau do Couto”, verificar a possibilidade de haver movimentos de contraconduta frente à lógica neoliberal presente na escola.

Dentre os rastros por ela captados, podem ser destacados: a empregabilidade posta como foco do Ensino Médio; a competitividade e a performatividade pensadas como prerrogativas à conquista dos melhores resultados; a necessidade de reforma premente, tanto

institucional quanto individual; e a exploração repaginada do utilitarismo moderno, agora regulado aos interesses contemporâneos. Além dessas recorrências, a autora notou a presença de movimentos de contraconduta neoliberal na última etapa da educação básica, embora como exceção e momentaneamente, pois, ao mesmo tempo, há para ela um movimento na direção contrária, que busca a cooperação e a percepção do outro como igual. Embora se suponha que a função do Ensino Médio é aprofundar os conhecimentos, uma reforma que permita a escolha de apenas um itinerário específico para os estudos discentes certamente vai limitar ainda mais o conhecimento. Nesse sentido, ela afirma que a escola é palco tanto para movimentos de condução de condutas neoliberais quanto de contracondutas.

Já a dissertação de Comisso (2018) incide sobre os discursos proferidos por estudantes e docentes da Escola de Aplicação da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), em atividades específicas desenvolvidas nos anos de 2015 e 2016 pelo Projeto Sexualidade e Gênero, que existe há mais de 20 anos e desenvolve propostas no EF e no EM. Esse projeto foi selecionado como campo por ser um espaço criado especificamente para a abordagem dos temas sexualidade e gênero na Escola de Aplicação e, sendo assim, apresentar características e modos de funcionamento determinados, diferentes de uma aula curricular. Logo, o Projeto configura-se como um cenário particular em que estudantes de EF e EM são instigados a pensar e falar sobre esses temas exclusivamente.

Durante a pesquisa, Comisso (2018) percebeu o interesse desse projeto em proporcionar a esses/as estudantes a noção de “responsabilidade” e o “desenvolvimento de valores” em suas condutas, embora não haja uma descrição mais detalhada sobre isso. Segundo ela, são reconhecidas uma “diversidade sexual” existente na sociedade e diferenças entre homens e mulheres (remetendo-se ao conceito de gênero), além de se fornecer “informações científicas” sobre Doenças sexualmente transmissíveis (DST) e anticoncepção, que se refere a um aspecto mais fisiológico da sexualidade, em termos de doenças e métodos de concepção biológica. O Projeto entende ainda a puberdade como parte característica da adolescência, pretendendo discuti-las em três esferas, sob os pontos de vista “psicológico, sociológico e biológico”.

Ao realizar uma análise dos discursos sobre sexualidade e gênero na escola, tanto por meio dos discursos proferidos por estudantes e docentes no contexto do Projeto Sexualidade e

Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP, quanto por meio dos Planos municipal (São Paulo), estadual (São Paulo) e nacional de Educação, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com ênfase ao Tema Transversal Orientação Sexual, a autora priorizou trechos em que há referência direta a questões de sexualidade e gênero e, também, para as partes que tratam de maneira mais ampla sobre direitos humanos, preconceito, discriminação, respeito, igualdade etc. Além disso, ela atentou para o que se fala sobre os temas, quais são as concepções apresentadas durante as atividades do Projeto, e que tipos de falas parecem ser incentivadas ou interditas.

Após todas essas etapas, Comisso (2018) constatou que aquilo que aparenta ser progressista pode ser obediente. Sob essa perspectiva, não bastaria simplesmente afirmar a necessidade de se falar a qualquer custo sobre sexualidade e gênero na escola ou em documentos oficiais, como ela verificou em boa parte dos materiais acadêmicos, científicos e governamentais analisados. Além disso, desconfiou da responsabilidade atribuída a essa instituição de abordar esses temas a qualquer preço, tendo em vista libertar os/as estudantes de seus preconceitos sociais; em vez de libertação, o que se pôde observar foram estratégias de normalização, no interior de um discurso contemporâneo em disputa pela verdade. Porém, entende que não se trata meramente de defender ou criticar tais iniciativas, mas de tornar complexo o olhar para a escola, de enxergá-la como um cenário em que pesam inúmeras variáveis, além de experiências subjetivas plurais, que não cabem em termos binários e identitários. Daí a possibilidade de enfrentamento dos preconceitos a partir de um discurso que se estenda a todas as pessoas. Assim, ela conclui que se deve movimentar no sentido de tomar distância de uma identidade pré-constituída, um movimento de assujeitamento, de um descuidar-se do eu normalizado, como princípio de inquietude.

No tocante aos artigos encontrados na plataforma Scielo Brasil, o texto de César e Duarte (2017) questiona as disputas contemporâneas em torno da sexualidade e do gênero nas discussões dos planos nacional, estadual e municipal de educação, abordando, sobretudo, as batalhas narrativas em torno da presença dos conteúdos da igualdade de gênero e da diversidade sexual na educação brasileira, aspectos que se tornaram o centro de uma disputa pelo estabelecimento de novas formas de governo do corpo e do desejo. Desse modo, os

autores empreendem uma análise do pânico moral, instaurado com o programa “escola sem homofobia” e suas repercussões no debate para a formulação dos planos de educação.

Em se tratando de uma genealogia, os autores concentraram a atenção não apenas nas narrativas ultraconservadoras, que promovem os pânicos morais, mas também nas narrativas produzidas em defesa da inserção da igualdade de gênero e diversidade sexual, que compõem um conjunto heterogêneo e importante de narrativas que, concorrendo entre si, também tentam definir e estabelecer os discursos verdadeiros sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação brasileira. Para eles, nos últimos anos as narrativas que defendem a inserção dessas temáticas encontram-se em um campo de disputa interna e nessa disputa interna ao campo progressista também participam os movimentos sociais e os sujeitos sociais que, através das mídias sociais, também participam do debate.

Para eles, não há como escapar à polaridade entre os grupos conservadores e os grupos progressistas em seu embate por estabelecer posições hegemônicas de poder e saber, as quais virão a se traduzir em verdades transpostas num aparato legal e governamental. No entanto, pareceu-lhes urgente superar as batalhas fratricidas que têm cindido e enfraquecido o campo progressista. Assim, ponderam que, se todo processo de governamentalização é também um processo em que práticas e relações de poder-saber visam assujeitar os indivíduos e as populações ao vinculá-los à definição de uma verdade sobre eles, então a atitude crítica, também definida por Foucault como a atitude da “inservidão voluntária” e da “indocilidade refletida”, será justamente aquele movimento pelo qual o sujeito interroga a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade. E concluem que o campo progressista precisa compreender que a atitude crítica não é aquela que estabelece uma verdade única e contrária à verdade estabelecida pelos adversários, mas sim a atitude desconfiada e pontual que define estratégias e formas de luta em comum contra o modo como os poderes e saberes vigentes pretendem nos governar e nos assujeita.

O artigo de Aquino (2017) se atenta ao teor biopolitizante que as práticas educacionais - seja em sua forma escolar, seja nas iniciativas de teor não formal - vêm angariando, no caso brasileiro, ao menos desde o advento do escolanovismo. Para ele, evocar a relação entre educação e biopolítica pressupõe, pois, um plano de pensamento centrado menos no assento dito opressivo das relações de poder aí em curso e mais nos múltiplos incitamentos por elas

promovidos. Para tanto, ele toma o continente educacional como um agregado de expedientes, não obstante heterogêneos e dispersos, irmanados na forja de modos de vida produtivos, modelares etc. junto às populações sob sua guarda, por meio de uma regulação flexível e livremente arbitrada das condutas dos viventes, na esteira de esquemas conjugados de governo de si e dos outros.

A fim de compor uma visão focal da produção acadêmica da área, Aquino (2017) dedicou-se às produções disponíveis em outro estrato bibliográfico: os periódicos. A justificativa para tal opção repousa no fato de que estes consistem em um nicho discursivo de destaque entre os pesquisadores, o qual dá vazão a debates não necessariamente contemplados nos livros. Assim, ele optou pela recolha dos textos que evocaram - ora mais, ora menos diretamente - a noção de biopolítica em suas argumentações, no intervalo dos últimos 16 anos (2001 a 2016).

A imersão na produção acadêmica selecionada da área educacional permitiu ao autor subtrair algumas ponderações sumárias - três, em particular - sobre os jogos duplamente instituintes entre educação e biopolítica. A primeira, segundo ele é resguardada a dispersão do material escrutinado, as evidências facultam reconhecer o nexos vigoroso entre o raio da ação biopolítica e sua materialização nas e pelas práticas educacionais. A segunda reflete que se, por um lado, o neoliberalismo encontrará nas práticas educacionais um território infinitamente aberto às mais variadas intervenções de teor biopolítico, por outro, as técnicas próprias do *métier* pedagógico firmam-se como estratégias indispensáveis no que tange à conformação neoliberalizante de outras práticas sociais. E a terceira e última propositura deste texto: caberia aos estudos foucaultianos na educação, interessados nos processos policêntricos de pedagogização que designam a contemporaneidade biopolítica, um tipo de atenção analítica de acordo com a qual não se trataria (mais) de conceber a escola - ou o que quer que faça as vezes dela - como espelho da sociedade, mas esta como um grande palco educacionalizante, tendo em mente a cruzada normalizadora de tipo bio-psico-pedagógico e de vocação formativo-instrucional que parece ter solapado a maior parte, senão a totalidade das esferas existenciais e sua algaravia inerente, amortizadas que são pela toada encantatória do usufruto das diferenças individuais, saudadas de pronto como trunfos identitários e, logo adiante, cooptadas pela norma.

O artigo de Luckmann e Nardi (2017) analisa as articulações entre a governamentalidade neoliberal, a biopolítica e o esquadramento das relações entre sexo, gênero e sexualidade, busca demonstrar como a desestabilização da lógica identitária binária de gênero ameaça determinadas formas de governar e, também, como a norma pode se reconfigurar produzindo estratégias para incorporar corpos produzidos no avesso do padrão cissexista. Desse modo, o autor se propõe a investigar se as discontinuidades de gênero que subvertem a lógica identitária podem também desestabilizar determinadas formas de governar, quais tipos de estratégias de governo se apoiam ou, mesmo, produzem a matriz de inteligibilidade de gênero dominante, e, considerando que saber e poder são indissociáveis, de que maneira um corpo que não está modelado na norma cissexista de gênero pode ser capturado por novas estratégias governamentais?

A pretensão de problematização dos autores discorre sobre o surgimento da arte de governar e, como corolário, de uma política da vida; discorre sobre a construção de estratégias articuladas à biopolítica, lhe conferindo eficácia, dentre as quais são mais notáveis, mas não as únicas, a sexualidade e o gênero; e, por fim, pensa como os estudos de gênero se articulam com essas perspectivas. Desse modo, no decorrer do artigo de Luckmann e Nardi, buscou-se analisar as articulações e apoios mútuos entre, de um lado, a arte liberal de governar e sua correlata biopolítica e, de outro, as noções de sexo, gênero e de sexualidade.

Para realizar tal intento, os autores observam o “problema de gênero” causado por Indianara como analisador dessas articulações, catalisando os elementos teóricos que foram sendo apresentados ao longo da explanação, a saber: a íntima relação entre o surgimento de razões governamentais específicas no Ocidente e o nascimento da biopolítica, com seu dispositivo de sexualidade. E, por fim, pensaram nos desdobramentos do dispositivo de sexualidade a partir das últimas décadas do século passado até os dias atuais, quando a emergência de novos saberes e tecnologias passa a atuar no sentido de capturar os corpos, como o de Indianara, pessoa que se identifica como trans e que foi detida durante uma Marcha das Vadias ao andar com os seios despidos, e tantos outros/outras, que não se conformam aos imperativos heterossexual e cissexual.

O ato performativo que deu início ao artigo desses autores realiza, portanto, um embaralhamento que não se restringe à questão do corpo-sexo-gênero, mas diz respeito ao

próprio entendimento da constituição do sujeito, de sua materialidade, de sua ontologia. Seus entendimentos constituem o arcabouço epistemológico para determinadas formas de governar os sujeitos, sendo, portanto, um ato que rompe com a matriz de inteligibilidade cultural e denuncia os limites discursivos da cultura no que diz respeito ao sexo e ao gênero. É um ato que, muito mais do que comunicar algo, silencia, sendo assim a potência da não comunicação.

O texto de Bandeira e Velozo (2019), por sua vez, toma o LD como artefato cultural, que auxilia na prática docente como também traz significados que concernem conhecimentos e valores. Além disso, os autores consideram que o debate sobre as relações de gênero e sexualidade se faz necessário na Educação Básica, e o LD serve de subsídio para abordar esse tema, possibilitando a superação da naturalização de aspectos relacionados ao gênero e sexualidade, pautados nas hierarquias sociais heteronormativas e androcêntricas. Assim, seguindo essas premissas, a discussão deles pauta-se na abordagem teórica de aspectos que, por meio de processos culturais, históricos, sociais e políticos, ancoram as possibilidades e limitações de promover a discussão das relações de gênero e sexualidade nos livros didáticos e no ensino de Ciências.

Bandeira e Velozo (2019) notaram que, nos livros de Ciências há um sentido de superioridade nas representações masculinas, de modo que as mulheres cientistas são ocultadas pelas referências de cientistas homens, impedindo-as de serem reconhecidas por seus trabalhos científicos. Foram poucas as mulheres que tiveram seus feitos reconhecidos pela ciência e tenham sido consideradas merecedoras de prêmios. Porém, esses poucos nomes não têm destaque nos LD, promovendo silenciosamente o sexismo, representado na história da Ciência.

Para os autores, as relações de gênero e sexualidade no ensino de Ciências e nos LD estão concomitantemente relacionadas com as questões culturais e políticas. Essas relações são muitas vezes silenciadas nos LD ou moldadas no androcentrismo e na heteronormatização. Destarte, a escola deve se atentar para não cair nas armadilhas da ideologia sustentada pelos pensamentos reacionários e fundamentalistas. Assim, eles concluem que o ensino de Ciências e os LD de Ciências podem contribuir com a educação sexual, promovendo uma formação com o incentivo à desnaturalização dos papéis de gênero e respeito à diversidade, promovendo a desconstrução de tabus voltados para a sexualidade que

geram preconceito. Lembrando que, além de serem considerados grandes auxiliares pedagógicos, os livros didáticos são também grandes propulsores culturais.

Retomando as buscas empreendidas nos textos dos anais das seis últimas reuniões nacionais da ANPED, é importante realçar que as reuniões observadas foram: 40ª reunião, realizada de modo remoto em virtude da pandemia de COVID-19; 39ª reunião, ocorrida no estado do Rio de Janeiro em outubro de 2019; a 38ª reunião, realizada no estado do Maranhão em outubro de 2017; a 37ª reunião, realizada no estado de Santa Catarina, em outubro de 2015; a 36ª reunião, realizada no estado de Goiás entre os meses de setembro e outubro de 2013, e, por fim a 35ª reunião, realizada no estado de Pernambuco em outubro de 2012.

Nesta busca, utilizamos os mesmos filtros aplicados nas pesquisas das plataformas BDTD e Scielo Brasil, a saber: “gênero”, “governamentalidade/governo/governo”, “contraconduta” e “livros didáticos”, sempre em dupla, constituindo assim as seguintes categorias de pesquisa: gênero e governo; gênero e governamentalidade; gênero e contraconduta; gênero e LD; LD e governo; LD e governamentalidade, e LD e contraconduta. A partir disso encontramos no grupo de trabalho 23 (GT23) - Gênero, Sexualidade e Educação, um total de 112 artigos. Dentre eles, ao observar os que se apropriam do escopo da nossa pesquisa, tomando gênero e governamentalidade no mesmo sentido que aqui utilizamos, selecionamos um total de 11 artigos, sendo dois da 40ª reunião, um da 39ª, três da 37ª, dois da 36ª e três da 35ª. Apenas nos anais da 38ª reunião não foram encontrados textos nos referidos moldes.

Os onze textos selecionados são: *A militarização das escolas e as ocupações estudantis: reflexões (im)pertinentes sobre gênero e sexualidades*, de Marcielly Cristina Moresco e Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2021); *Olhares para gênero e sexualidade no currículo de Sergipe*, de Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo e Livia de Rezende Cardoso (2021); *Juventudes em biopolíticas contemporâneas*, de Carin Klein e Juliana Ribeiro de Vargas (2019); *Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção na AIDS em LD de ciências do ensino fundamental*, de Cristiane de Castro Ramos Abud e Gladys Mary Ghizoni Teive (2015), *Corpos e subjetividades trans na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de capturas por meio das normativas oficiais*, de Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2015); *A gentrificação do queer e as intensificações do biopoder*,

de Denisa Portinari (2015); *A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais*, de Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2013); *As imagens e a educação generificada dos corpos*, de Maria Simone Vione Schwengber (2013); *O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT*, de Jamil Cabral Sierra (2012); *Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradidático*, de Andréia Costa e Silva e Vera Helena Farias de Siqueira (2012), e *Família e escola: a fabricação da mulher-mãe parceira em tempos de governamentalidade neoliberal*, de Maria Cláudia Dal'Igna (2012).

O texto de Moresco e Santos (2021) propõe debater alguns efeitos de poder fabricados pelos elementos discursivos presentes nos manuais das escolas cívico-militares do Paraná, sobretudo aqueles que tangenciam as corporalidades, as questões de gênero e as sexualidades. As reflexões enfatizam e comparam alguns deslocamentos em relação às configurações das escolas ocupadas por estudantes em 2016 com uma possível reorganização do poder pastoral e do poder disciplinar nas escolas agora militarizadas. Além disso, o texto analisa a aproximação discursiva entre o programa do MEC e a agenda política moralizante e neoconservadora do movimento Escola Sem Partido, que sustenta a concepção da "ideologia de gênero".

Segundo elas, os mecanismos de funcionamento do poder pastoral na gestão compartilhada entre profissionais da educação e militares estão nos discursos confessionais produzidos pelas figuras de chefe/subchefe de turma e monitoras/es, responsáveis pela fiscalização, encaminhamentos e apuração de faltas comportamentais ou atitudes positivas das/dos estudantes, dentre outras atribuições. Tais discursos ganham forma com o rastreamento de comportamentos não tolerados pelos manuais de conduta, denúncia nas fichas de ocorrências de estudantes e nas notificações de medidas educativas encaminhadas às pessoas responsáveis e pelos relatórios, deslocando-se de uma confissão penitencial para uma coação documental e massiva do pastorado estudantil. Todavia, a resistência à medida do MEC já pode ser observada com a recente criação do Observatório das Escolas Cívico-Militares no Paraná, criado pela sociedade civil organizada, bem como estudantes e pesquisadoras/es empenhadas/os em mostrar que a ascensão do processo de militarização das escolas públicas é um ataque aos processos democráticos, especialmente diante do crescente

cenário de conservadorismo, fundamentalismo religioso e neoliberal que se espalha pelo país e pelo mundo.

O texto de Bertoldo e Cardoso (2021), analisa como a diversidade, mais especificamente no que tange a gênero e sexualidade, está proposta no Currículo de Sergipe, um documento construído e já aprovado para alguns níveis de ensino, a partir do que foi estabelecido na BNCC. Segundo elas, Sergipe foi um entre os poucos estados que mantiveram gênero e sexualidade explicitamente no currículo, para além dos termos genéricos como direitos humanos e diversidade cultural. Nas análises, elas argumentam que esse currículo mantém uma concepção de diversidade que pouco avança nas questões da diferença e com foco apenas em certos componentes curriculares, além de apresentar uma noção de gênero e sexualidade binária e nos moldes biopolíticos restringindo-se ao higienismo e à reprodução humana.

O texto de Klein e Vargas (2019) problematiza artefatos produzidos no âmbito das áreas da educação e(m) saúde, na medida em que circunscrevem conhecimentos e práticas provenientes de políticas públicas e ações programáticas mais amplas, compreendendo-os como elementos centrais na organização das sociedades contemporâneas e como constituidoras de gênero e sexualidade. É a partir das vertentes teóricas dos Estudos Culturais e de Gênero, que se articulam com a teorização foucaultiana que elas se propõem a analisar as campanhas de divulgação da vacinação 2017 e 2018, voltadas ao público jovem, para a prevenção do HPV e Meningite C. O exame indica que as políticas públicas de educação e(m) saúde instituem formas lineares e binárias de interpretar o mundo e de posicionar os sujeitos contemporâneos, normalizando determinados comportamentos e práticas como mais saudáveis. Desse modo, não basta colocar os/as jovens como protagonistas em cenários de luta, tal como nos games e nas séries de televisão, mas discutirmos a constituição da vida “real” e de suas relações, levando em conta as tensões, resistências e multiplicidades daquilo que tem escapado das ações de educação e(m) saúde.

Assim, o propósito das autoras está em problematizar artefatos produzidos no âmbito das áreas da educação e(m) saúde, na medida em que circunscrevem conhecimentos e práticas provenientes de políticas públicas e ações programáticas mais amplas, compreendendo-os como elementos centrais na organização das sociedades contemporâneas e como

constituidoras de gênero e sexualidade. O material empírico selecionado para a realização das análises se constitui a partir das campanhas publicitárias veiculadas pelo Ministério da Saúde (MS), nos anos de 2017 e 2018, intituladas Vacinação contra HPV e Meningite C 2017.

Com isso, as autoras entenderam que as ações e campanhas realizadas a partir de programas como o programa Saúde na Escola (PSE) são de extrema importância, mas não poderiam restringir a vulnerabilidade dos/as jovens apenas a partir de comportamentos individualizantes, esquecendo que as relações humanas são afetadas e estabelecidas de forma mais ampla, em meio à cultura que nos constitui. As ações desenvolvidas na esfera do PSE mostram-se ainda bastante centradas nos processos da prevenção e do manejo dos comportamentos de risco, incorporando modelos educativos, ancorados fundamentalmente, a partir de paradigmas medicalizantes, uma vez que pressupõe assimetrias de poder entre seus/suas agentes e a reprodução de informações, em consonância com os modelos propostos no âmbito dos sistemas de saúde.

O texto de Abud e Teive (2015) aborda o conteúdo da AIDS presente em 12 livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano, utilizados nas escolas municipais de Florianópolis no período de 2000 a 2011. Desse modo, elas analisaram como esses conteúdos 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. O conteúdo da AIDS nos livros apresenta uma abordagem moral e de controle sobre o corpo, os prazeres, as práticas sexuais dos sujeitos, onde vontade e prazer estão relacionados ao comportamento de risco. Constatou-se, ainda, a presença da feminização da AIDS e de conteúdos preconceituosos com relação à homossexualidade, onde a heteronormatividade ganha destaque. Segundo as autoras, é preciso questionar os materiais que utilizamos nas escolas, produzir novas políticas voltadas à saúde e 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.

Abud e Teive (2015) notaram que as formas de se abordar as sexualidades contribuem para a manutenção de valores homofóbicos e equivocados com relação a AIDS, reforçando padrões heteronormativos e até mesmo ao aumento da transmissão da doença pelas informações abordadas de forma equivocadas. Para elas, é necessário que se faça uma análise

das relações da doença com processos de exclusão, discriminação e representação da sexualidade e das relações de gênero, pois as imagens dos LD também podem ser “lidas” como representações de gênero que produzem determinadas subjetividades, sentimentos e entendimentos culturais e sociais acerca da doença. Ensinam como homens e mulheres devem se relacionar com o mundo e que valores esse mundo elege como socialmente aceitos para cada gênero.

Por meio dessas análises acerca das concepções acerca da AIDS abordadas pelos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º utilizados por escolas do município de Florianópolis, verificou-se o quanto a temática é permeada por diferentes campos de saber que articulam discursos, relações de poder, representações culturais, sociais e de gênero. Além disso, o conteúdo presente nos LD, seja ele imagético ou textual, tem um importante papel na construção do imaginário social sobre a doença, atuando na construção de subjetividades, sexualidades, condutas sexuais, comportamentos, cuidados de si, inferindo estratégias de prevenção determinadas.

Para as autoras, deve-se analisar e refletir sobre os saberes, as práticas, as políticas públicas e educacionais prescritos pela escola e seus artefatos de poder devem ser permanentemente contestados, subvertidos, desafiados, demonstrando que tanto as identidades quanto as subjetividades são mutáveis e históricas. Problematicando, desta forma, as táticas e estratégias utilizadas pelos livros didáticos para o investimento e controle da produção de subjetividades e de processos identitários e questionando e contextualizando as imagens e discursos destes LD. Além disso, para elas também se pode discutir sobre quais representações sobre o corpo estariam sendo negadas ou produzidas através das imagens e dos jogos de linguagem presentes nesses manuais ao abordar as formas de prevenção de DST, evidenciando seu caráter produtivo sobre os significados produzidos sobre a AIDS. Assim, é preciso produzir estratégias didáticas e tecnológicas que se aproximem das realidades desses alunos, produzindo a aprendizagem necessária enquanto política de prevenção, já que o conhecimento adquire significado quando é baseado em um contexto social próximo e cotidiano, onde se possa posicionar-se frente a ele com atitudes e práticas favoráveis de prevenção.

O texto de Santos (2015) pensa a reinvenção das normativas que regulam a presença trans*³ na escola. Para ela, se por um lado tais normativas constituem-se em conquistas importantes dos movimentos sociais, por outro talvez reinventem mecanismos de controle biopolítico dos corpos e das subjetividades trans* na instituição escolar. Assim, a autora analisa também os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar com vistas ao controle e ao governo desses processos de subjetivação, problematizando a utilização dos espaços coletivos da escola e do nome social por pessoas trans*, maiores e menores de 18 anos, e apresenta, ainda, uma discussão teórica sobre as potencialidades produtivas do Transfeminismo, movimento que se reivindica “pós-identitário” e que propõe pensar o feminismo pela perspectiva trans*.

Para Santos (2015), as disputas de poder e os processos de interdição produzidos pelas políticas identitárias em relação às transgeneridades nos movimentos sociais são interessantes para se pensar a característica potencialmente excludente das políticas identitárias. Segundo ela, discussões políticas e teóricas articuladas por pessoas trans* têm se apresentado como um deslocamento nas formas de se lutar por políticas públicas, dentre as quais a educação, isso sem ignorar que os grupos que pensam o feminismo pela perspectiva de pessoas trans* não se limitam a uma única possibilidade.

Diante disso, Santos (2015) questiona sobre as transformações nas formas de governo biopolítico neoliberal, pois, embora um mapeamento histórico das lutas transfeministas* no Brasil esteja em processo de construção pelas autoras trans*, algumas condições de possibilidades históricas que produziram esses deslocamentos no pensar o feminismo, parecem estar esboçadas. As premissas transfeministas* deslocam o pensamento ao romper com a lógica compulsória de gênero e sexualidades, corpos e prazeres.

A análise da autora não se limita a comparar processos de subjetivação transfeministas* aos de travestis e transexuais, mas se interessa em pensar como se dão esses agenciamentos identitários: se como identidades políticas e não essencializadoras, ou não, e como se estabelecem as relações de poder entre o transfeminismo e o Estado, especialmente, no que se refere às políticas de educação e à escola. Para ela, os novos agenciamentos e ações políticas feministas têm inventado estratégias produtivas para que se repense e se reorganize a

3 Conforme Ryan (2014), a palavra trans juntamente com um asterisco indica as muitas identidades possíveis que podem estar associadas à palavra trans.

crítica sobre outras bases que não as de regulação, hierarquização e normalização, para que seja possível pensar para além da divisão binária e reinventar a educação como se tem feito com a ação política feminista.

O trabalho de Portinari (2015) propõe uma análise da “gentrificação do queer” como uma forma contemporânea através de um exame de recentes acontecimentos e publicações sobre questões e práticas LGBT no Brasil e no exterior, que propõe pensar os caminhos e os destinos atuais disso que um dia foi chamado de “homossexualidade”, e sobre as forças que atuam nas novas configurações dos territórios que ela um dia demarcou. Segundo ela, esses caminhos passaram e passam pela formação de comunidades, pela organização de grupos representativos e de movimentos de reivindicação de direitos civis, pela modificação de atitudes e de costumes, pela catástrofe da Aids, por uma dança complicada de conquistas e retrocessos políticos, pela globalização ideológica e econômica do mundo, pelo advento da sociedade informatizada e conectada em rede, pelo pós-estruturalismo e suas ramificações na teoria queer, pelas lutas de poder que se travam em torno do “politicamente correto” e pelo mal-estar cada vez mais denso que assola o mundo contemporâneo

Assim, para Portinari (2015), estamos vivendo uma era em que a diversidade sexual está se normalizando e a fronteira entre gays e héteros está se dissolvendo. Essa, segundo a autora, é uma estranha e perturbadora relação essa que se estabelece aí entre a dissolução das categorias e o desejo da normalidade ou a normatização do desejo, o que faz com que a gentrificação do “queer” possa ser pensada como mais um exemplo do retorno da história como farsa. Isso porque, antes ela pensava que a crítica e as resistências às formas identitárias de subjetividade produzidas no dispositivo da sexualidade poderia levar à criação de novas formas relacionais e afetivas, mas acabou descobrindo ao invés disso, que a dissolução dessas fronteiras, na medida em que ela se dá ainda no interior das mesmas instituições de sempre, corre o risco de produzir novas e mais abrangentes formas de igualdade e de conformidade.

Assim, a autora conclui que esse fenômeno por ela discutido sob a forma da “gentrificação do queer”, aponta enfim para algumas das questões que o presente nos coloca, no que concerne algumas linhas de força dentre as práticas, as estratégias e as lutas de poder, tal como elas, vêm se exercendo em nossas sociedades. Aponta, sobretudo, para a relação entre a gentrificação e a intensificação dessas práticas e estratégias, no sentido do

espraiamento, da multiplicação de suas formas, da capilarização de seus modos de circulação e do seu alcance.

O texto de Santos (2013) parte de uma questão contemporânea sobre o acontecimento da transexualidade na escola, pensando nesse espaço por meio da invenção do dispositivo da sexualidade, de um de seus deslocamentos o dispositivo da transexualidade, bem como sobre os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar com vistas ao controle e ao governo dos corpos e subjetividades travestis e trans. A autora problematiza também a utilização do Nome Social por travestis e transexuais nos estabelecimentos de ensino no que se refere ao paradoxo inventado que por um lado é visto como uma conquista, pelos movimentos sociais identitários e, por outro compreendido como uma estratégia biopolítica de governo e controle dos corpos e dos processos de subjetivação dessas/es personagens. Além disso, apresenta uma provocação em relação à invenção de possibilidades de escape dos agenciamentos biopolíticos da escola.

Segundo Santos (2013), os efeitos de poder que engendram os processos de exclusão de transexuais são potencializados quando a análise é deslocada para as instituições, a exemplo da escola, já que elas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual. A escola é pensada pela autora como empreendimento biopolítico, que implica em uma potencialização do governo dos corpos e das mentes. Com isso, os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar deslocam-se para uma governamentalidade neoliberal, isto é, se a sociedade passa do seu modelo disciplinar, para o controle, a escola passa a ser pautada pela governamentalidade neoliberal.

Com isso, a autora observa que a simples presença desses sujeitos perturba e desestabiliza o empreendimento biopolítico da escola, uma vez que diferentemente da saúde, a escola não encontrou ainda meios de capturar esses corpos e torná-los viáveis para o consumo e a produção. Dentro do imperativo da inclusão escolar, a presença trans na escola deflagraria um processo de reorganização da instituição sobre modulações até então impensadas.

Para ela, esses corpos e identidades transexuais operam uma desconstrução no sistema corpo-sexo-gênero por meio de estratégias que, possibilitadas pela própria produção

regulatória, desestabilizam a escola e perturbam a nova ordem das coisas. Esses efeitos determinam, muitas vezes, a rejeição e a exclusão desses sujeitos, justamente porque se produzem fora da norma e fogem ao controle. O desafio para educação e para a escola, segundo Santos, consiste em procurar alternativas para se pensar a partir da diferença e da multiplicidade, como uma expressão da alteridade. Talvez assim se possa traçar meios para resistir e escapar aos tentáculos do “monstro do controle.

O texto de Schwengber (2013) busca discutir de que forma as masculinidades e as feminilidades se materializam também em torno das imagens, da aparência e dos padrões corporais que são dadas em produções da cultura popular infantil. Importa, para ela, refletir sobre como as imagens da cultura popular infantil na publicidade são trazidas para as crianças como desejáveis em si e como referências identitárias, construindo posições identitárias femininas e masculinas em termos de aparência e de padrões corporais apropriados.

A escolha das imagens visuais do seu artigo teve como fonte a campanha publicitária americana para o Natal de 2012 da luxuosa loja de departamentos *Barney's*, de Nova York. Nela, as mais requintadas grifes, como Lanvin, Dolce & Gabbana, Balmain e Balenciaga, vestem a personagem infantil Minnie e sua turma. A campanha foi batizada de *Electric Holiday*. Ela escolheu essa campanha publicitária porque é rica para discutir as transformações que os personagens sofreram para adequarem-se melhor ao imaginário desta época e participar do mundo *fashion*. A autora toma essa campanha como sintomática de um tempo, interessando-se, portanto, em discutir a ideia de identificação de determinadas conformações corporais.

Para Schwengber (2013), as formações discursivas da propaganda, da ciência, dos discursos tecnológicos e da própria escola compõem a vida simbólica das crianças. As imagens, com suas cores cada vez mais fortes, evidenciam concepções corporais e de gênero, e assim, ao se chegar no ambiente escolar, as crianças trazem consigo um arcabouço cultural e social que caracteriza seu cotidiano extrassala. Muitas vezes, para ela, na própria escola, nas salas de aula se mantém e/ou ainda reforçam essas experiências corporais e de gênero. Assim, diante dessa bagagem social e cultural, é impossível desconsiderar o cotidiano e planejar um currículo aleatório, descontextualizado dessa realidade.

O que Schwengber (2013) tenta provocar é que a escola dialogue, pois esse é o diálogo das diversidades de posições identitárias de gênero. No momento em que a escola deixa as crianças se fecharem em posições “fixas”, promovendo o convívio entre iguais e fazendo e/ou reforçando posições entre iguais, ela falha tremendamente na sua missão de educar. Assim, a autora entende que cabe à escola também colocar sob tensão esse empobrecimento das experiências corporais e de gênero, de modo que, em seu texto, ela tenta destacar o quanto as construções das relações de gênero também têm suas bases num conjunto ampliado de artefatos e espaços, mas reconhece que a escola tem papel importante na desmistificação dos estereótipos corporais e de gênero.

Segundo Schwengber (2013), é preciso que atentemos aos artefatos culturais na forma como organizamos e selecionamos os conteúdos, no modo como transpomos didaticamente os mais variados saberes. Essas dimensões que fazem parte do cotidiano informam, prescrevem e posicionam os sujeitos e, por isso, talvez possam ser objetos do currículo de uma escola. E diante disso, a autora conclui salientando a importância de a educação problematizar as questões por ela discutidas, incluindo as imagens no planejamento do/a professor/a como forma de experiência dialógica, capaz de afiar o senso crítico sobre as culturas visuais no sentido mais amplo do termo.

O trabalho de Sierra (2012) pretende analisar as formas de governamentalidade dos sujeitos LGBT, especialmente no contexto brasileiro, bem como as estratégias biopolíticas que encerram essas vidas na forma de sujeitos de direito para dar a elas a oportunidade de ingresso à normalidade e suas supostas conurbações: direitos, deveres, bem-estar, sucesso, dignidade, respeito, legalidade, legitimidade. Assim, o autor problematiza os discursos sociais, políticos e educacionais que conformam os sujeitos da diversidade sexual e que impõem a eles um tempo e um lugar na ordem político-social e, por consequência, um tempo e um lugar na ordem escolar-educacional. Para isso, ele estabelece dois argumentos: a noção de viabilidade-moral-econômica e a noção de vivibilidade.

O autor objetiva mostrar como seria possível provocar um tensionamento, uma espécie de torção em relação à noção de viabilidade-moral-econômica, tomada como todo um conjunto de práticas que pretende apontar para outras possibilidades de vida diante dos projetos normalizadores de nossos corpos, práticas sexuais e afetivo-amorosas, bem como

para a elaboração de caminhos possíveis inscritos não apenas numa luta contra as formas de dominação e exploração, mas também – e sobretudo na atualidade – contra as formas de sujeição. Essa noção quer assinalar um deslocamento que pudesse provocar uma espécie de distensão, um estiramento em relação aos mecanismos de governo, bem como pudesse nos fazer ensaiar outras constituições éticas/estéticas para, no plano do vivível, tentar entender os mecanismos de captura do viável.

Desse modo, Sierra (2012) propõe uma outra teorização político-educacional LGBT, desvinculada do modelo identitário que sustenta a noção de diversidade sexual atual, em favor de um outro pensamento que nos lance na busca por outras vivibilidades homossexuais. Uma busca capaz de esgarçar os mecanismos de governo que promovem a viabilidade-moral-econômica dos sujeitos LGBT e que ajusta – ao mesmo tempo que normaliza - seus corpos, suas práticas sexuais e afetivo-amorosas, seus desejos, suas vidas às reconfigurações neoliberais contemporâneas.

Sierra (2012) se embasa no referencial foucaultiano sobre a estética da existência, para fornecer elementos para uma crítica da razão identitária, da noção de sujeito de direito, das retóricas de diversidade sexual que possa, assim, contribuir para a introdução de uma teorização político-educacional mais ampla em torno das lutas e dos direitos dos sujeitos LGBT que pressupusesse, dessa vez, liberar-se das máscaras visíveis do homossexual para procurar definir e desenvolver um modo de vida ou outras vivibilidades.

O artigo de Silva e Siqueira (2012) buscou investigar a ocorrência de investimentos de saber/poder em ações pedagógicas envolvendo livros paradidáticos que abordem temas relacionados à sexualidade, gênero e saúde reprodutiva. No investimento realizado pelas autoras, inicialmente, descobriu-se um acervo de títulos infanto-juvenis que abordavam a temática da sexualidade e que eram caracterizados por grande produção impressa, com reedições sucessivas. A atenção das mesmas voltou-se para o/a docente, leitor/a da obra em primeira instância e em quem normalmente recai a escolha e seleção dos títulos eleitos para adoção pelas turmas. Com isso, as autoras localizaram uma escola municipal situada no Município de Japeri, que desenvolvia desde 2009 um trabalho com projetos pedagógicos utilizando livros paradidáticos envolvendo vários professores, de disciplinas diferentes.

Em contato com os/as docentes dessa escola, elas verificaram que, mesmo não adotando livros paradidáticos com temáticas circunscritas à sexualidade no desenvolvimento das atividades pedagógicas, o assunto eventualmente emergia nas aulas, tendo em vista que a narrativa da história escolhida para ser trabalhada no semestre continha passagens que contemplavam o tema. Foram por elas realizadas três entrevistas gravadas em áudio, com três docentes, das disciplinas: História, Educação Física e Língua Portuguesa. O livro *Crianças na Escuridão*, foco do desenvolvimento do trabalho das autoras, narra a histórias de crianças abandonadas.

Diante desse corpus de entrevistas gravadas em áudio, Silva e Siqueira analisaram quais estratégias discursivas seriam veiculadas na produção de saberes, poderes e verdades colocados em circulação na mediação de jovens com estes suportes de leitura. Com isso perceberam que o domínio literário é particularmente propício a investigações, e na pluralidade de artefatos textuais, buscam-se os contextos de leituras e práticas, e o modo pelo qual repercutem na construção de sentidos.

As autoras se interessaram em entender como tais enunciados fazem sentido em conjunto nas práticas docentes evidenciadas e como as relações estabelecidas entre os “saberes, poderes e verdades” serviram de instrumento articulador de análises e problematizações de relações do ser-consigo em que os sujeitos pedagógicos e os/as jovens encontram-se envolvidos. Desta forma, focalizaram não são somente as formas sob as quais são permitidas condições de existência de discursos que instituem saberes e poderes, mas também como a instituição escolar e seus sujeitos constituem individualidades singulares fomentando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis. Para elas, a escola, enquanto instituição cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, e a preocupação docente com a sexualidade dos/as jovens, levando em conta seu caráter de dispositivo histórico-cultural se apresenta no deslocamento da preocupação do aparato “ser-saudável” para o aparato “ser-normal” em que o investimento nas classificações de normalidade/anormalidade se torna preponderante, imbricado sem dúvida na dimensão biopolítica de controle do indivíduo.

Por fim, o artigo de Dal’Igna (2012) examina como se constitui o sujeito mulher-mãe parceira da escola e do Estado. Para isso, ela utiliza conceitos de governamentalidade, gênero

e pobreza para examinar duas tecnologias de poder em ação – autorreflexão e autoavaliação –, procurando demonstrar como essas tecnologias, em articulação com a tecnologia da participação, agem sobre a mulher-mãe de maneira a torná-la parceira. O corpus da pesquisa de Dal'Igna (2012) foi composto a partir de grupo focal e entrevista. A autora coordenou um grupo focal com 10 mulheres-mães de crianças com baixo desempenho escolar e realizou entrevistas com cinco participantes.

Através dessas análises, Dal'Igna (2012) pôde descrever e problematizar duas tecnologias – autorreflexão e autoavaliação – implicadas na produção das subjetividades de mulheres-mães. Os resultados possibilitam tanto problematizar noções essencialistas sobre um modo de ser e de viver a feminilidade e a maternidade, quanto expor os processos de fabricação da experiência de si – tornar-se mulher-mãe parceira – em tempos de governamentalidade neoliberal.

Segundo a autora, na sociedade de segurança, a norma continua desempenhando uma função importante. Entretanto, ela não servirá apenas para demarcação das (a)normalidades, mas permitirá definir curvas de normalidade distribuindo os fenômenos ao longo de uma faixa de normalidade. Com isso, ela argumenta que é possível dizer que a parceria família-escola tem por finalidade fixar as famílias a um aparelho de normalização–escola e família tornam-se parceiras do Estado para identificar, acompanhar e controlar os riscos sociais, dentre eles, a repetência, a evasão, a exclusão e o fracasso escolar. Desse modo, para ela, as ações de governo não estão dirigidas a todas as famílias, ou à família de modo geral, mas especialmente às mulheres-mães, e dentre elas é preciso estabelecer quem precisa de assistência, ou seja, trata-se de definir os níveis de pobreza e agir sobre cada um deles de forma diferenciada

Desse modo, Dal'Igna (2012) ressalta que pôde perceber uma estreita conexão entre subjetividade e governamentalidade neoliberal nesse processo de descrever e problematizar tecnologias de governo implicadas na constituição do sujeito mulher-mãe, parceira. Além disso, ela amplia a problematização sobre a responsabilização das mulheres-mães pobres pelo sucesso/fracasso escolar, não se tratando somente de identificar o processo de responsabilização dessas mulheres, mas de sugerir que esse processo é condição necessária

para o governo de suas subjetividades e para o gerenciamento dos riscos sociais (repetência, exclusão, fracasso escolar, evasão).

Para a autora, entre tais mulheres, a culpa é naturalizada, ou seja, sentir-se culpada pela dificuldade do filho torna-se natural para a mulher-mãe, uma vez que sua parceria (com a escola e o Estado) é central para a constituição do capital humano do filho. Além disso, a mulher-mãe parceira precisa ser capaz de aprender a investir em si mesma para manter-se incluída no jogo econômico. Essa mulher-mãe, na condição de sujeito livre, aceita regular suas ações em função das possibilidades que lhe são ofertadas no contexto onde está inserida. Segundo ela, se, por um lado, essa mulher assume a responsabilidade de cuidar da família e de si mesma, por outro, ela precisa aprender a exercitar uma maternidade que lhe seria essencial – instinto e destino natural. Ao analisar tais questões, Dal’Igna (2012) tenta mostrar como, ao articularmos governamentalidade, gênero e pobreza, torna-se possível tanto problematizar noções essencialistas sobre um modo de ser e de viver a feminilidade e a maternidade, quanto expor os processos de fabricação da experiência de si – tornar-se mulher-mãe.

A leitura das pesquisas detalhadas nesta seção nos permite contíguas, pois partilhamos do escopo de pesquisar, alterar, indagar e captar o funcionamento da governamentalidade neoliberal e sua dinâmica incessante que atravessa as relações entre os sujeitos, as práticas educacionais, os livros e materiais didáticos, currículos e discursos que percorrem a esfera escolar e demais relações em seu entorno. A partir delas, podemos notar como as políticas de governo se utilizam de artifícios e argumentos para capturar sujeitos, sugerir determinadas condutas, áreas de trabalho e vigiar corpos e desejos.

No entanto, vale realçar que esta pesquisa se desigual das demais por analisar em conjunto gênero e governamentalidade, já que, além de analisar a atuação da governamentalidade neoliberal que percorre o processo de formação das subjetividades, observamos como esses sujeitos generificados são capturados em prol dessa governamentalidade através dos LD de Humanidades do Novo EM e das discursividades dos docentes que ministram tais disciplinas.

2.4. PESQUISANDO GÊNERO E GOVERNAMENTALIDADE EM LD DO ENSINO MÉDIO

Tomando a escola como locus privilegiado de subjetivação, onde operam estratégias de governo que resultam na produção de sujeitos governáveis (Veiga-Neto, 2013), consideramos que tais estratégias, táticas e discursividades atravessam os LD de diferentes áreas de ensino e contribuem para estabelecer um currículo baseado na governamentalidade neoliberal. Ao mesmo tempo, consideramos o LD como fonte de conhecimento embebida de relações de poder, discursividades, intenções, naturalizações, normas e preconceitos cuja tendência é produzir efeitos de verdade nas experiências e relações pelas quais perpassam.

Através dessa “verdade”, sugerem-se condutas, ações, comportamentos e valores que reificam o padrão heteronormativo e que moldam as subjetividades a partir do empreendimento da governamentalidade. Diante disso, o que pretendemos aqui é chacoalhar, questionar, sondar e ressignificar moldes, padrões e ideias que persuadem, naturalizam e perpetuam generificações de corpos e sujeitos, multiplicar caminhos de análise, problematizar o óbvio e certo, negar as totalidades teóricas e derruir crenças que aprisionam.

Assim, os métodos de pesquisa por nós adotados terão uma natureza qualitativa, cuja abordagem é guiada por um processo de obtenção de dados descritivos mediante o objeto de estudo. Segundo Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de pesquisa consiste em um “conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais”, e seus pesquisadores, que são parte importante do processo de pesquisa, observam “as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem” (Denzin; Lincoln, 2006, pág. 3).

A pesquisa qualitativa envolve um alcance de dados descritivos, por meio do “contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 2014, pág. 14). Além disso, um dos seus pontos fortes é que ela “estuda pessoas em seus ambientes naturais e não em ambientes artificiais ou experimentais” (Pope; Mays, 2005, pág. 14). Concordando com Minayo (2014), podemos dizer que “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (Minayo, 2014, pág. 14).

Pretendemos nos embasar nas metodologias nas teorias pós-críticas, utilizando dinâmicas e práticas de investigação já estabelecidas, mas que não aprisionem (Paraíso, 2012). Segundo essa mesma autora, ao desenvolver uma pesquisa:

Escolhemos conceitos que nos auxiliam a fazer perguntas, a interrogar nosso material, a multiplicar sentidos e a mostrar as contingências dos acontecimentos e a proliferação da diferença. Elegemos as ferramentas teóricas que nos possibilitam trabalhar sobre nosso material estabelecendo relações e mostrando seu funcionamento (Paraíso, 2012, pág. 38).

Concordando com Santos e Cardoso (2014), tomamos aqui a pesquisa científica 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” (Santos; Cardoso, 2014, pág. 220). Assim, afastamo-nos de métodos e ferramentas rígidas, buscando chacoalhar, questionar, ressignificar e nos inspirar nas diversas possibilidades proporcionadas pelo nosso escopo de investigação.

Para Corazza (2001), “a pesquisa pós-crítica não formula uma verdade absoluta, mas sempre “verdades” parciais.” (Corazza, 2001, pág.19), ou seja, elas se comportam como “sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras” (Paraíso, 2004, pág. 284), optam por pensar em “práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (Paraíso, 2004, pág. 284).

Para Silva (2001), as teorias pós-críticas ampliam o mapa do poder e permitem a inclusão dos processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 2001, pág. 148-149). Além disso, mantém ressalvas para conceitos embasados em alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada (Silva, 2001, p.149). Segundo Paraíso (2004), em relação ao Brasil, as pesquisas pós-críticas em educação se apartam das explicações universais, das totalidades, e das completudes e plenitudes, preferindo, obviamente, explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular, ou a invenção, a criação, o artefato, a produção (Corazza, 2001). As pesquisas pós-críticas interessam-se, também, em problematizar verdades

educacionais, inclusive as consideradas ““boas” porque caracterizadas como “democráticas”, “libertadoras”, “transformadoras”, “cidadãs”” (Paraíso, 2004, pág. 293).

Realçamos que, diante de tantas possibilidades de ressignificação e questionamento, de voos possíveis de alçar e caminhos possíveis de seguir, escolhemos o caminho de investigar e indagar: como se apresentam as relações de gênero e a governamentalidade neoliberal nos LD do EM? No tocante às relações de gênero e o funcionamento da governamentalidade nos LD, elegemos três categorias de análise que serão observadas ao longo dos volumes, a saber: Como esses LD trazem as relações de gênero entre exemplos, imagens e citações? O que sugerem as discussões dos LD em relação à "tutela familiar", isto é, quem aparece chefiando as famílias? Que relacionamentos afetivos são mais citados nesses LD? Que direcionamento esses LD sugerem em relação à escolha das profissões pelas subjetividades? Que contracondutas podemos observar nos exemplos dados, nas ilustrações e textos? Sobre a questão da 'tutela' familiar, importa aqui quaisquer relações de afeto, sejam sanguíneas, sejam de parentesco, mas que se impliquem enquanto lar, enquanto “redes de suporte” (Ranniery, 2017).

O recorte aqui vasculhado diz respeito às obras da área de humanidades do EM aprovadas no edital do PNLD 2021 – um processo iniciado em setembro de 2019, com abertura do edital e seleção de obras estendidas ao longo de 2020 e 2021, para que os docentes envolvidos pudessem escolher as coleções de sua preferência através do Guia do Livro Didático, cuja chegada das obras às salas de aula ocorreu no ano de 2022. Como já mencionado, foi analisada a coleção didática da área de humanidades, escolhida aleatoriamente, denominada Moderna Plus, da Editora Moderna. Esta obra é constituída por seis volumes do livro do estudante, manual do professor e material digital do professor.

De acordo com o guia digital do PNLD 2021, cada volume está organizado em seis capítulos e uma atividade integradora. O primeiro volume aborda a transformação da natureza pelo ser humano; o segundo observa a relação entre globalização e os conceitos de emancipação e cidadania; o terceiro dialoga sobre trabalho, ciência e tecnologia; o quarto trata das transformações na democracia; o quinto, por sua vez, reflete sobre as conexões entre sociedade, política e produção da cultura; e, por fim, o sexto, discute sobre o problema dos conflitos internacionais e desigualdades. Além desses LD, analisamos, as orientações ao

professor no manual e no material digital, frisando que o manual a ele destinado não deve ser tomado como livro-resposta, mas precisa conter informações que agreguem valor à atualização do docente, auxiliando-o no planejamento das atividades pedagógicas.

Em relação à produção de dados a partir do campo empírico, procedemos com as seguintes etapas: (i) seleção de LD do Ensino Médio da área de humanidades, quais sejam: Filosofia, Geografia, História e Sociologia; (ii) análise dos LD propriamente ditos; Posteriormente, analisaremos LD de humanidades para compreender as construções de gênero nos livros didáticos do Ensino Médio, bem como as estratégias de funcionamento da governamentalidade. É importante lembrar que a área nomeada para analisarmos foi a de Humanidades, por ser uma área cujo histórico é de resistência e luta, apesar dos constantes embates e retiradas do currículo comum de algumas disciplinas dessa área. Para Bertoldo *et al* (2021), as Humanidades avançam ao “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” (Bertoldo *et al*, 2021, pág. 61) e se destacam como “aquelas que apresentam conteúdos que se propõem mais efetivamente desconstruir práticas normalizadoras” (Bertoldo *et al*, 2021, pág. 67).

3. GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, me dedico a descrever analiticamente o que encontrei ao me debruçar nos LD e no manual do/a professor/a correspondente a cada volume. Para tanto, optei por dividi-la em quatro tópicos. O primeiro, traz como está organizada a coleção didática em si, isto é, a que se dispõe o material analisado. No segundo, trago a disparidade quantitativa relacionada a feminilidades e masculinidades, separando o mesmo tópico em dois subtópicos. O primeiro subtópico, traz um quantitativo geral de vezes em que mulheres/homens são citados/as em cada volume ou que aparecem como autores de textos, charges ou tirinhas, além de observar que pessoas notórias aparecem nos textos de cada volume. No segundo subtópico, trago, também a disparidade quantitativa de fotos, imagens, pinturas e gravuras feitas por mulheres/homens; como aparece, também essa dissemelhança nos autores/diretores das sugestões de leituras/filmes na seção do livro chamada *Para assistir/jogar/ler/navegar*, e também, como isso aparece em relação aos autores de mapas e gráficos dispostos ao longo da coleção. No terceiro tópico, falo de como estão dispostas as profissões exercidas por feminilidades/masculinidades, e como aparecem os modelos de afeto entre as pessoas ou formações familiares. Por fim, no quarto e último tópico, trago algumas situações ou demandas generificadas aí encontradas.

3.1. ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS LDS E MANUAIS DO PROFESSOR

Como já dito anteriormente, a coleção didática selecionada para análise foi a Moderna Plus, escrita por vários autores, dentre eles, em um total de 23, 11 são mulheres (47,82%) e 12 são homens (52,18%). Esta coleção está dividida em seis volumes, e cada volume tem o seu respectivo manual do/a professor/a. O primeiro volume chama-se *Natureza em transformação*; o segundo, *Globalização, emancipação e cidadania*; o terceiro, *Trabalho, ciência e tecnologia*; o quarto, *Poder e política*; o quinto, *Sociedade, política e cultura*; e o sexto, *Conflitos e desigualdades*. Cada volume traz a mesma organização. De início, o sumário mostra como está dividido o volume. Há quatro subtópicos, os capítulos do livro (cada livro tem seis capítulos) e referências bibliográficas. Em relação a esses subtópicos estão *Organização do livro*, *Introdução aos Estudos* e *Movimentação* (este aparece sempre antecedendo as referências).

O tópico *Organização do livro* faz, como o próprio nome diz, uma breve apresentação de cada parte que compõe o livro, quais sejam: *Início de conversa* e *Abertura do capítulo*. Em *Início de conversa*, normalmente se apresenta uma situação relacionada à temática do livro, e, então, sugere-se que os/as discentes compartilhem experiências e opiniões sobre as questões levantadas pelos textos/imagens dispostos em cada capítulo. Em *Abertura de capítulo*, sempre localizada na lateral da primeira página do capítulo, um texto justifica a pertinência do estudo proposto em relação à temática do livro. Nos capítulos propriamente ditos, encontram-se os subtópicos *Análise cartográfica/dados de imagem*, *Para assistir/jogar/ler/navegar*, *Trocando ideias*, *Ciência em contexto*, *Você pesquisador*, *Direito e sociedade*, *Em pauta*, *Leitura analítica*, *Trabalho com fontes*, *Infográfico* e *Atividades*.

Em *Análise cartográfica* estão questões associadas a mapas, gráficos, tabelas, fotos e ilustrações propostas para que os/as discentes troquem opiniões e estudem conjuntamente. Em *Para assistir/jogar/ler/navegar* estão sugestões de filmes, seriados, jogos, livros e sites propiciam que os/as alunos/as ampliem e aprofundem os estudos. Em *Trocando ideias*, os/as autores/as convidam os/as discentes a discutir e a relacionar conteúdos estudados no capítulo com a vida cotidiana e com questões da atualidade, para que se amplie o pensamento crítico e a capacidade argumentativa. Em *Ciência em contexto* estão estudos, métodos e técnicas da produção científica sobre um tema relacionado ao que está sendo estudado, para que possibilitem a contextualização e a reflexão sobre ciência e tecnologia. Em *Você pesquisador* se propõe uma prática de pesquisa articulada com algum tema abordado no capítulo, para que o/a discente seja protagonista na construção do conhecimento. Em *Direito e sociedade* estão textos completos ou uma parte de alguma lei, norma oficial ou diretriz que se relaciona a um tema abordado no capítulo, cujo objetivo é explorar as bases jurídicas que regulamentam a vida em sociedade, o que contribui para sua formação cidadã.

Em *Leitura analítica*, o intuito é gerar reflexão sobre um assunto relacionado ao capítulo, trazendo textos de pensadores, pesquisadores e especialistas com visões singulares a respeito de um tema. Em *Trabalho com fontes*, os/as autores/as propõem que o/a discente identifique, contextualize e interprete alguma fonte. Segundo os/as mesmos/as, esse subtópico visa contribuir para que eles/as pratiquem a análise de diversos tipos de documentos, de modo que desenvolvam capacidade investigativa e pensamento crítico. Em *Infográfico*, se propõe a

leitura de diferentes linguagens, como mapas, ilustrações, gráficos e textos. Em *Atividades*, a proposta é que os/as discentes desenvolvam de maneira autônoma habilidades como sistematização de dados e de informações, análise, interpretação, associação, pesquisa e argumentação enquanto aplicam conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo. Por fim, em *Movimentação*, há uma proposta de trabalho cooperativo voltado à intervenção cidadã e à participação ativa, para que os/as discentes tenham a oportunidade de desenvolver atividades e um produto, geralmente com uso de tecnologia digital de informação e comunicação, relacionados às questões ou aos impasses comuns à comunidade onde vivem.

No tópico *Introdução aos estudos*, os/as autores/as trazem a proposta do LD, que é fazê-los/as conhecer aspectos filosóficos, sociais, políticos, econômicos e ambientais relacionados ao longo processo de transformação da natureza. Além disso, os/as autores pretendem que os/as alunos compreendam como diferentes grupos sociais se relacionaram com o meio físico natural, as razões para a crescente importância atribuída aos debates sobre preservação ambiental e reflitam sobre o próprio posicionamento em relação ao cuidado com o planeta. Nesse tópico os/as autores/as falam, também, de alguns objetivos específicos de cada volume e trazem a justificativa de cada um desses LD. Ainda no tópico *Introdução aos estudos*, observamos as competências gerais da educação básica, bem como as competências específicas e habilidades das ciências humanas e sociais aplicadas, área objeto de nosso estudo. Por fim, o referido tópico convida, ainda, que os/as discentes reflitam sobre o cenário de impactos da humanidade sobre a natureza, de forma a garantir que gerações futuras tenham condições de subsistência iguais ou melhores que as atuais.

O Manual do/a docente está organizado em quatro seções, a saber: *Suplemento para o professor*, *Sumário*, *Pressupostos teórico-metodológicos* e *Orientações específicas de cada volume*. Em *Suplemento do professor*, os/as autores/as trazem o que esperam durante o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, para discentes e docentes. Para os/as estudantes, esperam que os/as mesmos/as consolidem o aprendizado dos anos anteriores, que desenvolvam autonomia intelectual para refletir sobre a realidade complexa que os cerca, e que tenham condições de exercer a cidadania conscientemente e traçar um projeto de vida.

Segundo os/as autores/as, este desafio é potencializado por outros apresentados durante a adolescência, fase da vida de grandes transformações físicas, emocionais e

psicológicas, tais como: as mudanças do corpo, as relações afetivas, dúvidas em relação ao futuro profissional e muitos outros motivos geradores de conflitos internos às vezes incompreendidos por quem está ao redor. Ainda segundo eles/as, o objetivo de toda a coleção didática é subsidiar uma experiência de ensino-aprendizagem que seja realmente significativa, colaborando com o trabalho docente para o efetivo desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para os estudantes do Ensino Médio e contribuindo para a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável.

Segundo Silveira *et al* (2018), o Estado se vale dessas formas de controle e evocação desse segmento social para constituir retóricas que legitimam determinadas reformas, a exemplo dessa do “Novo Ensino Médio”, que considera a juventude alvo principal da implantação dessas políticas educacionais. Para tais autores, a retórica e a linguagem que acompanham esse “novo” ensino médio, especialmente nas propagandas veiculadas pela mídia, tentam convencer e atrair esses jovens, no sentido de torná-los “consumidores da novidade” (Silveira *et al*, 2018, pág. 103).

O panorama de incertezas e necessidades de subsistência por que todos passamos, se acentua nessa fase da juventude, quando as pessoas estão na transição para a fase adulta e isso em si já carrega consigo um punhado de responsabilidades. Com isso, esses jovens tendem a ser fígados pela retórica do “novo” EM, que nada traz de novo essencialmente. Segundo Silveira *et al* (2018), se atentarmos criticamente “os elementos que compõem os discursos atuais sobre os jovens e o Ensino Médio, no bojo de determinadas políticas educacionais em tempos de neoliberalismo, veremos que estamos diante de permanências e não de mudanças em relação à etapa final da educação básica” (Silveira *et al*, 2018, pág. 106).

Para os jovens, o Ensino Médio tem sido ancorado em dois grandes eixos: trabalho e formação para a vida. Em tempos de reformas, esse discurso é também utilizado pelo Estado como ponto de partida de uma modernização, por meio da flexibilização curricular, da promessa de uma rápida inserção no mercado de trabalho, e de uma formação precária, principalmente para jovens pobres que frequentam as escolas públicas. A presença de jovens no mercado de trabalho tem aumentado nos últimos anos, e também há o aumento dos índices de desemprego; afinal, muitas vezes, essa inserção ocorre de forma precária para os filhos de trabalhadores. Não raramente,

quando essa inserção ocorre, ela vem acompanhada de efeitos, entre os quais o aumento das taxas de evasão escolar (Silveira *et al*, 2018, pág. 107).

Comungando do mesmo pensamento desses autores, notamos que nas referidas propagandas os jovens aprovam essa reforma diante da possibilidade da escolha daquilo que iriam estudar e, além disso, teria-se mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. Adicionando-se a isso, há ênfase da atuação individual e empreendedora, e defende-se uma lógica de competências e habilidades como eixos estruturantes do currículo (Silveira *et al*, 2018). Eles afirmam que essa ênfase no empreendedorismo e na atuação no mercado trabalhista implica uma jovialização da inclusão precária do trabalho.

É importante salientar que a exclusão social desses jovens é resultante não apenas de políticas ineficientes, mas também de relações entre escolaridade e empregabilidade, precarização e instabilidade econômica. Sendo assim, os jovens do Ensino Médio precisam ser pensados em relação às necessidades e aos desejos de diferentes ordens e que não se limitem, evidentemente, a uma formação voltada ao mercado produtivo; precisam, principalmente, de uma formação humana integral, e que se tornem o sujeito do Ensino Médio, conforme consta nas Diretrizes Curriculares de 2012, a fim superar a dualidade existente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho” e fornecendo aos jovens uma educação integrada e unitária capaz de possibilitar a compreensão da vida social (Silveira *et al*, 2018, pág. 108).

Para os/as professores/as, a difícil missão de estabelecer uma estratégia de trabalho sustentável que garanta o diálogo com estudantes de perfis tão diferentes se torna mais árdua pelas cobranças de resultados, a dificuldade de se manter atualizado(a) devido aos inúmeros afazeres exigidos pelo ofício (dentro e fora das salas de aula e nem sempre em condições adequadas). Sobre esse perfil homogêneo de estudantes agrupados/as em sala de aula, Macêdo e Ranniery (2018) afirmam que racionalidade é que “torna a todos iguais no espaço público, a despeito da diversidade de seus pertencimentos” (Macedo; Ranniery, 2018, pág. 746).

Segundo os mesmos autores, “nessa intercessão, cidadania e humanidade se associam na configuração do “público” como aquele conjunto de semelhantes a quem as políticas de Estado têm a obrigação de se dirigir” (Macedo; Ranniery, 2018, pág. 746). Já que políticas educacionais estão em constante transformação, como a Reforma do Ensino Médio, que, segundo os/as autores/as dos LD analisados, definiu uma nova organização curricular para

esta etapa do ensino, seria interessante resistir, à “tentação de uma paz que se pretenderia final, ecumênica, no sentido de que uma transcendência teria o poder de requerer daquele que é divergente que se reconheça como uma expressão apenas particular do que constitui o ponto de convergência de todos” (Stengers, 2018, pág. 447), para que finalmente “a diferença possa caber ou aparecer nas políticas públicas em educação” (Macedo; Ranniery, 2018, pág. 754).

A reforma do EM se subsidia em inúmeros documentos (Dourado; Sales, 2022), que regulamentam toda uma política educacional focalizada no currículo e na docência. O foco no currículo tem seu investimento-mor na elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular, considerada eixo norteador dessa política educacional mais ampla. Segundo Dourado e Sales (2022), essa discussão parte do entendimento de que as políticas públicas funcionam como um conjunto de tecnologias de governamentalização, que “operam discursivamente, utilizando-se das funções pelas quais o discurso se encarrega no que diz respeito à produção de sujeitos e objetos por meio da incitação, indução, sedução, condução, regulação, enfim, da sua possibilidade de governar condutas” (Dourado; Sales, 2022, pág. 243).

Além disso, o modelo proposto pela reforma, ignora a desigualdade social dos alunos, tornando-os responsáveis pelos próprios fracasso ou sucesso, e não como vítimas (Silveira *et al*, 2018). Nesse cenário, a escola acaba por legitimar o preconceito, as desigualdades sociais e a lógica neoliberal “[...] desenvolve novas formas de dominação e aumenta a carga psíquica presente no trabalho, assim como o controle sobre o sujeito [...]” (Krein *et al*, 2011, p. 245), fazendo com que, sob esse modelo, a educação também funcione pela lógica da “competitividade crescente, visto que a competência avaliada é sempre de natureza individual” (Rosenfield; Nardi, 2011, p. 78-79).

Em *Pressupostos teórico-metodológicos*, os/as autores/as falam do Novo EM, iniciando com a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e determinou a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Até então, conforme a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o EM (antigo segundo grau) não era obrigatório.

De acordo com eles/as, houve um movimento de promoção de reformas educacionais que permitissem uma melhora dos índices de escolarização e nível de conhecimento na juventude do Brasil para que se superasse o quadro de extrema desvantagem em relação aos países desenvolvidos. Assim, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que reconheceram um novo contexto para os anos finais da Educação Básica e reiteraram a necessidade de um ensino contextualizado para a formação integral do estudante.

De acordo com o PCNEM,

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. (Brasil, 2000)

Para os/as autores/as dos LD analisados, apesar de todos os esforços, no início da segunda década do século XXI, o modelo predominante para o Ensino Médio no Brasil ainda era essencialmente aquele que se estabeleceu durante a Primeira República (1889-1930). Todavia, segundo eles/as, esse modelo continuou sendo questionado e diversas propostas têm sido apresentadas no sentido de efetivar um ensino mais dinâmico e crítico, que favoreça o protagonismo e a autonomia dos estudantes, de flexibilizar o currículo, de desenvolver não só as habilidades cognitivas dos jovens, mas também as socioemocionais.

É importante realçar que, no contexto neoliberal, nada escapa à lógica econômica, que atinge todas as esferas, até mesmo a educação (Bertoldo, 2023). Ela, que poderia subverter essa lógica, acaba por formar sujeitos que atendam às exigências de mercado. No dizer de Nascimento (2018), entra em cena o Estado e suas estratégias de preparação de sujeitos que

tenham modos de “ver, pensar e atuar que sirvam à obtenção de resultados melhores para si e para seu contexto”, governando também “almas ou mentes, considerando que se ocupa com a produção de subjetividades” (Nascimento, 2018, pág. 5).

Bertoldo (2023) discute sobre um currículo-coach que deseja produzir um sujeito-coachizado, analisando como as “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” (Bertoldo, 2018, pág. 59). No currículo do “novo” EM, elaborado a partir da BNCC, as emoções passam a ser centralidade através do componente Projeto de Vida e da Matriz de Habilidades Socioemocionais (Bertoldo, 2018), e esse olhar para as emoções sugere uma competência específica para capacitar emoções, cuidados consigo e projetar suas vidas com responsabilidade. É evidente, portanto, o 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).

Concordamos com Bertoldo (2023), ao atentar para o extenso o número de práticas orientadas para a condução da conduta dos indivíduos por eles mesmos, fazendo com que eles entendam que lidando melhor com as próprias emoções, eles tendem a alcançar o sucesso. Sem o devido questionamento, essa autora frisa que muitos/as docentes instrospectam essas ditas verdades e atuam como multiplicadores desse processo. Desse modo, durante a formação, vão se “treinando e preparando professores/as para atuarem como trainees de almas que preparam sujeitos-coachizados [...], 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” (Bertoldo, 2023, pág. 69).

Retomando a coleção didática analisada, de acordo com os/as autores/as da mesma, em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo as bases do que foi chamado “o novo EM”, em um ensino integral, objetivando o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo dos estudantes; em uma articulação com a formação técnica profissional, incluindo formação e práticas do trabalho de maneira integrada à Educação Básica; na flexibilização do currículo, determinando uma formação geral básica estabelecida

pela BNCC e uma parte diversificada composta de itinerários formativos e disciplinas eletivas; e ampliação da carga horária, sendo 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas (no mínimo) para a parte flexível do currículo (itinerários formativos e disciplinas eletivas).

Em seguida, esse tópico fala dessa BNCC para o EM, instituída em junho do ano de 2015 pela portaria nº 592, do MEC, junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que, após debates, seminários, consultas públicas e três versões do documento, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) foi homologada em dezembro de 2017. De acordo com os/as autores/as, nessa parte do documento já estavam definidas as dez competências gerais da Educação Básica, que se relacionam e se desdobram no tratamento didático para todas as etapas da Educação Básica, ou seja, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver atitudes e valores nos termos da LDB.

Posteriormente, os/as autores/as trazem as dez Competências da educação básica, quais sejam:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-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.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo 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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para a BNCC, competência é “a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania” (BRASIL, 2018a). Apenas em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, que, além da continuidade do desenvolvimento progressivo dessas competências gerais, determinou como objetivo do EM a preparação básica dos estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o EF.

Miguel e Tomazetti (2013) entendem que essas competências constituem-se como uma tecnologia dentro do sistema neoliberal atual, e diante disso, no âmbito educacional, as estratégias de governamentalidade atual, no intuito de aperfeiçoar o referido sistema. Assim, a escola passa a ser influenciada por uma organização nos moldes empresariais, a requerer um tipo de trabalhador maleável e móvel, que se adapte a quaisquer ambientes, “capaz de adaptar-se a novos ambientes; de não pertencer a um lugar fixo; de absorver informação, de usá-la e descartá-la; de saber trabalhar com outros, mas conseguir “se virar” sozinho; enfim, um sujeito capaz de aprender a aprender) (Miguel; Tomazetti, 2013, pág. 46). Ou seja, podemos

afirmar que há uma necessidade de esse “sistema de gerar estratégias de governo que colaborem na construção de subjetividades adaptadas ao mesmo” (Miguel; Tomazetti, 2013, pág. 53).

Veiga-Neto e Saraiva, 2009, observam que nesse cenário o/a docente passa a ser tomado como um “gestor de competências” (Veiga-Neto; Saraiva, 2009, p. 199), o que se aparta da ideia de profissionais formadores de opinião, e facilitadores de experiências, passando a ser atribuídas a eles/as funções de um/a sujeito/a “encarregado de planejar, de executar e de avaliar determinados programas, com o objetivo de atingir certos resultados esperados a priori” (Miguel; Tomazetti, 2013, pág.51).

A partir das ideias apresentadas acima, vemos como as competências constituem-se nos mais variados âmbitos. Na empresa, na escola, na família e em todos os lugares onde acontecem interações sociais, sejam aceitas, rejeitadas ou simplesmente percebidas, as competências são enunciadas nos discursos. Parece lógico supor que existe certa engrenagem, uma maquinaria que faz funcionar essa lógica das competências, que permite a circulação de determinados discursos e não de outros. Essa série de organizações, processos, estratégias e práticas, foi compreendida por Michel Foucault como governamentalidade (Miguel; Tomazetti, 2013, pág. 52)

Para os/as autores/as dos LD analisados, impôs-se uma reestruturação profunda para o EM: a ênfase do processo de ensino-aprendizagem deslocou-se do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, definiu-se o ensino por áreas. Isso não significa a extinção das antigas disciplinas, mas uma abordagem delas dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Como em um quebra-cabeça, no qual as peças conectadas corretamente formam uma imagem coerente, o processo educativo significativo só será alcançado pela conexão entre os saberes das diferentes áreas com o objetivo da formação integral do jovem para a vida.

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por filosofia, geografia, história e sociologia, e, de acordo ainda com o tópico teórico-metodológico, com o propósito de ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas durante o EF, e sempre orientada por uma formação ética. Considerando a maior maturidade cognitiva e a capacidade de articular informações e conhecimentos, o que se espera é que durante o EM os estudantes possam ampliar seu repertório conceitual e

desenvolver as capacidades de observação, memória e abstração para perceber de forma mais acurada a realidade e realizar raciocínios mais complexos, além de dominar a leitura de diferentes linguagens, fator essencial para os processos de simbolização e abstração.

Por fim, o tópico *Pressupostos teórico-metodológicos*, traz a relação entre a BNCC e esta coleção. Esse tópico afirma que os seis volumes desta coleção foram organizados por eixos temáticos norteados pelas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas elencadas como fundamentais pela BNCC e suas relações. Em cada um dos volumes, o desenvolvimento do respectivo tema se dá na perspectiva dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, viabilizando o estudo interdisciplinar e aprofundando os conhecimentos do Ensino Fundamental de forma relacionada à atualidade, além de apresentar abordagens novas referentes aos componentes de filosofia e sociologia, introduzidos nessa etapa dos estudos. Os/as autores/as, fazem questão de frisar que, no conjunto desses seis volumes, todas as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas respectivas habilidades, são trabalhadas, e que, nas orientações específicas de cada um deles, são explicitados os objetivos de aprendizagem, as respectivas justificativas e a articulação destes com as referidas competências e habilidades, bem como as possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento. Esse reforço maçante de a todo custo, volume por volume, capítulo por capítulo, unidade por unidade, demonstrar que toda a coleção didática está alinhada às competências e habilidades preconizadas pela BNCC em relação à área de estudo a que se refere a pesquisa já foi observado em (De Melo, 2020), quando analisei LD de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental.

Além das categorias, competências e habilidades estabelecidas para cada área do conhecimento na etapa final da Educação Básica, a coleção didática analisada afirma que a BNCC discorre sobre outros aspectos que devem ser considerados para que os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio sejam alcançados. De acordo com os/as autores/as, toda a coleção deve abordar e discutir sobre: i. culturas juvenis e projetos de vida; ii. temas contemporâneos que contribuam para uma formação ética e cidadã. Entre esses temas, em suas disposições legais, a BNCC reforçou que sejam obrigatoriamente trabalhados de maneira transversal: 1. Direitos da criança e do adolescente; 2. Educação para o trânsito; 3. Educação

ambiental; 4. Educação alimentar e nutricional; 5. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 6. Educação em direitos humanos; 7. Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; 8. Saúde; 9. Vida familiar e social; 10. Educação para o consumo; 11. Educação financeira; 12. Educação fiscal; 13. Trabalho; 14. Ciência e tecnologia e 15. Diversidade cultural.

Alguns desses eixos mancomunam tipicamente com uma “vida neoliberal”, especialmente no tocante à educação financeira e à educação fiscal. No neoliberalismo, o mercado financeiro opera como um dos seus principais agentes, sendo, na verdade, seu principal vetor. Segundo Luma e Frant (2020), parecendo estar vinculado apenas à ideologia econômica, a influência ideológica do neoliberalismo “se capilariza não só na economia, mas também na cultura, na saúde, na Educação, na política, enfim, na sociedade como um todo. Estabelecendo-se dessa forma, não só como modo de pensar a sociedade, mas como um modo de vida a ser defendido e imposto (Luma; Frant, 2020, pág. 4).

Além disso, para Luma e Frant (2020), as estratégias dos neoliberais torcem e vendem uma educação alicerçada na concorrência, vendo-a como um serviço a ser prestados cujas metas só seriam consideradas como lucrativas, se se submeterem às leis que regem o mercado privado. Segundo Freitas (2012), esse esquema proposto por reformadores empresariais da educação, nos moldes do “novo” EM, se configura como uma conjuntura propícia para desmoralizar o magistério e desmontar o sistema público de educação.

É importante enfatizar que essa reforma está inserida num contexto macro, que perpassa outros países, como numa espécie de uma coalizão entre políticos, mídia, pesquisadores e a iniciativa privada, iniciada no contexto dos Estados Unidos, que se consideraram ser mais eficientes em melhorar a Educação, do que os próprios educadores (Freitas, 2012). Conduta muito costumeira no Brasil, não nos surpreende a importação de mais um modelo fracassado. Assim, instituições e redes educacionais passam a operar como “meio de obtenção de vantagens e lucros [...] através de mecanismos de orientação de condutas, para o desenvolvimento de indivíduos capazes de estarem a seu serviço e a serviço de suas estruturas” (Luma; Frant, 2020, pág. 6).

Em relação ao trato com questões financeiras, Saraiva (2017) já sinalizava a ideia de dessa condução de condutas dos indivíduos, “de modo a torná-los prudentes no trato com o

dinheiro e capazes de assumir a responsabilidade de gerir suas finanças com autonomia, mesmo nas situações mais adversas” (Saraiva, 2017, p.159), o que beneficiaria não só os indivíduos, mas, segundo o sistema, seria benéfico para o “funcionamento dos mercados” (Saraiva, 2017, p.159). Concordamos com Luma e Frant (2020), que essa é uma tentativa bem clara de conformar os sujeitos, preocupados com o próprio controle/sucesso financeiro, em manipuladores dos diversos produtos financeiros, e fáceis de se adaptar às estruturas bancárias vigentes. Sem questionar e sem o devido entendimento, o que resta, enquanto postura individual, é uma submissão ao pensamento amplamente difundido como verdade. Uma verdade supostamente científica, já que é aprendida na escola (Luma; Frant, 2020, pág. 8).

Tantas estratégias e artimanhas fazem parte de um conjunto de informações e regras que influenciam condutas, modos de ser, de viver e, sem dúvida, a elaboração de práticas pedagógicas e materiais didáticos. Com tantos exemplos que visem precipuamente o lucro, a uma educação de qualidade, torna-se alarmante pensar que as informações contidas, partilhadas e difundidas nesses materiais didáticos atuam ativamente no favorecimento dessas instituições financeiras, que tendem a levar o indivíduo a tomar para si a “exclusiva responsabilidade resguardar-se de golpes e fraudes, desconsiderando-se que o internet banking é um serviço oferecido pela rede bancária e regido por uma relação contratual” (Luma; Frant, 2020, pág. 11). Nessa lógica, o currículo coach de Bertoldo (2020), engendra uma educação cuja formação se ancore no treinamento de sujeitos passivos, que executam e respondem o que deles se espera. Um exemplo aparentemente importante e sem maiores pretensões, como a educação/organização financeira, acaba por estabelecer, legitimar e naturalizar a racionalidade neoliberal.

Ao elencarmos, a partir da coleção didática analisada, os temas que devem ser transversalmente abordados, recaímos no fatídico retrocesso do MEC, ao retirar expressões como “orientação sexual” e o conceito de gênero do texto da BNCC, substituindo-as por generalizações como Educação em direitos humanos; vida familiar e social; e diversidade cultural. De acordo com Regina Facchini⁴, pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero (Pagu) da Unicamp, essa exclusão se soma a um processo de retirada das questões de gênero e

4 Veja mais em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da> . Acesso em 23/04/22

de sexualidade dos currículos escolares, que vem sendo operado desde 2013 e que conta com forte pressão social e de setores conservadores das igrejas católica e evangélica. Segundo ela,

“O argumento principal em defesa dessa postura é de que caberia à família educar sobre temas relacionados à identidade de gênero e orientação sexual. Quem está na sala de aula sabe, porém, que as famílias são diversas e que muitas vezes constituem espaços para a violação dos direitos das crianças e adolescentes. Além disso, muitos pais têm dificuldades de abordar esses temas. Essa medida intensifica a desresponsabilização dos gestores da educação com assuntos que já estão presentes no mundo escolar. Não considerar isto é desrespeitar o direito das crianças e adolescentes” (Facchini, 2017)

Se tomarmos o chão da escola como um espaço de diversidade, concordamos com Claudia Bonfim, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação (Paideia) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, que afirma que, ao suprimir os dois temas do texto, a BNCC reflete uma visão conservadora, e que “negar isso é negar sua constituição”. Esse grave recuo, como vimos, já era uma demanda antiga de conservadores, reforçados pela ala fundamentalista do Congresso Nacional. E tudo isso, só reflete como nosso país é machista, misógino, homofóbico, além de mascarar a situação real que existe na escola, quando uma das maiores causas do abandono escolar é a homofobia, comprometendo, assim, concepção de educação como direito do cidadão e dever do Estado. E “quando se retira isso da BNCC, afasta-se do mundo real, é muito grave”, afirmou o então secretário da educação do Ceará, Idilvan Alencar⁵. Assim, “mesmo que esse currículo não se proponha a abordar esses temas, o silenciamento também ensina sobre gênero e sexualidade” (Dal’Igna *et al*, 2019, pág. 645).

Retomando os outros aspectos que devem ser considerados para que os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio sejam alcançados, temos ainda as tecnologias digitais e computação. Em seguida, os/as autores/as apresentam práticas de ensino que dever ser adotadas por docentes que se utilizem desses LD, com o objetivo de subsidiar o trabalho diário dos professores. Segundo eles/as, a prática de ensino pode ser entendida como forma de mapear conhecimentos prévios dos estudantes, a partir do uso de metodologias ativas

5 Veja mais em : <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em 12/05/22

(principalmente as de pesquisa), desenvolvimento da análise, inferência e argumentação, estudo cartográfico, métodos de avaliação e sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos, com combate ao bullying, entrevista individual, rodas de conversa, representação e respostas aos sentimentos.

Além disso tudo, a coleção didática propõe que o método dos/as docentes abordem o ensino de maneira disciplinar, com a proposta de se trabalhar por áreas do conhecimento, e não por disciplina, com o intuito de promoção de uma maior e verdadeira integração das áreas do conhecimento. Mas frisam que, enquanto a multidisciplinaridade pode ser definida como a justaposição de várias disciplinas, a interdisciplinaridade remete a uma ideia de reciprocidade entre duas ou mais disciplinas. Posteriormente, há a breve apresentação do volume do LD em si, finalizando o tópico.

No segundo tópico, por sua vez, os/as autores/as trazem as orientações específicas do volume em questão, sendo essa a única parte que é diferente em cada livro. Há uma espécie de resumo do volume, mostrando quais são os objetivos pretendidos, bem como relacionando como cada capítulo se entrelaça com as competências gerais da educação básica, com as competências específicas e habilidades das ciências humanas e sociais aplicadas. Antes de iniciar a apresentação das respostas de cada atividade do volume, uma nota indica que professor é adequado àquela área de conhecimento. Por exemplo, para os volumes 1, 2, 4 e 6, é indicado o professor com formação em história; para os volumes 3 e 5, o/a docente sugerido é o que tenha formação em filosofia. Assim, após todas as respostas para as atividades, o manual do professor se encerra com o LD propriamente dito.

Em relação à linguagem utilizada no enunciado das questões ou nas orientações ao/às professores/as, no geral notamos a adoção do masculino universal. Alvarenga (2012) afirma que o uso predominante do masculino genérico opera “como limite à expansão de perspectiva de igualdade de gênero na educação brasileira” (Alvarenga, 2012, pág. 419). Para Louro (2001a), “a linguagem institui e demarca lugares dos gêneros [...] pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos” (Louro, 2001a, pág. 67) e, através delas, “vê-se circular discursos, reiterar heteronormatividades, construir performatividade de gênero” (Cardoso, 2011, pág. 6).

Diante do que foi discutido até aqui, segundo a lógica do neoliberalismo o sucesso/fracasso atribuído ao/à discente além de estar relacionado aos conhecimentos, habilidades, competências que possui ou que aprende. Mediante essa aprendizagem de caráter permanente, haveria uma maior aquisição de capital e, portanto, uma melhor posição no mercado de trabalho, o que implicaria, conseqüentemente, em maior capacidade aquisitiva. De acordo com Silveira *et al* (2018), essa necessidade de o neoliberalismo produzir sujeitos consumistas, que precisem trabalhar para obter as satisfações almejadas, redundaria na constante criação e modificação de estratégias que contribuam no desenvolvimento desses assujeitamentos. Desse modo, diferentes dispositivos, estratégias, tecnologias e discursos convergem para uma cultura do consumo, veiculada pelas redes sociais, pela mídia, pelos planos governamentais, pelos LD e por tantos outros meios. Sem perceber, a população se faz ativa nesse processo adquirindo, sonhando, desejando ter/ser e exigindo de si ou dos outros as possibilidades de o seu projeto (com qualidade) de vida. Além disso, se relacionarmos a reforma do “novo” EM a tantos outros desmontes iniciados desde o golpe, em 2016, e mantidos no governo passado, é fundamental que reconheçamos que esse contexto intensifica, explora, flexibiliza e precariza aqueles que fazem a classe trabalhadora.

3.2. GÊNERO EM PORCENTAGEM

Este tópico traz o modo como estão construídas as noções que dizem respeito ao gênero no LD analisados. Para tanto, aqui observamos quantitativamente como estão citados/as, sugeridos/as, representados/as em textos, sejam como autores/as ou personagens, em exercícios, sugestões de filmes ou leitura ou em imagens/cartografias. Para empreendermos a análise, abreviamos o nome volume em sua inicial. Assim, foram analisados os seis volumes da coleção didática Moderna Plus, da editora Moderna, quais sejam: V1, V2, V3, V4, V5 e V6.

Paraíso (2016) diz brilhantemente que os LD, enquanto currículo que são, ensinam “muitas normas relativas a gênero. Normas que reafirmam, naturalizam e produzem o que se adequa a feminilidades e masculinidades, e que, por sua vez, “regulam as condutas de homens e mulheres, meninas e meninos nas escolas” (Paraíso, 2016, pág. 207), ou seja, “admitem-se determinadas condutas de meninos que não se admitem das meninas. Esperam-se coisas de

meninas que não se esperam de meninos. Classificam-se como normais e como anormais determinados comportamentos e desempenhos” (Paraíso, 2016, pág. 224).

Inicialmente, observamos percentualmente, quantas vezes aparecem no geral essas masculinidades/feminilidades em todos os volumes da coleção. Numericamente isso mostra que em um total de 4047 vezes em que uma das duas subjetividades apareceram 3049 vezes elas se referiram a masculinidades, o que representa 75,34%, enquanto que às feminilidades isso ocorreu 997 vezes, o que corresponde a 24,65%. Apesar de lutarmos contra essa análise binária de gênero como única possibilidade de vivência, reconhecemos que nossa análise tem certa dificuldade em romper com essa característica, muito por causa das exemplificações encontradas na coleção didática que analisamos. No entanto, para reforçar e dar espaço a possibilidades outras de ser/estar no mundo, recorremos ao Glossário da Diversidade⁶ (TOURINHO *et al*, 2017), elaborado pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), órgão executivo central da administração superior da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para que possamos entender o que essas outras possibilidades, que não só masculinidades/feminilidades, significam. Desse modo, para acrescer as possibilidades de gênero dessa pesquisa, atentamos para achados não só de masculinidades/feminilidades, mas também aquilo que diz respeito a pessoas trans* e agêneros.

Como vimos, o percentual encontrado em nossa pesquisa já mostra que a maior parte dos dados por nós encontrados refere-se à masculinidade (75,34%) e, em menor, às feminilidades (24,65%), o que nos leva a observar que esses mesmos dados correspondem a 99,99% de exemplos ligados a pessoas cisgênero, ou seja, a pessoas cuja identidade de gênero é a mesma de seu sexo biológico. Apenas 0,01% dos dados encontrados cita uma mulher trans retratada em V3, pág. 50. Por transgênero entendamos a pessoa que possui uma identidade de gênero não correspondente socialmente ao sexo designado (normalmente no nascimento). Como veremos no quadro a seguir, não houve dados que se referiram a pessoas agêneras, ou seja, à pessoa que não se identifica, nem como pertencente ao gênero masculino, nem ao feminino.

Quadro 02 - Percentual Geral

6 Leia o Glossário da Diversidade da UFSC na íntegra em: https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3o_interativa.pdf. Acesso em 29/11/2022

PERCENTUAL GERAL		
VOLUME	MULHERES	HOMENS
V1	18	337
V2	167	448
V3	152	699
V4	274	644
V5	194	565
V6	192	356
TOTAL	997	3049
TOTAL GERAL	4047	

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Além disso, nos dispusemos a observar quantas vezes masculinidades/feminilidades aparecem como autores de textos/tirinhas/charges ao longo da coleção. Desse modo, observamos que foram utilizados 282 textos e 301 fotos/imagens/gravuras/pinturas. Entre os 282 textos/tirinhas/charges, 266 eram de autores ligados a masculinidades (94,33%) e 16 (5,67%), de autoras. Para as fotos/imagens/gravuras/pinturas, do total de 301, 273 estavam ligadas às masculinidades (90,70%), enquanto 28 (9,30%), referiam-se às feminilidades. Por volume, esses dados estão dispostos conforme quadro abaixo:

Quadro 03 - Autores/as de textos/tirinhas/charges e fotos/imagens/printuras/gravuras

AUTORES/AS DE					
TEXTOS/TIRINHAS/CHARGES			FOTOS/IMAGENS/PINTURAS/ GRAVURAS		
VOL	MULHERES	HOMENS	VOL	MULHERES	HOME NS
V1	0	21	V1	5	43
V2	5	58	V2	4	50
V3	0	44	V3	3	45
V4	4	48	V4	5	47
V5	3	54	V5	6	41
V6	4	41	V6	5	47
TOTAL	16	266	TOTAL	28	273

Fonte: elaborado pela autora (2022)

De acordo com o quadro por nós elaborado, entre os/as autores/as de textos/tirinhas/charges, as mulheres encontradas foram: Amanda Mars (V2, pág. 20), Maria da Glória Gohn (V2, pág. 120), Simone de Beauvoir (V2, pág. 140), Olegária Matos (V2, pág. 145) e Djalnila Ribeiro (V2, pág. 147; V5, pág. 105), Sílvia Buarque de Holanda (V4,

pág. 57), Olympe de Gouges (V4, pag. 69), Tânia Machado Morin (V4, pag. 71), Marilena Chauí (V5, págs. 17 e 22), Chimamanda Adichie (V5, pag. 105), Doris Haussent (V5, pag. 152), Angela Davis (V6, pag. 103), Hannah Arendt (V6, págs. 106 e 121) e Nilma Lino Gomes (V6, pag. 134). Entre os 266 autores estavam: Bill Waterson (V1, pag. 12), Mike Baldwin (V1, págs. 13 e 121), Alfredo Bosi (V1, pag. 81), Francis Bacon (V1, pag. 81), Fernando Gonzales (V1, pag. 71; V3, pag. 25; V5, pag. 19), Leandro Karnal (V2, págs. 30 e 33), Pablo Neruda (V2, pag. 32), Charles Schultz (V2, pag. 56), John Locke (V1, pag. 56; V3, pag. 13; V4, pag. 57), Friedrich Nietzsche (V2, pag. 132), Stuart Hall (V2, pag. 133; V4, pag. 105), René Descartes (V3, pag. 12), Friedrich Engels (V3, pag. 32), Angeli (V3, págs. 46 e 134; V6, pag. 134), Platão (V4, págs. 14 e 16; V5, pag. 30), Aristóteles (V4, pag. 19), Rousseau (V4, págs. 24 e 32), Antônio Cândido (V5, pag. 18), Jean-Paul Sartre (V5, pag. 31), Graciliano Ramos (V5, pag. 32), Ailton Krenak (V5, pag. 104), Lima Barreto (V5, pag. 123), Ziraldo (V5, pag. 153), André Dohmer (V6, pag. 101), Immanuel Kant (V6, pag. 114), dentre tantos outros.

Já entre os/as autores/as de fotos/imagens/pinturas/gravuras, as mulheres foram: Izabel Kendzior (V1, pag. 111), Whitney Shefte (V1, pag. 117), Theresa Scarbrough (V1, pag. 123), Vic Muniz (V1, pag. 156), Isabella Godsleska de Aranda (V2, pag. 13), Laura Fachinni (V2, pag. 42), Nicolle Ciscatava (V2, pag. 58), Cassandra (V2, pag. 122), Tatiana Tychynska (V3, pag. 35), Isabel Calixto (V3, pag. 53), Florille Gus (V3, pag. 67), Marcela Gastini (V4, pag. 9), Elizabeth Paik (V4, pag. 9), Carol Quintanilha (V4, pag. 10), Chris Fagan (V4, pag. 34; V5, pag. 132), Margaret Bourke (V6, pag. 35), Dorothe Lange (V6, pag. 36), Karine Xavier (V6, pag. 102) e Rita Barreto (V6, pag. 132). Entre os 273 homens estavam André Gil (V1, pag. 10), Bruno Campos (V1, pag. 119), Joa Souza (V1, pag. 139), Chico Ferreira (V1, págs. 141 e 150; V4, pag. 83; V5, pag. 44), Lucas Lacaz (V1, pag. 144), Theodore de Bry (V2, págs. 13 e 30), Eric Jacob (V2, pag. 36), Marc D' Lauro (V2, pag. 44), Juca Varella (V2, pag. 85; V5, pag. 91), Rubem Chaves (V2, pag. 98; V3, pag. 113), Marcos Pena (V2, pag. 147), Jorge Araújo (V3, pag. 15), Edmar Barros (V3, pag. 34), Sérgio Lima (V3, pag. 49), Frans Prost (V3, pag. 104), Rodrigo Coelho (V4, pag. 51), Jean Dubois (V4, pag. 68), Carl de Souza (V5, pag. 47), Adolfo Santos (V5, pag. 108), André Dib (V5, pag. 124), Otto Dix (V6, págs. 23 e 39), Pablo Gonzaga (V6, pag. 59), Wagner Maia (V6, pag. 148), dentre outros.

Na seção do livro chamada *Para assistir/jogar/ler/navegar*, observamos, de igual maneira, quantas vezes essas masculinidades/feminilidades foram sugeridas, seja como autores/as de livros/textos, seja como diretores/as de filme/documentário. Desse modo, percebemos que foram sugeridos ao longo dos volumes por nós analisados um total de 35 livros e de 65 filmes. Enquanto estávamos na metade dos volumes analisados (até o V3), a única vez em que feminilidades/masculinidades apareceram de forma equânime foi entre as sugestões de leitura, quando ambos surgiram com 50% das indicações (embora algumas vezes as mulheres dividam sua autoria com um homem). No entanto, ao final de toda a análise da coleção didática, percebemos que, de um total de 35 livros que apareceram como sugestão de leitura, 23 foram livros escritos por masculinidades (65,71%), enquanto 12 foram escritos por feminilidades (34,29%). Já entre os/as diretores/as de filme, percebemos que, do total de 65 indicações sugeridas, 55 foram filmes dirigidos unicamente por homens, o que corresponde a 84,62%, enquanto nas poucas vezes em que as mulheres tiveram seus filmes indicados, um total de 10 (15,38%), algumas vezes elas dividiam a direção dos filmes com homens.

Quadro 04 - Sugestões de livros/textos/filmes

SUGESTÕES DE					
LIVROS/TEXTOS			FILMES		
VOL	MULHERES	HOMENS	VOL	MULHERES	HOME NS
V1	4	1	V1	2	6
V2	1	1	V2	1	8
V3	1	4	V3	2	8
V4	1	5	V4	2	12
V5	2	6	V5	0	10
V6	3	6	V6	3	11
TOTAL	12	23	TOTAL	10	55

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Entre as mulheres citadas como autoras de livros, estão: Ivone Mosolino, em parceria com Nelson Pilleti (V1, pág. 137), Vandana Shiva (V1, pág. 137), Olegária Matos (V1, pág. 45), Cenaura Debendi (V1, pág. 79), Josely Vianna Baptista (V2, pág. 23), Carolina Maria de Jesus (V3. Pág. 52), Marilena Chauí (V4, pág. 25), Ângela Alonso (V5, pág. 120), Conceição Evaristo (V6, pág. 129), Cristina Lopes (V6, pág. 133), dentre outras. Como autores estavam: Nelson Pilleti, em parceria com Ivone Mosolino (V1, pág. 137), Alexandre de Freitas Barbosa

(V2, pág. 53), Richard Sennet (V3, pág. 42), Jaques Legoff (V3, pág. 63), Euk Brynjolfsson (V3, pág. 94), Castro Alves (V3, pág. 109), Renato Janine Ribeiro (V4, pág. 48), Ailton Krenak (V5, pág. 50), Nei Lopes (V6, pág. 123), entre outros. Em relação às sugestões de filmes, surgiram como diretoras Jasmin Herold, em parceria com Michel Beamisky (V1, pág. 42), Marli Bergson (V1, pág. 68), Jenniffer Albolt, em parceria com Mark Akbar (V2, pág. 107; V3, pág. 84), Maria Aparecida de Moraes Silva (V3, pág. 140), Eliza Capai (V4, pág. 10), Virgínia Valadão (V4, pág. 112), Tizuka Yamazaki (V5, pág. 94), Ava Duvernay (V6, pág. 100), Eva Husson (V6, pág. 104), dentre outras. Entre os diretores estavam nomes como Edson Graça (V1, pág. 19), Riddlely Scott (V2, pág. 14), Charles Chaplin (V3, pág. 39), Stanley Kubrick (V3, pág. 61), Erick Roch (V4, pág. 111), Werner Herzog (V5, pág. 11), Sérgio Bianchi (V5, pág. 94), Marcos Prado (V6, pág. 70), Cao Hamburger (V6, pág. 107), Dalmo Dallari (V6, pág. 117), entre tantos outros.

Em relação a imagens cartográficas, como mapas/gráficos, notados por vir em grande número espalhados em cada volume, percebemos que, de um total de 232, 230 foram elaborados por homens (99,14%), e apenas 2 (0,86%), foram elaborados por Lígia Duque (V1, págs. 94 e 100). Entre os homens estiveram Anderson de Andrade Pimentel (115 – 50%), Adilson Secco (85 – 36,96%), Fernando José Ferreira (21 – 9,13%), Luiz Rubio (8 – 3,48%) e Jonh Chaves Colombo (1 – 4,43%).

É muito importante realçar aqui, como essa ausência de exemplos/citações/produções de mulheres e pessoas trans e agêneras pode provocar na produção das subjetividades. De acordo com Dias (2020), a cisheteronormatividade produz marcas, projeta e reproduz uma escrita acadêmica elitista, racista, generificada e preconceituosa. Se os LD trouxessem mais exemplos do mundo real, as manifestações (seja em filmes, textos, exercícios e imagens) não apenas de pessoas cis, mas trans e agêneras, poderiam abrir possibilidades outras de ver e existir o/no mundo. Ainda concordando com esse autor, possibilidades trans* “não só ultrapassam como borram as fronteiras das normas de gênero. Seus corpos, gêneros e sexualidades são dissidentes. Se comunicam, se rebelam, se reinventam, produzem histórias para serem lidas” (Dias, 2020, pág. 332).

Essa ausência, inferiorização ou silenciamento das mulheres e trans* é algo nuclear em relação à educação. Infelizmente. Desde o processo de elaboração da BNCC, já sabíamos

que a maior dificuldade seria “estabelecer uma base comum, tendo em vista as diferenças em um país de tamanho continental como o Brasil” (Oliveira, 2020, pág. 185), embora se veiculasse a todo momento que esse seria um documento democrático e que respeita as diferenças (BRASIL, 2018), e garantiria a resolução de problemas relacionados à educação, no Brasil, a partir desse estabelecimento da BNCC enquanto documento referencial curricular, que, além de tudo, seria garantidor de igualdade de oportunidades. Longe de alcançar tal feito, o que encontramos foi a impossibilidade de construção de um referencial pela sua pretensão de ser “Nacional Comum”, o que, segundo Oliveira (2020), “só pode ser constituído pela obliteração da diferença, enquanto são erguidos “nichos” para os(as) diferentes” (Oliveira, 2020, pág. 188), sem aglutiná-los no ““puxadinho” construído para negros(as) e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBTTs), por exemplo, em sua proposição da “Educação para Diversidade” (Oliveira, 2020, pág. 188).

Concordamos com DIAS (2020), que é preciso subverter, ressignificar e desaquendar saberes, exemplos, modos de ser/estar sobre gêneros e sexualidades que desestremem e que gonguem a cisheteronormatividade, que desarticulem e façam desmoronar o racismo estrutural gera situações de exclusão racial e de gênero que produzem padrões estatísticos cujos números sobre exclusão do espaço escolar, ingresso reduzido na universidade e grande índice de jovens negros/trans* entre os assassinados e presos são alarmantes.

Essa questão de desigualdade de gênero ainda é muito intensa. Então, essa ausência de mulheres/trans* nos LD como um todo não deve ser apenas reproduzida. A educação deve ser ferramenta para a emancipação da mulher dentro de uma sociedade que perpetua a desigualdade de gênero e cultua o machismo, o sexismo e o racismo. Mesmo após décadas de lutas diversas, mesmo as mulheres ocupando e transpondo diferentes áreas, elas esbarram no preconceito sexista assumindo o lugar da coadjuvância.

Sendo o LD peça fundamental para a desconstrução dessas ausências e estigmas, por toda sua importância e representatividade, ele não pode se reduzir a perpetuar e reproduzir tais questões, nem apresentar “vagamente [...] figuras femininas realizando trabalhos científicos, e quando retrata, não dá ênfase na importância da produção científica da mesma” (Gonçalves *et al*, 2019), a exemplos dos livros de biologia; ou contar a História “através dos grandes impérios e dos grandes homens, perpetuando-se uma visão positivista dessa mesma história,

na qual não existe espaço para as mulheres (Ferreira; Grisólio, 2016, pág. 85), nem, muito menos se utilizar de imagens estereotipadas e generificadas, que definem lugares de pessoas e que invadem as salas de aula todos os dias, por meio de livros didáticos “de inúmeras disciplinas, inclusive a de Geografia, compondo o repertório dos professores/as em seu cotidiano escolar, que por sua vez podem reforçar estereótipos tradicionais de gênero” (Waschinevski *et al*, 2017, pág. 581) e de raça.

De maneira consciente ou não, conforme Ferreira e Grisólio (2016), os professores e professoras, acabam por incorporar aquilo que está nos LD. Sem o devido questionamento, o LD perpetua a condição de exclusão feminina, das pessoas trans* e de outras raças/etnias, pois, muitas vezes ele é o único material ou o material base a ser utilizado em sala de aula. É imprescindível que pensemos diferente da perspectiva cisgênera, sexista e racista, que legitime e valide a diversidade e a diferença, para que, especialmente em relação ao gênero, uma das nossas categorias de estudo, abram-se espaços de compartilhamento das experiências trans*, ilustrando as complexidades de como o gênero pode ser e estar em trânsito e, principalmente, desconstruir noções binárias de ensino, desestruturando a visualidade de gênero cisheteronormativa e compreendendo/enfatizando vivências de gêneros mais fluidas e não-binárias (Dias, 2020).

3.3. GÊNERO: PESSOAS E PROFISSÕES

Nesse subtópico, trago quais pessoas notórias são citadas ao longo da coleção didática, seja por meio de textos, exercícios, seja por meio de imagens, separando-as sempre no tocante às masculinidades/feminilidades. É importante destacar que há uma prática comum de impor às mulheres e aos homens estereótipos e padrões de comportamento utilizados para justificar a aptidão e o exercício em determinadas profissões. Diante disso, observamos, também neste subtópico, quantas e que profissões se mostram como adequadas a homens e mulheres, e que dispomos, em ordem alfabética, no quadro a seguir:

Quadro 05 - Gênero em profissões

GÊNERO EM PROFISSÕES	
MULHERES	HOMENS
Ambulante (V2, pág. 52)	Administrador (V3, pág. 31)
Antropóloga (V1, pág. 25; V6, pág. 137)	Agricultor (V1, págs. 130 e 140; V3, págs.

	30, 134, 136 e 140; V6, pág. 88)
Arqueóloga (V1, págs. 13 e 18)	Agrônomo (V1, pág. 143; V3, pág. 140)
Artesã (V1, pág. 126; V2, pág. 117; V3, pág. 39)	Alfandegário (V6, pág. 64)
Artista Plástica (V2, pág. 148; V6, pág. 102)	Antropólogo (V1, pág. 80; V3, pág. 11; V4, pág. 28; V5, pág. 150; V6, págs. 127 e 137)
Atriz (V5, pág. 37)	Arcebispo (V5, págs. 24 e 26)
Bailarina (V5, pág. 47)	Arqueólogo (V1, págs. 116 e 118; V3, pág. 29)
Caixa de supermercado (V2, pág. 151)	Arquiteto (V4, pág. 42)
Cantora (V5, pág. 136)	Artesão (V3, pág. 59)
Cientista política (V5, pág. 152)	Artista (V1, págs. 156 e 187; V3, pág. 10; V5, pág. 135)
Coordenadora de Grupo de Pesquisa (V5, pág. 104; V6, pág. 121)	Astrônomo (V1, pág. 165; V3, pág. 21; V4, pág. 72)
Czarín (V4, pág. 117)	Ator (V3, pág. 53; V5, pág. 96)
Diretora-gerente do FMI (V2, pág. 20)	Bailarino (V5, pág. 47)
Dona de casa (V3, págs. 9, 38 e 75)	Bombeiro (V6, pág. 137)
Empresária (V3, pág. 116)	Biólogo (V3, pág. 29)
Enfermeira (V5, págs. 22 e 76; V6, pág. 53)	Capitão (V4, pág. 147)
Faxineira (V6, pág. 129)	Cartógrafo (V1, pág. 88; V4, pág. 125)
Filósofa (V1, pág. 144; V5, pág. 17; V6, págs. 102 e 106)	Ceramista (V1, pág. 21)
Fotógrafa (V1, pág. 19)	Cientista (V1, págs. 18 e 117; V2, págs. 116 e 118; V3, pág. 80; V4, pág. 72; V6, pág. 14)
Funcionária Pública Municipal (V1, pág. 112)	Cientista Político (V4, págs. 54 e 88; V5, pág. 153)
Geógrafa (V4, pág. 114)	Cientista Social (V2, pág. 107)
Historiadora (V1, pág. 140; V4, pág. 71; V5, págs. 105 e 139)	Cineasta (V5, pág. 46)
Ilustradora (V1, pág. 116)	Colhedor de café (V5, pág. 99)
Imperatriz (V6, pág. 14)	Comerciante (V3, pág. 59; V4, pág. 59)
Jogadoras de vôlei (V5, pág. 16)	Conde (V4, pág. 89)
Médica (V3, pág. 28; V6, pág. 91)	Construtor de barco (V1, págs. 20 e 38)
Modelo (V3, pág. 116)	Construtor civil (V3, pág. 11)
Musicista (V2, pág. 8)	Construtor de pirâmide (V1, pág. 37)
Prefeita (V3, pág. 50)	Cooperativista de reciclagem (V6 pág. 142)
Presidenta (V4, págs. 45 e 136)	Costureiro (V5, pág. 44)
Primeira Ministra (V4, pág. 45)	Crítico de arte (V5, pág. 17)
Professora (V1, pág.175; V2, págs. 20, 123 e 144; V3 págs. 34 e 47; V4, págs. 14 e 126; V6, pág. 127)	Crítico literário (V5, pág. 18)
Quitandeira (V5, pág. 116)	Czar (V4, pág. 117)
Rainha (V2, pág.15; V4, págs. 58 e 62)	Delegado (V1, pág.153;V6, pág. 98)
Rendeira (V5, pág. 11)	Deputados (V4, pág. 72; V5, pág. 96)
Senadora (V1, pág. 88)	Dono de fábrica (V3, pág. 77)
Socióloga (V2, pág. 117; V5, pág. 39; V6, págs. 117 e 137)	Economista (V1, págs. 12, 118 e 141; V4, págs. 44 e 54; V5, pág. 71; V6, pág. 64)
Soldado (policial e afins) (V4, pág. 61; V6, pág. 128)	Embaixador da OIT (V3, pág. 93)
Tecelã (V3, pág. 77)	Engenheiro (V2, pág. 87; V3, págs. 39 e 40;

	V4, pág. 150)
Telemarketing (V3, pág.15)	Entregador de aplicativo (V3, págs. 16 e 18)
Trabalhadoras de fábricas / indústria (V3, págs. 35 e 77)	Enfermeiro (V5, págs. 22 e 76)
Urbanista (V3, pág. 47)	Escritor (V3, págs. 46,83 e 119; V4, pág. 99; V5, pág. 139)
Vendedora de alimentos (V3, pág. 118)	Escultor (V1, pág. 70)
	Feirante (V1, pág. 121; V5, pág. 37)
	Ferreiro (V1, págs. 52 e 54; V3, pág. 62)
	Filósofo (V2, págs. 14, 37, 88 e 130; V3, págs. 18 e 28; V4, págs. 11, 13, 16, 22, 25, 27, 30, 49, 50, 51, 64, 99, e 105; V5, págs. 22, 23, 26, 27, 31 e 57; v6, págs. 109 e 112)
	Físico (V3, pág. 20; V4, pág. 72)
	Fotógrafo (V2, pág. 134; V5, pág. 89)
	Funcionário público municipal (V1, págs. 112 e 144)
	Garçom (V6, pág. 110)
	Garimpeiro (V1, pág. 150)
	General (V4, pág. 15)
	Geneticista (V6, pág. 123)
	Geógrafo (V1, págs. 102 e 137; V2, págs. 85 e 87; V4, págs. 114, 122 e 125)
	Guerreiro (V1, pág. 48; V2, pág. 22; V3, pág. 66; V4, pág. 17)
	Governador (V4, pág. 113)
	Historiador (V1, pág. 27; V2, págs. 110 e 118; V3, pág. 62; V4, págs. 12 e 88; V6, pág. 53)
	Ilustrador (V3, págs. 96 e 97)
	Imperador (V2, pág. 22; V4, págs. 28, 79, 103 e 104; V5, págs. 110 e 113; V6, págs. 15 e 29)
	Inventor (V3, pág. 36)
	Jogador de futebol (V2, pág. 115; V4, pág. 88)
	Jornalista (V3, pág.93; V5, págs. 114 e 137; V6, pág. 34)
	Juiz (V6, pág. 106)
	Lavrador (V1, pág. 17)
	Maquinista (V6, pág. 15)
	Marechal (V5, págs. 87, 138 e 143)
	Marinheiro (V2, pág. 11; V5, pág. 127)
	Matemático (V3, pág. 20; V4, pág. 125)
	Médico (V2, pág.134; V3, págs. 25, 26, 28, 46, 97 e 119; V5, pág. 143)
	Mercador (V2, págs. 16 e 32)
	Metalúrgico (V2, pág. 123; V5, pág. 55)
	Militar (V3, pág. 122; V5, págs. 36 e 145)
	Minerador (V2, pág. 26; V3, pág. 111)

	Ministro (V2, págs. 16 e 42; V4, págs. 89, 91 e 147; V6, págs. 43 e 81)
	Montador de carro (V3, pág. 39)
	Motorista de caminhão (V2, págs. 98 e 99)
	Músico (V2, pág. 8; V4, pág. 94; V6, pág. 109)
	Navegador (V2, págs. 12, 22 e 33; V3, pág. 102; V4, págs. 110 e 147)
	Oficial do Exército (V5, pág. 127)
	Oficial Nazista (V6, pág. 106)
	Operador da Bolsa de Valores (V4, pág. 37)
	Orador (V5, pág. 27)
	Padre (V2, pág. 46)
	Pastores (V4, pág. 17)
	Personal Trainer (V2, pág. 154)
	Pescador (V1, págs. 80, 149 e 152; V2, pág. 20; V3, pág. 38)
	Pesquisador da ICM BIO (V1, pág. 148)
	Petroleiro (V3, pág. 122; V4, pág. 101)
	Pintor (V1, pág. 70; V3, pág. 28; V5, pág. 137)
	Poeta (V5, pág. 29)
	Policial Militar (V4, pág. 132; V6, pág. 128)
	Presidente da república (V2, págs. 37, 40, 41, 47 e 55; V3, pág. 89; V4, págs. 36, 45 e 46)
	Procurador (V4, pág. 64)
	Professor (V1, pág. 149; V2, págs. 63 e 150; V3, pág. 34; V4, págs. 22, 34, 36 e 96)
	Rei (V2, pág. 16; V3, pág. 66; V4, pág. 60, 61, 62, 64, 67, 78, 84, 85, 87 e 91; V5, pág. 107; V6, pág. 29)
	Segurança (V3, pág. 46)
	Senador (V1, pág. 88; V5, pág. 96)
	Siderúrgico (V3, pág. 129; V6, pág. 31)
	Sociólogo (V1, pág. 144; V2, págs. 107, 113, 114, 118 e 120; V3, págs. 17, 24, 42 e 46; V4, págs. 11, 49 e 93; V5, págs. 18, 38, 39, 40, 57 e 87; V6, págs. 79, 128 e 135)
	Soldado (V2, pág. 43; V4, págs. 28, 37, 64, 68, 70, 75, 77 e 96; V5, págs. 44, 108, 120 e 140; V6, pág. 16, 19, 24, 37, 59, 79 e 83)
	Surfista (V1, págs. 8 e 102)
	Técnico de multinacional (V2, pág. 84)
	Técnico em marketing digital (V3, pág. 96)
	Teólogo (V4, pág. 65)
	Teórico de comunicação (V2, pág. 90)
	Trabalhador de fábrica (V3, pág. 82; V4, pág. 96; V6, pág. 53)

	Tratorista (V3, pág. 140)
	Vendedor (V2, págs. 23 e 26)
	Vice-presidente (V5, pág. 149; V6, pág. 89)

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Como tentamos demonstrar no quadro acima, as profissões relacionadas a feminilidades estão apenas em um número de 42, de um total de 141, o que corresponde a 29,78%. Dessas 42, 1 (2,38%) referiu-se a uma mulher trans, prefeita no Canadá (V3, pág. 50), enquanto as 41 restantes referiam-se a mulheres cis (97,62%). Já as masculinidades surgiram em uma gama muito maior de oportunidades de ocupação profissional, estando retratadas em mais que o dobro do que se destinou àquelas, ou seja, 99 profissões (70,22%). Notamos, portanto, que essa disparidade vai perpetuando a reprodução de “desigualdades de gênero existentes na sociedade, a partir de concepções essencialistas pautadas em uma natureza capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos” (Felipe; Guizzo, 2004, pág. 32). E essa discrepante representação do feminino em relação ao masculino reflete como as mulheres são atingidas por condições de desigualdade a todo o tempo, sob todos os aspectos, o que se avulta muito mais em comparação às pessoas trans, como demonstramos acima.

Algumas profissões foram vistas como comuns a homens/mulheres; outras foram exercidas apenas por eles, e outras, apenas por elas. Entre as profissões comuns estão as de antropólogo/a, arqueólogo/a, artesão/ã, ator/atriz, bailarino/a, cientista político/a, professores/as, enfermeiro/a, geógrafo/a, filósofo/a, fotógrafo/a, historiador/a, ilustrador/a, imperador/triz, políticos/as, médico/a, músico/a, rei/rainha, sociólogo/a, soldados/as e afins, trabalhadores/as de fábrica. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo aparecendo como possibilidade de exercício comum a mulheres/homens, ainda assim os homens aparecem em maioria, principalmente se ligadas às ciências, à política ou às forças armadas, tipicamente vistas como instituições de racionalidade masculinizada. Por exemplo, na área de antropologia, filosofia, geografia e sociologia, as mulheres foram citadas 11 vezes (17,46%), enquanto os homens foram citados 52 vezes (82,46%). Na política, as mulheres foram citadas 5 vezes (31,25%), sendo presidentas (2), primeira - ministra (1) e senadora (1), enquanto os homens 11 (68,75%), nas funções de presidentes da república (9), ministro (7), deputados (2) e governador (1). Se observarmos que somente uma pessoa transgênero foi citada na política,

como prefeita, tivemos um percentual de apenas 6,25%, em relação a 93,75% de políticos cisgênero, o que só corrobora o quanto ainda precisamos incluir possibilidades outras de ser/estar no mundo nos exemplos cotidianos.

Se observarmos a representatividade da mulher ou das pessoas trans* na ciência em geral, considerando áreas da saúde, da matemática/física, e das humanidades (sociologia, antropologia, história, filosofia, geografia, entre outras), sendo esta última nosso escopo de estudo, temos o contrastador percentual de 100% de cientistas cisgêneros citados/as 152 vezes no decorrer da coleção didática, dentre o qual 115 vezes isso se remetia a masculinidades (75,66%), o que corresponde a mais que o triplo do destinado a feminilidades, que apareceram apenas 37 vezes (24,34%). Vale ressaltar que isso não é apenas uma questão de representatividade, mas do quão necessário e urgente se faz desmontar a estrutura masculinizada dessas instituições. Como já dissemos anteriormente essa assimetria de gênero perdura numa esfera mundial, mesmo que nós mulheres passemos por tantas transformações e adquiramos tantos locais no mercado de trabalho, que possamos avançar em termos de escolaridade, que decidamos sobre fecundar ou não, usar meios contraceptivos ou não, maternar ou não.

Machado e Klanovicz (2021), afirmam que, embora a ciência se diga neutra, e os cientistas imparciais/objetivos, “os cientistas do sexo masculino, são pessoas, submetidas às crenças, normas e padrões culturais de uma sociedade maior, na qual a academia está inserida, e que o sexismo é um fenômeno que perdura dentro dos muros da ciência” (Machado; Klanovicz, 2021, pág. 6). Segundo elas, no Brasil a qualificação feminina nem sempre encontra resultados compatíveis no mercado de trabalho. Na ciência, por exemplo, essencialmente, mulheres pesquisam as trajetórias profissionais de outras mulheres, e esses hiatos de gênero se agravam quando a pobreza é combinada com fatores de exclusão, tais como etnia, casta, raça, deficiências físicas ou orientação sexual.

Segundo Cruz (2007), as ideias de progresso através da dominação da natureza difundidas pela ciência e incorporadas aos discursos das pessoas mostram uma sujeição das mulheres cientistas a modelos estereotipados de acordo com uma visão masculina de natureza e ciência, e isso está presente “subliminarmente, nos discursos de muitos dos que fazem ciência, seja homem ou mulher” (Cruz, 2007, pág. 198). Quando nos deparamos com esse

quantitativo numérico tão diferente entre os gêneros e as ciências, evidenciamos uma “resistência em acolher as mulheres como cientistas, [...] tanto na quantidade como na qualidade de imagens e textos” (Cruz, 2007, pág. 199). Essa desvantagem escancarada em relação às mulheres quantitativamente vem da perpetuação da dominação da Natureza pelo homem, o que faz o “senso comum automaticamente naturaliza[r] a dominação entre os sexos” (Cruz, 2007, pág. 200).

Se tomarmos o que é retratado no LD enquanto constitutivo de nossa opinião, de nossa percepção e subjetividade, tudo o que neles encontramos “nos põem de frente a conceitos apreendidos tão instantaneamente pela mente que nem nos dão oportunidade para questioná-los, antes que façam parte de nossos julgamentos (Cruz, 2007, pág. 200). É preciso despedaçar, fragmentar e acolher possibilidades outras que não o masculino hegemônico, que não a cisgeneridade compulsória, para que desconstruamos a “noção de que as vidas e experiências trans* são abjetas, anormais, ininteligíveis e impossíveis” (Nicolazzo, 2017, p. 1), e que as mulheres sejam inferiorizadas e subjugadas intelectual e profissionalmente.

No que respeita às funções de segurança, forças armadas, militares e de guerra, os homens apareceram estampando a maior parte das imagens, dos textos, sendo figuras ilustres ou citados enquanto executores de profissões, como policiais, soldados, guerreiros, capitães ou marechais, 213 vezes, enquanto as mulheres apareceram apenas 5 vezes. Dentre essas vezes é importante ressaltar que em duas delas, as mulheres travestiram-se de homem para somente assim poder exercer tal função, como no caso de Joana D’Arc (V4, pág. 61), considerada heroína da França pelos seus feitos durante a Guerra dos Cem Anos, e Maria Quitéria (V5, pág. 111), combatente baiana da Guerra da Independência do Brasil. Merece realce, também, a figura da rainha Asantewaa, da atual Tanzânia, mulher que liderou um exército contra os britânicos e só se rendeu após ser chantageada quando houve a captura da própria filha pelos inimigos, e da comandante das forças democráticas da Síria (V6, pág. 83).

Em relação aos homens, foi muito comum ver em imagens dos LD analisados, a exemplo de V5, pág. 120, quando em média 50 soldados brasileiros lutavam na Guerra do Paraguai, ou, ainda, quando somente homens desfilavam na cavalaria oficial das forças armadas farroupilhas, ou quando 50 deles ocupavam sozinhos o congresso nacional, em 1988 (V5, pág. 112). Aliadas a tamanha generificação, foi gritante a quantidade de profissões só

exercidas por masculinidades, dentre as quais nos chamou atenção as atividades ligadas à agricultura (7), ciência (7), aos bombeiros (47) ou à marinha (15), à economia (ver tabela) ou à siderurgia. Na metalurgia, enquanto 30 (85,71%) foram os homens que trabalhavam nesta atividade, apenas 5 mulheres foram citadas, o que representou 14,19%. No balé, ao contrário da metalurgia, a imagem trouxe 1 homem e 7 mulheres, 12,5% e 87,5%, respectivamente.

Entre as profissões femininas, a que mais foi citada entre os volumes analisados está a de professora, lembrando que os homens apareceram quase na mesma quantidade para essa profissão. Evidenciam como a feminização de certos empregos, que ocorreu historicamente com a irrupção. Segundo Barragan *et al* (2020), “a feminização de certos empregos [...] levou a uma desvalorização daquelas profissões como “trabalho de mulheres”, o que causou a deterioração tanto de seu status social quanto dos respectivos salários” (Barragan *et al*, 2020, pág. 232). Como exemplo, ela cita o magistério na educação primária e secundária em grande parte da América Latina, que começou a ser ocupado por mulheres na segunda metade do século XX.

Para Walkerdine (1995),

Supõe-se que o papel apropriado da mulher é o de formadora do ser cognoscente. É pouco surpreendente, pois que, como mães, as mulheres são necessárias para produzir o tipo correto de cidadãos democráticos, ao fornecer o tipo de cultivo e de desenvolvimento que permitirá que seus filhos tornem-se cidadãos racionais, autônomos, livres, mas cumpridores das leis. (Walkerdine, 1995, pág. 217).

Algumas vezes, o “apelo à domesticidade, à maternidade e ao cultivo da beleza” (Felipe, 2000, pág. 170) fez com que algumas vezes as mulheres estampassem nesses LD o papel de donas de casa, um discurso que as limita “biologicamente, as compreendem como sendo do espaço doméstico e as governam para serem passivas” (Cardoso, 2011, pág. 26) ou “fisicamente menos capazes do que os homens” (Louro, 2001a, pág. 73). Desse modo, nota-se que, no currículo que norteia os LD, há um continuum de “binarismos de gênero sobre a égide da heteronormatividade” (Cardoso, 2011, pág. 04). Sacralizar as mulheres para a maternidade, inferiorizá-las e passivizá-las se constitui como uma estratégia de captura.

Essa desigualdade de gênero, leva à visão de que mulheres são naturalmente inferiores aos homens, o que as fazem ganhar 30% a menos que os homens, podendo essa diferença

chegar a 53% em algumas áreas (V3, pág. 76). A disparidade salarial entre eles/as pode ser vista como reflexo de tantas outras desigualdades de gênero no mundo do trabalho (V3, pág. 47), o que faz com que mulheres sofram desvantagem em diversos âmbitos das relações sociais. Como vimos, não é incomum que no mundo do trabalho elas ganhem menos do que os homens para desempenhar as mesmas funções, o que se agrava ainda mais se a situação for associada a outro modo de desigualdade, como classe ou raça.

Segundo Lugones (2020), “a fictícia e socialmente construída fraqueza de seus corpos e mentes cumpre um papel importante na redução da participação e retirada dessas mulheres da maioria dos domínios da vida, da existência humana” (Lugones, 2020, pág. 76). Para Oyěwùmí (2020), a categoria mãe é primeiramente entendida como esposa do patriarca, ou seja, as mães são, antes de tudo, esposas. Essa talvez seja a única explicação “para a popularidade do seguinte oxímoro: mãe solteira [...] Como mulher é um sinônimo de esposa, a procriação e a lactação [...] são geralmente apresentadas como parte da divisão sexual do trabalho. A formação de casais pelo casamento é, assim, colocada como a base da divisão social do trabalho” (Oyěwùmí, 2020, pág. 88).

Devido às múltiplas jornadas de trabalho que exercem, mulheres são sujeitas a enorme rotatividade de empregos, adaptações ou interrupções na carreira por conta do cuidado com a casa, da maternidade, de cuidados com dependentes entre outras coisas, fazendo com que, na divisão de gênero no trabalho, mulheres estejam sempre ligadas ao espaço privado, assumindo as funções de cuidado e de reprodução familiar, em detrimento dos trabalhos na esfera pública (V2, pág. 50) na sociedade, comumente assumido homens, que passam a legitimar sua função de dominação ao exercer cargos públicos, produtivos, responsáveis pela geração de renda, trabalhando, por exemplo, em atividades ligadas a tarefas de força, finanças (V2, pág. 18) e de evolução monetária (V2, pág. 19). Assim, muitas mulheres se encarregaram da “geração de autoemprego e de submeter-se a condições de desigualdade no mercado de trabalho [...] discriminação salarial. Ao mesmo tempo, [...] as mulheres assumiram uma carga tripla” (Baragan *et al*, 2020, pág. 232), com a idealização de que elas agora eram “incluídas no desenvolvimento”, as modificações sociais e a “modificação patriarcal dentro da família e no espaço público adotou outra forma, iniciando um novo ciclo de empobrecimento feminino e

feminização da pobreza, ancorado nas economias de subsistência” (Barragan *et al*, 2020, pág. 232).

Nos LD analisados, observamos algumas situações de mulheres multitarefa (V3, pág. 9), dando conta da cozinha, da limpeza da casa, do filho no colo e dos afazeres no computador, normalizando sua dupla jornada de trabalho (V3, pág. 56). Não queremos dizer aqui que não houve avanços nesse sentido. Pudemos observar, por exemplo, a luta de mulheres em defesa da igualdade de gênero (V3, pág. 79) durante o movimento cartista, a criação da Primeira Delegacia de defesa da Mulher em 1985, entre outras coisas que, embora tenham sido citadas no livro, casos de exploração, violência e discriminação de gênero continuam sendo comuns.

Algumas vezes, aliás, muitas vezes essa disparidade de salários entre mulheres e homens acaba por gerar uma dependência financeira em relação ao marido ou a familiares, fazendo que não se rompa esse ciclo de desmotivação econômica, o que as deixam limitadas no que respeita a decisões de autonomia, tornando-as assim, seres em situação de vulnerabilidade a quaisquer tipos de violências. Para Soares e Teixeira (2022), quanto maior a dependência financeira da mulher em relação ao marido, mais elevada a probabilidade de que a mulher se mantenha no relacionamento abusivo sem reportar o comportamento violento do parceiro. Além disso, quanto maior o nível de escolaridade da mulher, maior sua instrução, e, conseqüentemente, maior conhecimento sobre seus direitos, diminuindo, desse modo, o nível de violência tolerada.

Se para nós mulheres, a situação de desigualdade no âmbito trabalhista é bastante difícil, imagine para pessoas transgênero. Na coleção didática analisada, observamos que, de um total de 141 funções citadas, 140 foram ocupadas por pessoas cisgênero (99,29%), e apenas 1 (0,71%) referiu-se a uma pessoa transgênero, Marie Cau (V3, pág. 50), primeira mulher trans eleita prefeita da cidade de Tilloy Les March. Embora ela tenha conseguido esse feito, a inserção de transsexuais e travestis no mercado de trabalho e na esfera política ainda encontra enorme resistência na sociedade, sendo alvo de intensa discriminação. Como vimos, a questão salarial das mulheres, que geralmente trabalham mais horas que os homens, já que são responsáveis também pelas tarefas domésticas e pelos cuidados com a família é bastante áspera, mas ainda há mais precariedade na situação de mulheres trans e travestis, já que, de

acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), 90% desse grupo só encontra trabalho na prostituição e apenas 5% dele está no mercado formal.

Além de questões relacionadas às profissões assumidas por feminilidades/masculinidades, observamos, ainda, como foram retratadas algumas pessoas notórias nesses LD analisados. Notamos que em um total de 110 vezes em que isso apareceu nos volumes didáticos, apenas 22, isto é 20%, referiram-se a feminilidades, quais sejam: a apresentadora Hebe Camargo (V2, pág. 10), A Rainha Elisabeth I (V2, pág. 28; V4, pág. 58), Simone de Beauvoir (V2, págs. 112 e 140), Gioconda (V4, pág. 18), Michele Obama (V4, pág. 39), Margaret Thatcher (V4, pág. 45), Joana D'Arc (V4, pág. 61), Olympe de Gouges (V4, pág. 69), Mary Wollstonecraft, Flora Tustan e Aurore Dupin (V4, pág. 97), Marilyn Monroe (V5, pág. 18), Lélia González (V5, pág. 39), Maria Quitéria (V5, pág. 111), Maria Bonita (V5, pág. 125), Clarice Lispector (V5, pág. 137), Eva Péron (V5, pág. 140), Nara Leão, Gal Costa e Elis Regina (V5, pág. 147), Ângela Davis (V6, págs. 100 e 102), Thaís Araújo (V6, pág. 128) e Yoko Ono (V6, pág. 102). Aparecendo 88 vezes ao longo do LD, o que correspondeu a 80%, as masculinidades conhecidas foram: Charles Darwin (V1, pág.10; V2, pág. 119; V5, pág. 50; V6, pág. 10), Chico Mendes (V1, págs. 119 e 148), Platão (V1, pág. 162; V4, pág. 11; V5, pág. 121), Aristóteles (V1,pág. 63; V4, pág. 11), Galileu Galilei (V1,pág. 65; V3, págs. 18, 19, 24 e 29), Nicolau Copérnico (V1, pág. 65), Isaac Newton (V1, pág. 67; V3, págs. 21 e 22), Albert Einstein (V1, pág. 67; V3, págs. 22 e 33), Leonardo da Vinci (V1,pág. 81), Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral e Vasco da Gama (V2, pág. 15; V3, pág.102), George Washington (V2, pág. 37), Franklin Roosevelt (V2, pág. 55; V3, pág. 406, pág. 36 e 51), Bill Gates (V2, pág. 110), Donald Trump (V2, pág. 110; V4, pág. 136), Karl Marx (V2, págs. 123, 130 e 131; V3, págs. 35 e 36; V4, págs. 53 e 95; V5, pág. 38), Sigmund Freud (V2, págs. 130 e 135; V3, pág.26), Getúlio Vargas (V3, pág. 123; V5, pág. 131), Castro Alves (V3, pág. 109), Henry Ford (V3,pág. 93), Tupac Amaru (V3, pág. 73), Barack Obama (V3, pág. 89), Wagner Moura (V3, pág. 99) Giuseppe Garibaldi (V5, pág. 117), Antônio Conselheiro (V5, pág. 124), Jonh Lennon (V6, pág. 102), Mahatma Ghandi (V6, pág. 108), Nelson Mandela (V6, pág. 129), dentre tantos outros. Mais uma vez, isso só mostra o corriqueiro quantitativo dispar que perpetua, reafirma e naturaliza a desigualdade entre masculinidades e feminilidades.

Diante de tudo o que trouxemos até aqui, é importante destacar que nossos achados conversam com tantas outras pesquisas com LD, mas se destacam, sobretudo na conversa entre as discussões de gênero com a noção de governamentalidade neoliberal. Vale ainda, enfatizar que, dentro dessa forma de governo das condutas, há a generificação das práticas profissionais, e isso torna uns aptos a exercer esta ou aquela profissão. E caso haja uma fuga do prescrito, isso se dá pela sobrecarga e não por liberdade. Concordamos com Mencato (2022), quando ela traz os entrelaçamentos e as acentuações do neoliberalismo com as desigualdades de gênero, afetando sobremaneira mulheres e corpos feminilizados. Essa racionalidade, embora se instale diferentemente em cada Estado, se mostra repleta de exclusões e subordinações que vão além de classe, sendo relativas a gênero, sexualidade, raça, religião, etnia e origem global complementadas com premissas imperiais e coloniais (Brown, 2018).

Embora esse sistema pareça valorizar a autonomia das mulheres, convidando-as a se tornar “empresárias de si mesmas, livres para consumirem e assumirem todos os riscos de seus passos na sociedade de livre mercado, esconde-se toda a carga que se põe sobre elas (Rago; Pelegrini, 2019), ou seja, apesar do inequívoco avanço alcançado por muitas mulheres, esse silenciamento e ocultação do marcador gênero no que é posto no LD, faz com que as pormenorizadas mulheres e pessoas trans* permaneçam “vulneráveis ao sexismo e não menos, a crença nessa livre escolha as torna mais, suscetíveis às técnicas de governamentalidade neoliberal” (Mencato, 2022, pág. 18).

3.4. CENAS GENERIFICADAS EM LD DO ENSINO MÉDIO

Aqui nesse subtópico, trago cenas e demandas generificadas relativas às masculinidades/feminilidades encontradas na coleção didática analisada. Concordamos com Simone de Beauvoir (1975), quando afirma que os discursos sociais sobre os sexos, suas competências e capacidades são assentidos num binarismo opositor entre homem/mulher, sobre o qual se alicerça a dominação. A partir dessa dualidade, a masculinidade se firma como sujeito pensadores, construtores e regentes da sociedade, enquanto à feminilidade resta o outro, sendo condenada “a uma manutenção animal da vida biológica e impede-a de se engajar

no trabalho verdadeiramente criativo, humano e transcendental de produzir cultura” (Simons, 1999, pág. 77).

Desse modo, muitas vezes percebemos que as feminilidades estão sempre ligadas às situações de afeto, maternidade e reprodução, sendo ama de leite (V3, pág. 114), símbolo de fertilidade da terra, enquanto Deusa do milho (V1, pág.43), ou sendo exaltada enquanto férteis, como acontecia com as mulheres espartanas (V1, pág. 48), que geravam homens e bons soldados ideais às pólis. Como já vimos, anteriormente, é comum que as mesmas sejam responsáveis pela cozinha (V1, pág. 153) e que aparentem estar feliz com isso (V1, pág. 108). Muitas vezes, mulheres cuidam de animais e crianças, enquanto os homens conversam livremente (V2, pág. 30) ou enquanto os homens trabalham, mulheres exercem a função de mãe e passeiam com os filhos (V2, págs. 130 e 135), compondo, assim o modelo de família tradicional representada por um pai, uma mãe e uma filha (V2, pág. 27) ou um filho (V3, pág. 67), ou, ainda, como na charge de Angeli, por uma mãe, um pai e três filhos (V3, pág. 46), apesar de mencionar sobre mutações contemporâneas, sobre transformações da sociedade patriarcal e nos modelos de família (V2, pág. 149). A família nuclear, segundo Oyèwùmí (2020), é “uma família generificada por excelência. [...] Essa estrutura, centrada na unidade conjugal, presta-se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável. Não existem categorias transversais desprovidas de gênero nessa família” (Oyèwùmí, 2020, pág. 86).

Para nos afastarmos aqui dessa família nuclear generificada por excelência, tomamos família ou parentesco, muito mais como uma rede de apoio e cuidado, do que de sangue. Segundo Ranniery (2017), “parentesco comporta, aqui, mais do que entidades ligadas por ancestralidade; é sobre redes de cuidado ao realizarem que alguém só sobrevive porque sua vida não é nada sem a vida que o excede” (Ranniery, 2017, PÁG. 55). Para o mesmo autor, essas redes integram histórias de violência e abandono em prática de amizade cujos laços permitem com que sejam compartilhadas situações e momentos de dor, de tristeza, de alegria, de superação e de existência, através de “improvisações cinéticas e rítmicas do social” (Freeman, 2010, p. 172).

Vimos, também, nesses LD, que a maternidade se liga às mulheres como dom natural, de modo que às mães ainda cabe ensinar às filhas o que deve ser uma mulher, qual seu papel no mundo, o significado do trabalho, do amor, da paixão, dos filhos, das regras de educação, a

moralidade e os costumes, as prioridades das várias esferas. Ou seja, cabe à mãe instruir suas filhas ao continuum, isto é, formá-las em seus papéis futuros de mulher, dona de casa, de esposa e mãe, inculcando-lhes bons hábitos de economia e higiene, de valores morais, pudor, obediência, polidez, renúncia, e sacrifício, tipificados como virtudes femininas (Perrot, 2013). E assim, “as filhas se auto identificam, como mulheres, com sua mãe e irmãs, e os filhos se auto identificam com seus pais e irmãos” (Oyěwùmí, 2020, pág. 87).

Para Pedro (1994), idealizavam-se modelos para as mulheres, “segundo os quais deveriam restringir-se aos papéis familiares” (Pedro, 1994, p. 31), definindo-as e centralizando-as em seu lar, de modo que fossem consideradas uma “continuidade entre corpo, objeto e espaço da casa” (Carvalho, 2008, p. 224). Esse adestramento entre a relação da mulher com o lar ocorre desde a infância, quando a elas são dados como estímulo brinquedos/objetos que imitam tarefas domésticas, bonecas que simulam o cuidado da mãe com bebês, roupas que exijam o cuidado/modo de menina, levando as mulheres desde cedo a se portarem como tais e a saber qual é seu lugar, como devem se comportar e se relacionar com os demais participantes da sua casa (Medeiros; Pedro, 2017). Como exemplo desses modos de comportamento, a foto encontrada em V5, pág. 125, traz a diferença de pose entre Maria bonita (arrumada, de pernas cruzadas e bem vestida), com dois cães no colo, e lampião (másculo, portando armas).

Paraíso (2016) diz que, “embora muitas vezes nos discursos que circulam nas escolas seja usado o genérico ‘família’ ou pais” (Paraíso, 2016, pág. 216), evidenciou-se que as mulheres-mães é que são vistas como auxiliares indispensáveis “no processo de produção do sujeito ‘bem-sucedido’, que ‘dá certo’, que é ‘educado’, ‘cumpridor dos seus deveres’” (Paraíso, 2010, pág. 216).

Já nesse modelo de família tradicional impregnado ao longo da vida, percebemos que as relações de afeto possíveis nesses LD são aquelas formadas por casais heterossexuais (V2, pág. 134; V3, pág. 67), dançando quadrilha (V2, págs. 6 e 24), passeando (V2, pág. 32) ou fazendo uma propaganda (V2, pág. 124). De acordo com Butler (2010), “as normas regulatórias do sexo trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Butler, 2010, pág. 38). Concordamos com Nascimento (2020),

que o modelo de família nuclear, não atende a modos ampliados de afetividades humanas, das mais diversas que possam existir. Segundo ela, romper com esse molde de família tradicional, dando espaços para as mais diversas formas reais, é “fazer emergir outras formas de afeto e solidariedade entre nós, práticas de cuidado que ultrapassem laços pensados a partir de funções reprodutivas, sob a égide da cisheterossexualidade compulsória” (Nascimento, 2020, pág. 11). Essas representações de casais sempre adequadas ao modelo padrão de relações heterossexuais, entre pessoas de sexos diferentes, saudáveis e aptas a reprodução, reificando a noção de que “mulheres e homens são feitos um para o outro” (Corazza, 2004, pág. 282), cujo ápice seria “o reforço da relação amorosa e do enlace final, com o casamento, e da demarcação ao destino imutável do ‘e foram felizes para o resto de suas vidas’” (Xavier Filha, 2011, pág. 601).

Embasados nesses exemplos, vimos a reincidência do modelo de relacionamento entre casais heterossexuais, sendo este tomado não apenas como esperado, mas normalizado, isto é, como única possibilidade. Retratam-se, portanto homens e mulheres enquanto gêneros ‘inteligíveis’, ou seja, “aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Butler, 2010, pág. 38). Retomando a ideia de Nascimento (2020), essa é uma situação incompatível com a gama de relações de sexualidade presentes na sociedade, pois, ao tomar o amor a partir de um modelo hegemônico heterossexual, considera-se a homossexualidade desviante, ‘anormal’. Essas estratégias utilizadas pelos LD operam na legitimação de corpos e de “modos de existir individualizados e docilizados como dominantes, portanto, os mais próximos do que seria considerado como normal e saudável” (Oliveira, 2018, pág. 78).

Em relação às masculinidades, notamos imagens ligadas à bagunça, tipicamente atribuída ao masculino (V1, pág. 12), ou ainda objetos, como “a caneta, o escritório, os óculos, referem-se a atividades intelectuais e de produção de ideias, geralmente tidas como ações masculinas, as quais revelam sua ligação com o trabalho no espaço público” (Medeiros; Pedro, 2017, pág. 217). Eles, ainda, vieram ligados à luta pela independência ou a manifestações sociais diversas (V2, pág. 47), em propagandas de camisas sociais realçando sua força muscular e reforçando a subordinação feminina aos homens (V2, pág. 124). Tal subordinação também foi notada em contraste com a inteligência do homem rupestre (V1,

pág. 13), que construíam cidades, enquanto elas faziam a comida (V1, pag. 25), ou preparavam bebidas alcoólicas, enquanto elas serviam aos demais (V1, pag. 26).

Já às mulheres, lhes foi atribuída a função de espalhar conversas extraoficiais, como se viu no V1, pag. 51, quando, na tentativa de realçar a participação feminina nos movimentos de emancipação política, resumiu-se o envolvimento das mesmas ao fazer “circular informações clandestinamente”. Para Sabat (2004), “tagarelice e fofoca estão desde sempre relacionadas ao feminino, e que torna as mulheres agentes extraoficiais de notícias e novidades” (Sabat, 2004, pag. 126). Posteriormente, sugere como atividade que os/as alunos/as pesquisem histórias reais de mulheres que foram importantes nos movimentos emancipatórios na América. (V1, pag. 51), sem sequer as citar nos textos.

Embora partícipes do movimento operário, as mulheres tiveram sempre seu papel reduzido ou silenciado na História, que sempre foi contada a partir da escrita no masculino, mesmo que as feministas já reivindicassem explorar a história, do ponto de vista das mulheres. Na verdade, a presença feminina foi meritória desde as ocupações de terrenos urbanos; aos movimentos de saúde; aos movimentos por melhoria dos transportes nas comunidades de base; às lutas pela anistia, por creches e à luta pela descriminalização do aborto que penaliza mulheres de baixa renda, entre outras ações (Carneiro, 2003).

Para Pedro (2020), “uma História das Mulheres só passou a ser considerada quando a própria crítica historiográfica questionou a existência da “História Geral”, ou da “História da Civilização”, como uma unidade” (Pedro, 2020, pag. 18). Segundo ela, a preocupação residia em trazer a público a presença das mulheres, mostrar a diferença, não aceitar que a palavra “homem” fosse sinônimo de “seres humanos” ou de “humanidade”, o que começou a acontecer a partir do início do século XXI, quando discussões sobre a História das Mulheres, feminismo, relações de gênero e sexualidades se fizeram presentes em questões de conhecimento, estudo e pesquisa, tornando legítimas tais temáticas. É importante questionar o que se dá como natural: “a palavra “homem”, no sentido de “ser humano”, não serve. Não inclui metade da humanidade” (Pedro, 2020, pag. 13). Adicionamos a isso a invisibilidade quase completa das pessoas trans*.

Assim, a luta do movimento feminista era por fazer emergir um universo feminino próprio, diferente, mas não inferior, do mundo masculino e regido por outra lógica e

racionalidade, buscando a desconstrução das imagens tradicionais das mulheres como passivas e incapazes de vida racional e de decisões de peso (Rago, 1995). De acordo com Scott (1995) a representação de universalidade de direitos perpetua silêncios e contradições que se ocultam em sistema político que se pretende universal sob a justificativa de se pautar em princípios naturais e científicos. Todavia, “essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades” (Carneiro, 2003, pág. 119).

Diante do que vimos até aqui, inferimos que, “mesmo com essa participação da mulher no mercado de trabalho, e o seu desempenho simultâneo dos papéis reprodutivo e produtivo, as desigualdades de gênero permanecem” (Martins; Hoffmann, 2009, pág. 13). Às mulheres se destina o papel de cuidadora e mãe, embora “tanto a maternidade, quanto o sujeito-mãe são efeitos de discursos de contingências sociais, culturais e econômicas (e não aspectos da natureza de um sujeito essencial)” (Marcello, 2003, pág. 227).

Percebemos, também, que, ainda que de maneira mínima e encabulada, o V2 retratou o Movimento LGBTQIA+, cuja sigla significa “lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais”, suas conquistas e sua luta pelo fim da violência e da discriminação contra esses grupos e pela criminalização da homofobia, apresentando uma imagem do desfile do Orgulho LGBTQIA+, embora use apenas meia página para tal (V2, pág. 125). O mesmo volume, traz, ainda, um mapa com os estados brasileiros que apresentaram as maiores taxas de assassinatos de pessoas travestis e transsexuais no ano de 2017 (V2, pág. 125), fala, também do crime de feminicídio no Brasil, através de um gráfico com as taxas desse tipo de violação nos estados do Distrito Federal, Santa Catarina.

Em seguida, observamos um texto sobre o casamento homossexual no Uruguai, que na época conseguiu 72 votos a favor de um total de 92 deputados. Todavia, a discussão aí não é sobre o casamento homossexual em si, mas sobre o papel do Estado como protagonista e interlocutor dos movimentos sociais (V2, pág. 129). Fazendo um ínfimo parâmetro sobre diversidade, a atividade pede que os/as alunos/as reflitam sobre o preconceito contra pessoas diferentes do padrão aceito socialmente, questionando que julgamentos ainda

existem/contra eles/as (V2. Pág. 143). O referido volume traz, ainda, Michael Foucault (V2, pág. 144) e outros filósofos da diferença (Deleuze e Guattari), que contestaram as oposições binárias que hierarquizam, engendram e perpetuam a hierarquização de gênero (V2, pág. 147) mas mesmo após falar sobre tais estudiosos, não há uma única questão sobre suas contribuições filosóficas (V2, pág. 152).

Diante do que expusemos até aqui, percebemos como os LD, enquanto currículos que são, reificam o padrão hegemônico heteronormativo, de maneira performativa nosso escopo de estudo como currículo que é, temos o LD, enquanto categoria performativa, operando e potencializando o binarismo de gênero. Para Butler (2010), essa “prática repetida de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural” (BUTLER, 2010, pág. 168. Isso diz um pouco sobre esse tom também binário que permeia nosso estudo, permitindo-nos insuficientes possibilidades de feminilidades e masculinidades que não aquelas direcionadas aos corpos de meninas/mulheres e de meninos/homens, embora comunguemos do afã de ir de encontro a toda essa normalização disciplinar que nos molda cotidianamente, ou seja, “não há outro modo de desaprender se não desprender e esquecer todas essas práticas que nos ensinaram e continuam ensinando a dividir e hierarquizar” (Paraíso, 2016, pág. 225).

4. GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NOS LD DO ENSINO MÉDIO

Considerando os exemplos, encontrados nos LD que tomamos como escopo de análise, como modos de subjetivação persuasivos, do mesmo modo que Cardoso (2016), afirma que “os personagens das mídias constituem modos de subjetivação que são direcionados às pessoas em geral de forma a governá-las” (Cardoso, 2016, pág.179), podemos dizer que tudo o que por nós foi percebido na análise da coleção didática escolhida atua de acordo com a mentalidade preconizada pela governamentalidade neoliberal, ou seja, como normas disciplinares insidiosas que operam em todos os aspectos de nossa vida cotidiana (McLaren, 2016), seja ela individual ou coletiva, de modo que tais práticas também sejam praticadas e exercidas pela educação e pelo currículo.

Em termos de governamentalidade, a coleção didática sempre a relaciona às subjetividades a serem autônomas em suas ações, vigiando-as ou tendo iniciativas que supram positivamente a falta de ações que deveriam ser do Estado. Tomando o discurso como parte da operação do poder (Foucault, 2010b), os LD se valem disso e operam sempre com o lema de levar as pessoas a fazerem a própria parte. Assim, percebemos uma tentativa de motivar a todo o tempo as pessoas a serem protagonistas de melhorias, por exemplo, a serem partícipes de desafios da sustentabilidade na agenda ambiental (V1, pág. 08). De acordo com os/as autores/as, a noção de sustentabilidade ligada ao desenvolvimento (V1, pág. 124), concilia riquezas naturais e produzidas, o combate à pobreza, a atenuação dos impactos e a conservação do meio ambiente para as gerações futuras, sendo esse um desafio que se impõe em todas as escalas da ação humana, inclusive da comunidade internacional, os governos e a sociedade civil organizada. A atividade que se refere a este assunto sugere que discentes considerem as consequências ambientais, econômicas e sociais atuais e listem ações que podem ser tomadas pela população, pelo poder público, pelas empresas e por organizações da sociedade civil em caso de desastres ambientais. (V1, pág. 119), convidando-os/as a refletir como os movimentos sociais atuam na construção de realidade democráticas (V2, pág. 128).

Bertoldo (2023), questiona sobre esse convite às pessoas a refletir sobre uma vida sustentável num tom de responsabilização, seja ela coletiva ou individual. De acordo com ela, o discurso neoliberal renova as premissas da sustentabilidade de modo que “se responsabilize os 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” (Bertoldo, 2023, pág. 88).

Segundo Mansano e Nalli (2017), essas 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, pág. 3). No entanto, Barchi (2016) adverte que vários 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. Desse modo, 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 (e aqui estão inclusos aqueles relativos à educação), que sistematizam, legitimam e tornam coletivo seus desejos (Bertoldo, 2023).

Ainda de acordo com Bertoldo (2023), esse investimento incute em nós “uma nova necessidade, uma falta a suprir, um defeito de não-sustentabilidade em nossas ações” (Bertoldo, 2023, pág. 90). Dessa forma, essa questão da sustentabilidade é disseminada e “subjativa docentes e discentes a se sentirem responsáveis pelo futuro como se isso só dependesse do comportamento e ações deles” (Bertoldo, 2023, pág. 91). Concordamos com ela, quando diz que a governamentalidade usa a sustentabilidade como um mecanismo regulador de condutas, alicerçado numa lógica de consumo e de mercado, que corre “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” (Bertoldo, 2023, pág. 95).

Não bastasse essa captura disciplinadora que almeja estabelecer moldes de produção de sujeitos que se responsabilizem pelo ambiente, a divulgação da mídia, das redes sociais e propagandas, se tornam grande referencial para a maneira como os sujeitos devem pensar e agir diante do que consomem. Quando Bertoldo (2023) problematiza tal questão, ela não quer dizer que não se deva pensar a concepção político-pedagógica da sustentabilidade e a articulação das ações educativas que devem estar atreladas à proteção e à defesa do planeta. O

que ela sugere e é com isso que concordamos, é que essa proteção não responsabilize somente aqueles que estão no final do processo - os consumidores - mas, questione “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” (Bertoldo, 2023, pág. 97).

É inegável que, as ações humanas e o desenvolvimento tecnológico produziram um aumento vertiginoso na produção de riquezas, na oferta de alimentos entre outras coisas, submetendo a natureza às demandas do modelo de desenvolvimento, o que ao mesmo tempo provoca sinais cada vez mais evidentes de esgotamento das fontes dos principais recursos que sustentam esse desenvolvimento (V1, pág. 135). Por isso, notamos, algumas vezes, a crítica à intervenção humana nos ciclos vegetal e animal, usualmente movida por interesses produtivos (V1, pág. 121). Convocando novamente o protagonismo do/a estudante em ações e melhorias, a atividade sugere que o discente, considerando a realidade socioambiental do bairro ou da região onde mora, discuta com seus/as colegas e com o/a professor/a se é possível conciliar os princípios dos movimentos de proteção do meio ambiente às lutas pela superação da pobreza e das desigualdades sociais e os interesses a favor do desenvolvimento econômico.

Por outro lado, a necessidade do desenvolvimento sustentável acaba valorizando ações de agricultura familiar, freada pelo desenvolvimento e industrialização do campo (V1, pág.141). Para os/as autores/as, é imperativa a adoção de técnicas agroecológicas que garantam sustentabilidade, utilizando potencialidades do solo e da água, sem destruir a biodiversidade dos ecossistemas, tirando proveito dos processos naturais de fertilidade do solo e de controle biológico de pragas, buscando o equilíbrio entre as condições ambientais e a intervenção humana (V1, pág. 122), ou seja, implementando mecanismos que reduzam os impactos socioambientais decorrentes dos processos produtivos (V3, pág. 96). Esse sujeito ético se forma a partir da atuação do poder através de normas culturais e sociais e através de discursos que permitem “a identificação do poder normalizador da mídia, de imagens visuais e dos discursos de ciência e medicina” (Mclaren, 2016, pág. 128).

Há, ainda, ênfase na relação entre a sociedade do consumo, como sendo, também, a sociedade dos resíduos (V1, pág. 131). Desse modo, a atividade, sugere que os/as alunos/as observem se eles/as e a comunidade em que vivem contribuem para a efetivação e os

objetivos da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), buscando estimular hábitos de consumo sustentável, incentivar a reciclagem e o reaproveitamento dos resíduos sólidos e criar estratégias legais para a destinação adequada dos dejetos irrecuperáveis. De igual maneira, outra atividade sugere a listagem de cinco medidas que o/a estudante adota para diminuir a produção de efeito estufa, lembrando sempre da necessidade de cada um fazer a sua parte, já que as transformações e as formas de uso dos recursos naturais dependem do modo de vida dos grupos sociais em determinados contextos, de maneira que atendam às diferentes necessidades dos indivíduos, criadas socialmente (V1, pág. 134). Outras atividades fazem com que os/as alunos/as reflitam sobre ser ou não um consumidor consciente, de modo que observemos os fatores que influenciam na hora de comprar e sobre o consumo em conformidade com princípios éticos. (V1, pág. 153), ou ainda sugere que se ressignifiquem os resíduos sólidos, refletindo sobre o correto descarte/reaproveitamento desses resíduos (V1, pág. 155).

Para Foucault (2008a), a governamentalidade opera sobre condutas individuais e coletivas, numa racionalidade econômica que busca uma maneira de como obter maiores resultados com esforços ínfimos, ou seja, um governo ténue que permita governar mais biopoliticamente, já que os processos normalizadores de corpos individualmente e coletivamente são institucionalizados como biopolíticas. A educação em si, e os LD em especial, contribuem para isso, sendo, portanto, um avultado artefato de controle e governo da conduta das pessoas. Isto é o mesmo que dizer que através do currículo, aquilo que deve ou ser por ele abordado, são impostas maneiras de governo, de como deve se portar um sujeito, do que deve ser ensinado e assim por diante. Segundo Oliveira (2018), “uma das práticas nascidas na modernidade e apontadas por Foucault (2008a) como pastorais (nesse sentido atualizadas), inclusive de maneira privilegiada, são as práticas pedagógicas” (Oliveira, 2018, pág. 78). Para Larrosa (2011), as “[...] práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante a certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos” (Larrosa, 2011, pág. 52).

Na busca pelo sujeito ético, autônomo e protagonista, resistente e ativo, o poder governamental nos capacita a ocupar e cuidar de nós mesmos, do nosso papel social, inclusive

de gênero. Segundo Foucault (2004) “o cuidado de si nos capacita a ocupar a posição correta na cidade, na comunidade e nas relações interpessoais” (Foucault, 2004, pág. 287). Para McLaren (2016), “o cultivo do eu contribui para estabelecer práticas sociais, discursos e instituições” (McLaren, 2016, pág. 99), tendo a ver, portanto, com as nossas relações com os outros, as nossas relações sociais. Desse modo, algumas atividades provocam o/a aluno/a a refletir sobre o direito à moradia pregado pela constituição (V2, pág. 123), ou ainda um trabalho cooperativo voltado à intervenção cidadã e participação ativa em questões e impasses comuns à própria comunidade (MovimentAção, V2, pág. 104), de modo que o sujeito ético seja, também o sujeito cidadão, cumpridor de seus direitos e deveres. Assim, a atividade do V2, pág. 114, questiona o critério utilizado para definir o grau de expansão da cidadania em sociedade, citando direitos civis que garantem as liberdades individuais; os direitos políticos, correspondentes à participação da sociedade civil; e os direitos sociais como essenciais à construção da vida digna.

Gallo (2013) parte da assertiva de que estaria em curso no Brasil a prática de uma “governamentalidade democrática”, que consiste em governar pela cidadania, pautando-se em elementos, como sociedade, economia, população, segurança e liberdade. O marco para esse tipo de governo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, ou “constituição cidadã”, que serviu de alicerce para a construção da LDB, na qual a cidadania é apresentada como o princípio fundamental. Em decorrência disso, “toda a produção no campo biopolítico das políticas públicas de educação, desde a década de 1990, apresenta as marcas de suas engrenagens” (Gallo, 2013, pág. 203).

Para Gallo (2013),

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. (Gallo, 2013, pág. 204)

Os/as autores/as definem cidadão como “aquele que exerce seus direitos civis, políticos e sociais de maneira efetiva” (V2, pág. 114), conceito esse que, de acordo com eles/as, está em permanente construção, pois a humanidade se encontra sempre em luta por mais direitos, maior liberdade e melhores garantias individuais e coletivas. Eles/as ainda afirmam que os direitos humanos são valores que visam ao respeito mútuo em detrimento dos privilégios restritos a determinados grupos, por isso não devem ser pensados como benefícios particulares ou privilégios (V2, pág. 116), embora o que vejamos no Brasil sejam os altos níveis de impunidade, violência e abuso contra os direitos humanos, que atuam de maneira seletiva, já que educação, saúde, segurança pública, moradia e outros direitos humanos estão disponíveis apenas para pequena parcela da população, e quem mais desrespeita esses direitos é o próprio Estado. Sobre isso, o livro escopo de nosso estudo fala que a sociedade brasileira é uma sociedade na qual a cidadania plena é um privilégio restrito a determinados grupos, por isso não devem ser pensados como benefícios particulares ou privilégios. (V2, pág. 118).

Para McLaren (2016), “o cultivo do eu contribui para estabelecer práticas sociais, discursos e instituições” (McLaren, 2016, pág. 99). Assim, notamos nos LD um convite à proatividade necessária às mudanças sociais. Em V2, pág. 123, há um reforço de que os movimentos sociais são uma poderosa força de mudança social, que pode ser exercida por meio de atividades construídas por pessoas comuns em graus diversos de associação, ou pode vir por iniciativa de membros da elite (legisladores, governantes, dirigentes, juristas, administradores, intelectuais). Sobre essa atividade dos sujeitos em movimentos sociais, os/as autores tomam as redes sociais como importante instrumento para a organização desses movimentos (V2, pág. 129), embora critiquem o monopólio da TV sobre a produção de entretenimento e informação brasileira (V2, pág. 104), a avaliem a influência das redes sociais sobre a vida das pessoas (V2, pág. 154).

O volume didático 4 (V4) fala da importância das redes sociais para a publicação de opiniões sobre questões identitárias, ambientais, sobre o combate a preconceitos e desigualdades. Segundo os/as autores/as, o ambiente virtual deixa evidentes conflitos entre os opostos, ao passo que possibilita o encontro dos iguais, que se encorajam na defesa da mesma causa, na busca por transformação social (V4, pág. 8), já que podemos emitir opinião política para apoiar ou divergir (V6, pág. 119). Ao mesmo tempo, eles/as consideram que as fakenews

são oriundas da falta de repertório de conceitos das pessoas (V4, pág. 10), e defendem o uso de leis para regular a web (V6, pág. 100). Concordado com Diaz-Benitéz (2020), entendemos que as redes sociais, a internet e as demais ferramentas de interação remota articulam novas maneiras de problematização, debates, afetos, construção e desconstrução, ressignificações e articulações de expressão identitária, política, social, pessoal, artística, dentre outras, mas não deixa de exercer uma relação de governamentalidade. O que não se pode ocorrer, e é muito importante frisar isso, é que nos tornemos ativistas de sofá ou de redes sociais, tentando influenciar pensamentos e opiniões, mostrando como se deve ser ou fazer, tecendo críticas sobre como deva ser quaisquer que sejam as coisas, sem, no entanto, nos tornarmos partícipes de determinada realidade, usando como escudo privilégios ou o discurso de universalização eurocentrado. Em relação à atividade referente ao dito anteriormente, os/as autores/as questionam aos/as discentes como a educação favorece o diálogo com pessoas em ambientes virtuais, e como os/as discentes podem agir em questões locais, utilizando ferramentas digitais (V4, pág. 8).

Mclaren (2016) afirma que poder e governo, afetam o corpo através de várias instituições e práticas, perturbando o sujeito em nível de gestos e comportamento. Assim, influenciadas por diversos meios, as pessoas se tornam hiperconsumistas, guiadas pelos apelos constantes para isso, pelas facilidades on-line e situações mercantis. Algumas vezes elas escolhem empregos visando a quantidade de ganho, um estímulo capitalista (V2, pág. 150).

Em relação ao poder e às suas relações, os/as mesmos/as autores/as consideram poder como o conjunto de relações e ações que produzem efeitos desejados sobre indivíduos ou grupos, ou seja, é o meio de influenciar a conduta alheia (V4, pág. 36). Política, por sua vez, seria uma arte de governar, de gerir o destino da cidade, enquanto força seria não necessariamente a posse de meios violentos de coerção, mas meios que permitam influenciar no comportamento de outra pessoa (V4, pág. 11). E legitimidade seria o grau de consenso que assegura obediência dos governados, sem a necessidade de recorrer à força (V4, pág. 12). Como exemplos de relações de poder, eles/as trazem a influência das crianças sobre os pais, munidos de uma forma de poder que a publicidade exerce no público infantil. Para eles/as, há poder as relações cotidianas, seja nas relações familiares, exercidos por pais/mães sobre

filhos/as ou por filhos/as sobre pais/mães (V4, pág. 35); há relações de poder de patrão sobre empregado, de governantes regulando o cumprimento de normas sociais de um determinado lugar.

Os LD dizem, ainda, que o poder tem caráter econômico, quando banqueiros exercem sua influência nas decisões econômicas das sociedades; tem caráter ideológico, quando opera na capacidade de influenciar a formação de ideias e políticas sociais para construir padrões de comportamento, seja através de meios de comunicação, de práticas educativas ou do discurso religioso, por exemplo; e tem caráter político, quando há uso de força como último recurso para a imposição de vontade sobre a coletividade (V4, pág. 37). Segundo os autores/as, se uma regra ou lei é desobedecida, a sociedade aciona diferentes meios de coerção social, que vão desde a repreensão até a privação total de liberdade (V5, pág. 34). Apesar de tentar diferenciar todos esses termos e categorias, podendo problematizar muito mais na discussão sobre poder e relações de poder cotidianas, o exercício se reduz a perguntar sobre o funcionamento dos três poderes no Brasil (V4, pág. 53).

Conforme Brown (2022), o sistema neoliberal está relacionado ao dismantelamento do Estado social, a desregulamentação, a privatização, os impostos regressivos e a desconfiança em relação aos bens públicos, em prol de empreendimentos empresariais, privatizados e com fins lucrativos. Apesar de entendermos o mesmo enquanto antiestatal, é importante realçar que o Estado é usado o tempo todo para sustentar ou criar mercados em determinados campos. Somos a todo tempo enquadrados a padrões de modo de modos de vida sustentáveis, dos quais as pessoas possam participar com alegria e entusiasmo, sem ódios reacionários (Brown, 2022, s.p.). É esse sujeito que o neoliberalismo pretende.

A pandemia de COVID-19 aplicou inúmeras técnicas escancaradas de controle e vigilância dos corpos (V2, pág. 151). Para McLaren (2016), “se estamos sob constante vigilância devido ao funcionamento do poder, nosso próprio poder reside exatamente nessa vigilância contínua do poder” (McLaren, 2016, pág. 128). Além disso, a pandemia trouxe, também, bastante desemprego, mudanças e precariedade na vida das pessoas. Como os próprios LD trouxeram, principalmente no âmbito profissional, houve a transformação de garantias trabalhistas conquistadas em substituição por formas de trabalho flexíveis que prometem aumentar a eficiência (V3, pág. 8). Com a falsa promessa de promoção de trabalho

mais livres, isto é, que permitissem ao profissional negociar seus contratos de trabalho e gerir seu tempo e esforço de maneira independente. Esse tipo de trabalho, todavia, reduziu a capacidade de planejamento financeiro do trabalhador. Sobre isso, os volumes didáticos levam os/as discentes a refletir como evitar que as transformações aumentem a desigualdade social, o desemprego e precarização de relações trabalhistas, responsáveis por gerar incertezas no mundo do trabalho e levar a redução de direitos trabalhistas em todo o mundo. (V3, pág. 35).

Para McLaren (2016), os indivíduos têm sua subjetividade inscrita e circunscrita por normas sociais impostas por forças fora do nosso controle. Assim, obedecemos a um conjunto de técnicas e operações que permitem mudanças em nossos corpos, almas, pensamentos e em nossa própria conduta, “isso de modo a transformar a nós mesmos e alcançar um certo estado de perfeição, felicidade, pureza, poder sobrenatural” (Foucault, 1996, 35). Desse modo, esses mecanismos de vigilância que se multiplicam dia a dia, se propagam na educação, quer seja por meio do LD, do currículo propriamente dito, seja pela instrução/controle que permeia as relações que acontecem nas escolas. As diversas atitudes, sugestões, práticas do âmbito educacional operam na docilização de corpos consentâneos ao sistema neoliberal vigente, no adestramento de condutas, ou seja, numa “inserção controlada dos corpos no aparelho da produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (Foucault, 2010b, pág. 152), encetando um governo da própria vida e da sociedade. Como já notamos nos exemplos dados nos próprios LD por nós analisados, os exemplos de famílias tradicionais refletindo um casamento monogâmico e apto à reprodução aproximam o governo e as relações de gênero. Há, segundo McLaren (2016) categorias normativas dicotômicas de gênero, ou seja, “o que uma mulher é o homem não é, e vice-versa” (McLaren, 2016, pág. 173), deixando disponível, assim, “pouco ou nenhum espaço para a ambiguidade de gênero” (McLaren, 2016, pág. 173).

McLaren (2016) parte da assertiva de que essas categorias normativas “estruturam e moldam o modo como vemos as coisas”. Além disso, elas têm o poder de definir o que deve fazer parte e o que deve ficar de fora em uma categoria” (McLaren, 2016, pág. 175), como o gênero, por exemplo. Conforme nos aponta Preciado (2014), o que se almeja é a produção de sujeitos éticos, adequados ao Estado e ao mercado, e empreendedores de si mesmos, moldados por uma sexualidade embasada na garantia de vidas heterossexuais, que naturaliza a

superioridade masculina e que reitere o machismo dominante que tão bem se desenhou nas desigualdades de gênero encontradas em nossas análises, seja em termos de citação, de sugestão de leitura, ou de exemplificações.

Como medidas de coerção social (e também de governo), os LD citam medidas restritivas da pandemia de Covid-19; as medidas protetivas da lei seca (V4, pág. 36); satirizam a obrigatoriedade da vacina de varíola (V5, pág. 126) e citam a rígida política de planejamento familiar na China, cuja meta permitida pelo governo era de 1 filho por família, permitindo-se até 2, a partir de 2013 (V5, pág. 72). Como justificativa para tal controle, não só em relação à China, mas à maternidade que tem corriqueiramente sido adiada, estaria o aumento da escolaridade e a participação ativa das mulheres no mercado de trabalho, o que ajuda a explicar a baixa fecundidade nos países desenvolvidos. De acordo com os/as autores/as, o papel da escola é transmitir um conjunto de informações, padrões de comportamentos e valores sobre a sociedade na qual os/as jovens, que são o seu principal público, estão inseridos (V5, pág. 42). Os LD trazem como exemplo desses moldes comportamentais, quando há captura através de padrões estéticos ditados pelas propagandas de corpos magros (V5, pág. 35), de mulheres brancas com cabelos lisos e loiros, usando roupas sensuais ou quaisquer coisas tidas como adequadas aos modos se exercer feminilidades/masculinidades, de casais heterossexuais ou da família nuclear modelo daquilo que preconiza o padrão heteronormativo europeizado

Em V6, pág. 8, ao falar da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a coleção didática se refere a esta declaração como uma norma comum a todos os povos e nações para promover os direitos essenciais dos indivíduos. Para Pires (2020), dotados de uma visão ocidental predominante, “os direitos humanos são vinculados aos movimentos políticos e filosóficos produzidos no contexto europeu (lutas políticas inglesas, francesas e norte-americanas dos séculos XVII e XVIII) e à tradição teórica racionalista da modernidade, que se articula com o projeto liberal-burguês de sociedade (PIRES, 2020, pág. 316). Então, nada tendo de universal, e se valendo de uma retórica que promete a construção de uma justiça social, entre tais direitos estariam o sufrágio universal, emancipação feminina, em parte, a garantia de direitos a grupos vulneráveis (negros, índios, LGBT, PcD), e até a criminalização da tortura e da violência

contra a mulher. No entanto, se atentarmos à fala de Pires (2020), comungaremos da mesma visão de que os direitos humanos mascararam e naturalização sistematicamente situações de dominação e opressão e acabou por garantir, “por meio da falácia de sua universalidade, as condições necessárias para o desenvolvimento do modelo capitalista, por definição desigual e excludente. Segundo a mesma autora, enquanto universais, os direitos humanos poderiam promover a quaisquer seres humanos condições necessárias para bem viver, de maneira livre, igual e digna, “e, com isso, capazes de responder aos anseios de dignidade e pleno desenvolvimento da autonomia em qualquer tempo e para qualquer pessoa” (Pires, 2020, pág. 315).

Na opinião dela, há que se ressignificar os pilares dos direitos humanos, partindo de uma noção de humanidade em que nos reconheçamos, “que seja capaz de nos acessar e que não reproduza a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza” (Pires, 2020, pág. 321). Como exemplo, temos em V5, pág. 112, uma discussão sobre direito de voto no Brasil. Vale lembrar que na época em questão, o voto abrangia somente homens maiores de 25 anos com uma renda mínima que excluía, automaticamente, pobres, religiosos, mulheres e indígenas. Do mesmo modo, V5, pág. 132 traz a imagem de Almerinda Farias Gomes votando em 1933, primeira eleição na qual mulheres votaram no Brasil. Como se não bastasse o direito ao sufrágio tardio, o exclusor código eleitoral brasileiro, datado de 1932, trazia que só votariam mulheres que exercessem função pública remuneradas, ou seja, pouquíssimas delas. Sobre isso, Miñoso (2020) fala que a data de celebração da conquista do voto feminino em âmbito mundial se refere, portanto, ao momento em que um grupo de mulheres letradas e das elites brancas e branco-mestiças conseguiram votar. O exemplo dado pela coleção didática a que me referi anteriormente remete a isso, já que, a grande maioria das mulheres pertencentes a grupos depreciados da nação (e do mundo) só conseguiu o direito ao voto muito tempo depois.

Concordamos com os/as autores/as desses LD que analisamos, quando eles/as afirmam que o Brasil não se constitui uma democracia, diante de tantas desigualdades (V4, pág. 26), bem como quando eles/as dizem que, mesmo após mais de 70 anos, os objetivos desta declaração dos direitos humanos estão longe de ser alcançados, citando diversas maneiras de como tais direitos são violados, seja através de atitudes de racismo, xenofobia,

fome e miséria, seja por migrações forçadas devido a conflitos armados, prisões políticas arbitrárias, tratamento inadequado nas prisões, justiça imparcial etc (observem que eles/as não citam machismo, homofobia e demais violências de gênero).

Bertoldo *et al* (2021) observaram que as humanidades mais confrontadoras que as outras áreas, no tocante às discussões em torno das construções de gênero, sexualidade e diversidade, não sendo, portanto, tais categorias exclusividades das ciências naturais ou dos saberes biológicos. Segundo elas, isso se considera um avanço, sobretudo na área de Humanidades, que traz 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. Segundo Matos (2008), 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.

Apesar disso, Cardoso *et al* (2019) apontaram que as políticas públicas de currículo nas últimas década, ainda que apresentem 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. E recomendam que “é tempo de continuarmos o movimento, de intensificarmos os embates, de somarmos àqueles e àquelas que compartilham o desejo de estranhar o que nos impõem” (Cardoso *et al*, 2019, pág. 1475).

Outros fatores que geram tantos conflitos e desigualdade, segundo os LD, são a concentração de renda, má administração de recursos públicos, entre outros, o que implica em disparidades regionais e sociais, a partir de questões econômicas, raciais, de gênero etc (V6, pág. 10). O LD considera, ainda, inadequada a acusação de que defensores dos DH sejam defensores de bandidos (V6, pág. 119), embora não seja raro, por exemplo, “escutar algo paralelo no Brasil, que o programa Bolsa Família é o responsável pelas mulheres decidirem se encher de filhos e ficar na pobreza” (Diaz-Benitez, 2020, pág. 278). A atividade, por sua vez, questiona de que forma se pode contribuir (fazer a própria parte) para a criação de uma sociedade mais justa, na qual os direitos humanos sejam de fato respeitados ou garantidos.

Em V4, pág. 24, sugere-se, como exercício, que os/as discentes pesquisem na Constituição de 1988 algumas formas de a população participar mais diretamente das decisões políticas. Em V6, pág. 142 há exemplo do Orçamento participativo, um instrumento de gestão

urbana que se apresenta como mecanismo de delegar aos próprios cidadãos o poder de decidir sobre como e onde deverão ser feitos os investimentos públicos. Os LD trazem, ainda, o exemplo da economia popular urbana, isto é, uma forma de sobrevivência e organização social da população mais pobre, que desenvolve formas de sociabilidade para garantir a subsistência. Não basta toda a desigualdade e opressão a que estão submetidos, as pessoas mais vulneráveis ainda “tiram da manga um plano B” para continuar resistindo.

Os LD analisados falam, ainda, da diversidade enquanto caráter étnico-cultural da população brasileira, oriunda de índios, escravos e europeus (V5, pág. 86). Segundo eles, a nação brasileira resultou de um projeto político iniciado em 1822 com a “independência”, a partir da qual se foi investindo na consolidação da integridade territorial, como, também, no desenvolvimento da identidade entre os brasileiros. Todavia, a constituição dessa identidade foi fruto de um longo processo de violenta supressão de direitos, exploração e negação étnico-racial de muitos povos escravizados. Como resultado desse longo período de escravidão, há marcas sociais expressas pelas desigualdades e diferenças de oportunidades econômicas entre negros e brancos, que, até mesmo na camada da população de maior renda e escolarização enfrenta dificuldades para ocupar postos de liderança e cargos de chefia. “Era o povo brasileiro que surgia, construído com tijolos dessas matrizes à medida em que iam sendo desfeitas” (V5, pág. 91), falando dos africanos já como escravos, como se eles não tivessem vida anterior à chegada no Brasil, sem enfatizar, também, a resistência dos quilombos (V5, pág. 105). A formação do território brasileiro passou, ainda, pelo povoamento europeu e asiático, numa política de colonização estrangeira, que estimulou a vinda dos europeus a fim de promover o “branqueamento” da população (V5, pág. 98), na tentativa de esconder nossa ancestralidade indígena e africana.

De acordo com Castro (2020), “a perspectiva eurocêntrica com a qual narramos a história do Brasil apaga da nossa memória a contribuição cultural, política e histórica de negros da diáspora africana e de índios das diversas etnias indígenas na construção deste país. (Castro, 2020, pág. 148). Quando a mesma autora analisou a miscigenação brasileira, notou um “apagamento político dos povos originários enquanto constituintes do povo brasileiro diante da reconhecida marca africana em nossa cultura”, pois, “mesmo aceitando a

importância seminal da cultura e das tradições africanas entre nós, o Brasil não se reconhece como um país claramente afro-indígena” (Hollanda, 2020, pág. 23).

Como herança destes, os LD apresentam nossa rica diversidade nas artes plásticas, na música, na literatura, nos costumes, no modo de falar, na culinária e na religião. De acordo com os/as autores/as, as músicas populares que tocavam na rádio contribuíram para o fortalecimento de uma identidade nacional, combatendo, anos mais tarde, a censura ditatorial, que assegurava a difusão apenas dos valores do Estado (V5, pág. 134). Muitas outras manifestações artísticas que buscavam libertar a influência estrangeira na arte, mesmo na ditadura (V5, pág. 147). A atividade prevista em V5, pág. 155, traz a visibilidade à diversidade de manifestações regionais através de um mapa digital.

Camuflado nessa diversidade habita o racismo institucional e estrutural (V5, pág. 94) que é amaciado pelo mito da democracia racial – ideia de harmonia social, sendo que as populações indígenas, afrodescendentes e mestiças continuam a ser tratadas de maneira preconceituosa e desigual (V6, pág. 125). Algumas ações afirmativas tentam amenizar abandono social/exclusão de grupos minoritários (V5, pág. 95), ou seja, que visam coibir discriminações e implementar mecanismos de compensação para combater desigualdades (V6, p. 133), a exemplo do sistema de cotas nas universidades e concursos públicos, ou de cotas para mulheres em partidos políticos, e inclusão de pessoas afrodescendentes nas participações das diversas relações como promoção da representatividade. Como exemplo, citou-se um texto de Chimamanda Adichie, no qual uma criança se manteve influenciada pela europeização do LD, até descobrir os LD africanos (V6, pág. 122), segregados e com pouca visibilidade se comparados aos europeus, em razão da origem étnico-racial. Segundo González (2020),

“no que se refere aos falares, lembram nosso país. (...) aquilo que chamo de “pretoguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos”, e de “crioulos”, os nascidos no Brasil), é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. (...) Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc., que minimizam a importância da contribuição negra” (González, 2020, pág. 315).

O psicanalista Contardo Calligaris questiona: “De onde surge, em tantos brasileiros brancos bem-intencionados, a convicção de viver em uma democracia racial? [...] diz ele, o mito da democracia racial é fundado em uma sensação unilateral e branca de conforto nas relações inter-raciais” (Pires, 2020, pág. 328). Ele ainda completa que essa desigualdade no Brasil é a expressão material de uma organização hierárquica, ou seja, é a continuação da escravatura” (Pires, 2020, pág. 328). Começamos a corrigi-la, “significa também começar, finalmente, a aboli-la” (Pires, 2020, pág. 328).

Vicenzi e Picoli (2022) afirmam que a escola não é um lugar livre da interferência e das pressões políticas, ideológicas, epistêmicas, nem está imune às violências presentes no mundo. Afetada por movimentos, a exemplo do Iluminismo e dos movimentos colonizadores, ela carrega seus vícios e seus problemas. E é “esse o modelo de escola que foi transposto para o Brasil durante o empreendimento colonial: formatada para indivíduos tidos como “universais”, ou seja, uma escola cujas estruturas opera “a partir do conhecimento de culturas ocidentais brancas, no padrão iluminista de “ser humano”, com ênfase na imagem do colonizador, que negam ou invisibilizam identidades, diversidades e saberes daqueles que são os outros, como populações indígenas e negras” (Vicenzi; Picoli, 2022, pág. 7).

Além disso, concordando com os autores quando eles dizem que essa universalidade reproduz a precariedade, a dicotomia entre inferiores e superiores, fazendo com que o espaço escolar seja cúmplice e reforce o preconceito/silenciamento, ao assumir “uma abordagem que coloniza os indivíduos, suas mentes e seus corpos, que os modela de acordo com interesses imperialistas e desumanizadores, que nega aos estudantes de culturas oprimidas e colonizadas o estatuto de humano em plenitude” (Vicenzi; Picoli, 2022, pág. 9).

Em sociedades marcadas pela diversidade étnico-racial e religiosa, como é o caso da brasileira, a Educação escolar exerce um papel significativo e, mesmo, insubstituível, na apresentação do mundo. Se a escola deve apresentar o mundo, uma das formas de a escola falhar nessa tarefa é na assunção, consciente ou não, de perspectivas epistemológicas que naturalizam ou justificam as desigualdades historicamente constituídas e negam a validade de formas de elaboração e de validação do conhecimento, assim como de significação do real, outras que não a hegemônica, eurocêntrica ou ocidentocêntrica (Quijano, 2019; Santos, 2019).

De acordo com Figueiredo (2020), para Oracy Nogueira, a definição de raça no Brasil reflete a aparência e não a ancestralidade. Desse modo, o racismo brasileiro se configura como pior do que o existente, por exemplo, nos Estados Unidos, pois aqui as desigualdades sociais “caminham lado a lado com o discurso da democracia racial e da mestiçagem, o que dificulta, sobremaneira, que os negro-mestiços no Brasil tenham consciência de que sua condição social está relacionada à sua condição racial e, consequentemente, assumam a identidade negra (Figueiredo, 2020, pág. 256). Talvez por isso, o racismo “lusso-tropical seja o mais perverso de todos, pois escamoteia o preconceito utilizando-se de formas de tratamento condescendentes e paternalistas (Castro, 2020, pág. 156).

Atualmente, houve ampliação de movimentos sociais e ações de valorização de autoidentidade que buscam fortalecer raízes africanas e indígenas da sociedade nacional (V5, pág. 87), operando enquanto movimentos de resistência, que tentam resgatar a memória ancestral originária para a superação de desigualdades/construção de uma sociedade democráticas (V5, pág. 96), além de valorizar elementos étnicos para restauração da autoestima dos afrodescendentes brasileiros. No entanto, como exemplo de resistência, os LD trouxeram Rosa Barks – mulher negra que se recusou a desocupar o assento do ônibus para que pessoas brancas se sentassem, nos EUA (V6, pág. 141). É importante frisar que, desde a escravidão havia resistência, mas mesmo após a “abolição da escravatura” em 1888, a população negra permaneceu distante da instituição Estado, inclusive com a chegada da urbanização a partir de 1950 (V5, pág. 97), quando a cidade passa a concentrar riquezas mas permanece excluindo. Como exemplo, os LD trazem que a ocupação de brancos nas favelas é 14,3%, enquanto a de negros é mais que o dobro, 30,5%. Os LD trazem, ainda, que, apesar de assegurado na CF de 1988 o livre exercício dos cultos religiosos, os episódios de intolerância permanecem contra os que professam religiões de matrizes africanas (V5, pág. 98). Como atividade, se questiona aos/às discentes, como o resgate ancestral pode contribuir para a promoção de direitos humanos e cidadania.

Os LD trazem a interseccionalidade como o cruzamento de múltiplas forças de opressão, que articula gênero, raça e classe (V6, pág. 137), ou seja, um movimento de não hierarquização das opressões, entrelaçando questões de gênero, raça e classe (V6, pág. 102). Como exemplo, trazem grupos como mulheres, negros, indígenas e LGBT que reivindicam o

reconhecimento, respeito, a valorização de sua cultura e de suas diferenças (V6, pág. 132). Para as autoras interseccionais, raça, gênero, classe e sexualidade não são espaços separados nem existem de modo isolado, mas devem ser entendidos de modo articulado (Diaz-Benitez, 2020), pois a interseccionalidade não se trata de “somatória de mecanismos de opressão” ou da simples adição de ordens de dominação (Diaz-Benitez, 2020, pág. 282). A interseccionalidade reconhece a diferença entre categorias cruzadas, a exemplo de raça e gênero, e elas podem até se apresentarem como “eixos de subordinação que em algum momento se separam, com algum nível de autonomia, mas que estão interseccionados (Curiel, 2020, pág. 137).

Segundo os LD, somente a partir de 2010 foram introduzidas medidas que passaram a registrar as disparidades de gênero (índice de desigualdade de gênero) no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (V6, pág. 64), trazendo como exemplo as desigualdades de gênero existentes, quando, “apesar dos progressos, as mulheres ainda são vítimas de violência e discriminação” na educação, no emprego e na participação política (V6, pág. 66). Apesar de todo o mito da democracia no Brasil, a participação das mulheres brasileiras na política é inferior à participação das mulheres do continente árabe, que, segundo os LD, tem uma participação feminina de 18,3%. Ainda de acordo com os LD, a saúde reprodutiva é um grande fator da desigualdade de gênero, sendo a gravidez precoce causadora da restrição da qualificação feminina e de sua colocação no mercado de trabalho. Em V6, pág. 98, os/as autores/as falam da violência em seus múltiplos aspectos, e os direitos humanos como responsáveis pelo combate às práticas violentas. Como exemplo delas, citam a violência psicológica, e aqui trazem o racismo, sexismo e elitismo (V6, pág. 100), a violência física contra mulheres e crianças, além dos assassinatos da população LGBT, e, apesar de o crime de racismo estar previsto desde a constituição federal de 1988, o feminicídio foi incluído como crime hediondo apenas no ano de 2015 (V6, pág. 110). Nas atividades propostas, o foco está apenas em questões étnico-raciais, sem, portanto, mencionar as desigualdades de gênero (V6, pág. 75).

Convidando mais uma vez cada um a fazer sua parte, o LD sugere que os/as discentes se questionem continuamente acerca de seus próprios valores e condutas, diante das diferenças culturais e das desigualdades presentes no Brasil e no mundo (V6, pág. 126),

investigando a base dos pensamentos e comportamentos discriminatórios e segregacionistas, a exemplo da série *The Big Bang Theory*, cujos estereótipos raciais e de gênero são utilizados pelos personagens humorísticos, que imitam, reproduzem e perpetuam preconceitos contra mulheres, negros e LGBT, ridicularizando-os (V6, pág. 127). Outro exemplo de comportamento segregacionista é o costume de várias empresas selecionarem currículos com foto, abrindo, assim, espaço para discriminação étnica, social etc (V6, pág. 128).

Diante de tudo que expusemos até aqui, resta-me concordar com Gallo (2017a), ao atentar que somos governados para ser cidadãos/ãs que obedecem aos princípios básicos de uma sociedade democrática. Essa noção de democracia vem sendo incutida em nós desde a escola, desde tudo o que se cita como exemplo, tudo o que vem disposto nos LD e materiais didáticos como necessários a fazer parte do currículo, de tudo ao que temos acesso na internet, de tudo o que circula nas mídias e publicidades. No entanto, a escola, em especial, se configura como um local de produção de cidadãos/ãs, de discentes críticos/as, conscientes e partícipes na sociedade, tendo direitos e deveres. Somos cidadãos/ãs, inclusive na forma sob como devemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros, sob como devemos nos vestir e nos portar, sob como devem ser nossas famílias, ou nossos amores. Vivemos em uma sociedade que tenta ditar nossos modos de ser/agir, programar nossos corpos, comportamentos e desejos, agindo sobremaneira para garantir a heteronormatividade, a padronização de corpos magros e saudáveis, as práticas sexuais tidas como adequadas, saudáveis e seguras, através de discursos que categorizam binariamente os elementos sociais.

Notamos, ainda, que a linguagem utilizada pelos LD de maneira geral, suas imagens e suas exemplificações agem de maneira a naturalizar e valorar como “normal” o desejo e as práticas heterossexuais, e permanecem invisibilizando minorias, característica estrutural histórica da formação brasileira. Sob o mito da democracia, da democracia racial, dos direitos humanos e do que preconiza a constituição federal brasileira, vivemos conduzidos por uma governo que estabelece “que alguns não merecem ser vistos e nem lembrados, e muito menos ter direitos”, guiados por normativas abrangentes e sutis, que classificam, orientam condutas e discursos, generificam e hierarquizam modos de ser/existir.

Não é novidade que a BNCC e a reforma do “Novo” EM reproduz e fabrica injustiças, preconceitos, invisibiliza existências, coisifica conhecimentos, fere a autonomia e desumaniza

o trabalho docente e descaracteriza “o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (Süssekind, 2019, pág. 92). O que se propõe através delas é um modo de produção de conhecimento padronizado, ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco, heteropatriarcal e hegemônico, que não reconhece outras possibilidades de conhecimento e que anula “a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade [...] e torna-se não só hegemônico, mas único” (Süssekind, 2019, pág. 93).

Enquanto isso nós, meros mortais, sujeitos coachizados pelo currículo coach (Bertoldo, 2023), tentamos seguir o rumo de nossa própria vida, vidrados, mesmerizados, fixados no desejo de conseguirmos ser alguém na vida, sustentáveis, bem-sucedidos, exemplares, obedecendo a BNCC e influenciados pela reforma do “Novo” EM, temos nossos conhecimentos avaliados por diversos mecanismos que padronizam e fixam, a respeito do ENEM, que não reconhecem a pluralidade e a diversidade, mas que tornam a escola como modelo fixo, subalternizado os sujeitos através de conteúdos, materiais didáticos e de um currículo-base “que aponta caminhos, resultados, trajetórias, conhecimentos esperados, competências” (Süssekind, 2019, pág. 97) e habilidades incompetentes, apostiladas, uniformizadas, gerenciais, mercadológicas, que pregam resultados intangíveis, usando a falsidade como verdade alternativa (Santos, 2019).

Precisamos ser educados/as para que sejamos livres. Emancipados/as, livres e cidadãos/ãs que rejeitem o universalismo naturalizador, que desconstruam estruturas racistas, misóginas, patriarcais, homofóbicas e heteronormativas, e que, sobretudo, resista e lute para uma sociedade nos moldes da diferença.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tomando gênero enquanto um organizador das relações sociais em uma dada cultura (Meyer; Soares, 2004), e currículo enquanto artefato cultural que deseja produzir sujeitos de determinados tipos (Silva, 2005), esta tese penetra a esfera dos materiais pedagógicos voltados para o “Novo” EM. Notamos com a análise que, desde a elaboração da BNCC, os documentos, leis e materiais pedagógicos por ela embasados, mobilizam modos de governo das condutas cujo fim é uma juventude versátil (Bertoldo, 2023), trabalhadora e autônoma que atenta os anseios do mercado neoliberal. Desse modo, associando gênero, currículo e governamentalidade, tentamos discutir as feminilidades e as masculinidades retratadas nos LD de humanidades e seus direcionamentos com o mercado de trabalho.

Vimos que várias são as tecnologias e artefatos utilizados de forma a garantir a captura e o governo dos outros e o governo de si mesmos, supervisionando e regulando indivíduos para mobilizar maneiras de conduzir as condutas, engendrar, reiterar padrões e verdades e produzir sujeitos assujeitados aos poderes, à ética, ao controle da saúde e do corpo com a justificativa de prepará-los para o mundo do trabalho, ou seja, subjetivam-se indivíduos como cidadãos para que possamos todos ser, democraticamente governados (Gallo, 2018). Esse sujeito que se pretende formar a partir da educação e das vivências da escola é aquele que atende às expectativas de um neoliberalismo consumista (Varella, 2002), maleáveis, flexíveis e que se ajustam ao sistema vigente.

Perpassando pelo chão da escola, pelo currículo e pelos próprios LD, as relações de poder promovem a naturalização dos estigmas, preconceitos e estereótipos, de modo que questões relacionadas ao gênero e à sexualidade das pessoas opere como mega investimento de controle, governo e vigilância que, além de permitir o manejo dessas estratégias e articulações de governo, não deixam possíveis outras formas de feminilidades e masculinidades, reafirmando as já padronizadas, adequando desde cedo os hábitos das pessoas como os destinados a moldar mulheres/homens.

É constante e massivo o reforço dessas atitudes esperadas de um/a cidadão/ã de bem, dotado/a de moral e bons costumes, na busca da escolarização de um corpo generificado e heterossexual. Assim, o espaço educacional, o currículo e os LD se valem de dispositivos vários, gráficos e discursivos e, assim, a biopolítica faz da escola sua cúmplice, sendo,

portanto, imprescindível ferramenta de disciplinamento e segurança para garantir a coerência, da solidez e a permanência das normas dominantes, e esses dispositivos pedagógicos por ela acionados em seu cotidiano, designam e influenciam as subjetividades dos seres, alinhando-os aos interesses do padrão normativo, e moldando-os de modo a as tornarem economicamente úteis e politicamente conservadoras.

É importante realçar que a norma tenta abarcar todas as subjetividades, mas se encastela ainda mais contra os tomados como transgressores, aqueles que, rompem e borram as suas fronteiras. Desse modo, é perceptível que a governamentalidade assume uma postura inclusiva, não para realmente incluir, mas para se certificar de que não haja escapes que perturbem a ordem. Precisamos celebrar que, mesmo diante de tantos investimentos de governo que segrega o diferente, a diferença resiste, debate, luta e tenta se libertar, dessa captura empreendida pelas políticas diversas e estratégias de uma suposta inclusão.

Mesmo com toda a resistência, a maioria das pessoas se deixam iludir pelas estratégias de governamentalidade neoliberal e passam a cobiçar um projeto de uma vida saudável, próspera e linear, de modo que de nós dependa nossa prosperidade. Assim, somos agora responsáveis por governar a nós mesmos, por gerir o capital que provém do nosso trabalho, nos assemelhando a pequenas empresas regidas pela lógica neoliberal que impera.

Trazendo isso para mais próximo do nosso escopo de estudo, essas formas de controle atuam diretamente sobre a juventude, pois o Estado se vale desse segmento social para constituir e legitimar reformas, como a do “Novo Ensino Médio”, que toma a juventude como alvo principal da implantação dessas políticas educacionais, pois eles têm o perfil de “consumidores da novidade” (Silveira *et al*, 2018, pág. 103). Essa ênfase na autonomia, no empreendedorismo e na atuação no mercado de trabalho traz como consequência a jovialização da inclusão precária do trabalho, ignorando a desigualdade social dos alunos, tornando-os únicos responsáveis pelos próprios fracasso ou sucesso.

As competências e habilidades tão citadas na BNCC, sugere um olhar especial para o socioemocional, onde são moldadas e capacitadas as emoções, cuidados consigo mesmos para que assim possam projetar suas vidas com responsabilidade. Sem questionar todas essas questões devidamente, muitos/as discentes e docentes tomam essa lógica neoliberal como verdade e atuam como multiplicadores desse processo. Desse modo, no dizer de Bertoldo

(2023), os/as professores/as são treinados para preparar sujeitos-coachizados, atendendo o que determinam os currículos-coach. Assim, o esquema proposto de uma educação nos moldes do mercado empresarial se torna uma conjuntura propícia para garantir a desmoralização do magistério e o desmonte do sistema público de educação (Freitas, 2012).

A aparentemente inofensiva educação financeira, nada mais é, também um outro artifício de conduzir as condutas dos indivíduos, pois tornando-os prudentes no trato com o dinheiro, eles serão, sem dúvidas, capazes ter responsabilidade e de gerir suas finanças com autonomia, apesar das adversidades e isso seria benéfico não só para eles mesmos, mas sobretudo para o funcionamento mercadológico proposto pela lógica neoliberal (Saraiva, 2017). Sem entender e sem questionar, nos tornamos submissos ao que é difundido como verdade, nesse caso uma verdade legitimada pela escola e pelo currículo, já que está nos LD.

Desse modo, se observarmos direitinho todas essas artimanhas que visam conduzir condutas, modos de ser, de viver, através da elaboração de práticas pedagógicas e materiais didáticos, é amedrontador pensar que essas informações aí contidas, partilhadas e difundidas atuam ativamente no favorecimento dessas instituições financeiras, que tendem a levar o indivíduo a tomar para si a exclusiva responsabilidade do próprio sucesso/fracasso, obedecendo esse traço de meros sujeitos passivos, executores daquilo que de nós se espera.

Assim, a verdade científica legitimada nessa coleção que analisamos traz a representatividade das masculinidades num percentual de 75,34%, enquanto 24,65% falam sobre feminilidades. Tentando nos desprender de uma análise binária de gênero como única possibilidade de vivência, reconhecemos nossa dificuldade em romper com essa característica, muito por causa das exemplificações encontradas na coleção didática que analisamos. Mesmo assim, ainda sobre essa representatividade, observamos que 99,99% do que encontramos foram de exemplos ligados a pessoas cisgênero, enquanto apenas 0,01% dos dados encontrados cita pessoa trans*. Não houve dados que se referiram a pessoas agêneras.

Entre as autorias de textos/tirinhas/charges, 94,33% estavam ligadas às masculinidades, enquanto apenas 5,67% ligavam-se às feminilidades. Do mesmo modo, para as autorias de fotos/imagens/gravuras/pinturas, tivemos um percentual de 90,70% ligadas a masculinidades, enquanto somente 9,30%, referiam-se às feminilidades. Em relação à autoria dos livros sugeridos para leitura, percebemos que 65,71% foram escritos por masculinidades,

enquanto 34,29% foram escritos pelas feminilidades. Entre os/as diretores/as de filme, 84,62% foram filmes dirigidos unicamente por homens, enquanto nas poucas vezes em que as mulheres tiveram seus filmes indicados, um percentual de 15,38%, algumas vezes elas dividiam a direção dos filmes com homens. Em relação às imagens cartográficas, como mapas/gráficos, notados pelo grande número espalhado na coleção didática, e 99,14% foram elaborados por homens e apenas 0,86% foram elaborados por Lígia Duque. É importante frisar que em todos os exemplos, não houve menção de autoria dessas categorias analisadas por pessoas trans*/agêneras.

Entristece-nos demasiadamente pensar como essa ausência/silenciamento de exemplos/citações/produções de mulheres e pessoas trans* e agêneras pode refletir na produção das subjetividades, produzindo marcas e reproduzindo um ensino elitista, racista, generificada e preconceituosa. Se os LD trouxessem mais exemplos do mundo real, as manifestações (seja em filmes, textos, exercícios e imagens) não apenas de pessoas cis, mas trans e agêneras, poderiam abrir possibilidades outras de ver e existir o/no mundo, pois essas possibilidades outras não só ultrapassam, mas subvertem e borram as fronteiras das normas de gênero.

Outro ponto que nos decepçiona de igual maneira, é que essa questão não daria ser reproduzida automaticamente, pois a educação em vez de ajudar a emancipar e incluir mulheres/trans* na sociedade, vai solidificando e perpetuando a desigualdade de gênero, o machismo, o sexismo, a homofobia/transfobia e o racismo. Por isso, mesmo após décadas de lutas diversas, e mesmo que mulheres transponham e alcancem as diferentes áreas, elas ainda permanecem coadjuvantes, quando esbarram nesse sexismo machista dominante, pois o LD perpetua essa exclusão feminina, das pessoas trans* e de outras raças/etnias, uma vez que, muitas vezes, ele é o único material a ser utilizado em sala de aula. Por isso é de extrema importância que pensemos diferente da perspectiva cisgênera, sexista e racista, dando espaço e validando a diversidade e a diferença, para que abram-se espaços de compartilhamento das experiências trans*, ilustrando as diversas possibilidades de como o gênero pode ser e estar em trânsito, desconstruindo, principalmente esse binarismo dominante.

Em relação às profissões encontradas nos LD, as relacionadas a feminilidades compreenderam a um percentual de 29,78%. Dessas, apenas uma (2,38%) referiu-se a uma

mulher trans, prefeita no Canadá, enquanto 97,62% referiam-se a mulheres cis. Já as masculinidades surgiram em uma gama muito maior de oportunidades de ocupação profissional, estando retratadas em mais que o dobro do que se destinou àquelas, o que correspondeu a 70,22%. Isso tudo reflete como a todo tempo mulheres/trans* são alvos dessas condições de desigualdade a todo o tempo, sendo que, sob todos os aspectos, isso se avultua muito mais no caso das pessoas trans*.

Quando focalizamos a representatividade da mulher ou das pessoas trans* nesses LD, em relação à ciência, considerando áreas da saúde, da matemática/física, e das humanidades (sociologia, antropologia, história, filosofia, geografia, entre outras), tivemos o contrastador percentual de 100% de cientistas cisgêneros, dentre os quais 75,66% remetia a masculinidades cientistas, sendo esse mais que o triplo do destinado a feminilidades, que apareceram em um percentual de apenas 37 vezes 24,34%. De acordo com Cruz (2007), esse quantitativo tão dispar entre os gêneros e as ciências, evidenciaram a resistência em aceitar mulheres/trans* como cientistas. Isso já se perpetua desde quando tomou-se a dominação da Natureza pelo homem, o que faz com que isso seja naturalizado pelo senso comum, quanto as mulheres sempre tiveram inferiorizado o seu intelecto. E, mesmo do acesso à carreira científica, muitas vezes é necessário que as mulheres escolham entre a família, a maternidade e a carreira científica, sendo essa necessidade imposta socialmente (Beauvoir, 1980). Desse modo, ocorre o primeiro afastamento da mulher da atividade científica, quando suas supostas escolhas encontram-se restritas às atividades consideradas femininas, que são voltadas para o cuidado maternal e o ambiente doméstico.

Em algumas áreas, o percentual de vezes em que as profissões estiveram ligadas a homens/mulheres se mostrou bem diferente. Por exemplo, na metalurgia, enquanto 85,71% dos exemplos trouxeram os homens trabalhando em tal atividade, apenas 14,91% de mulheres foram citadas, o que caracteriza esse tipo de serviço como tipicamente masculino. Já as atividades ligadas à dança ou ao balé, ao contrário da metalurgia, os LD trouxeram apenas 12,5% de homens nessa área, enquanto as mulheres alcançaram um percentual de 87,5%, fazendo com que se tome essa área como tipicamente feminina.

A profissão feminina mais citada foi a de professora, mas que os homens apareceram quase na mesma quantidade para essa profissão. De acordo com Barragan *et al* (2020), a

feminização de alguns empregos leva a uma desvalorização de algumas profissões, tipificadas como trabalho de mulheres, e isso causa uma deterioração tanto de seu status social quanto dos respectivos salários.

É evidente que, se para nós mulheres essa desigualdade em âmbito trabalhista é deveras difícil, isso se complica muito mais no que respeita a pessoas trans*gênero. A prova disso é que apenas uma pessoa trans* foi citada ao longo da análise de toda a coleção didática. Embora essa pessoa, Marie Cau (V3, pág. 50), tenha conseguido esse feito, a inserção de trans* e travestis nos diversos locais, no mercado de trabalho ou na esfera política, ainda é alvo de enorme resistência e de intensa discriminação. Ainda sobre isso, se a questão salarial das mulheres é bastante áspera, ainda há mais precariedade na situação de pessoas trans*, quando a esmagadora maioria (90%) desse grupo, só encontra trabalho na prostituição, enquanto apenas 5% dele está no mercado formal.

Em relação às pessoas notórias citadas nesses LD, encontramos o percentual de 20%, referindo-se a feminilidades, enquanto 80% trouxeram figuras de masculinidades. Se observarmos que nossa pesquisa se destaca dentre muitas sobretudo nesse diálogo entre gênero e governamentalidade neoliberal, enfatizamos que isso nos permitiu atentar que dentro desse governo das condutas, a generificação de determinadas práticas profissionais torna uns aptos a exercer esta ou aquela profissão. Por esse modo, muitas vezes ainda insistem em relacionar as feminilidades a situações de afeto, maternidade e reprodução, como dom natural, cujo fim é a formação de uma família tradicional, quando elas são adestradas desde a infância, estimulando-as com brinquedos/objetos que as treinam para esse futuro ligado às tarefas domésticas, ao cuidado com os filhos, ao uso de roupas adequadas, à maneira adequada de se comportar e se relacionar com os demais participantes da sua casa. Para Oyěwùmí (2020), a família tradicional é uma família generificada por excelência, já que não se permitem categorias transversais desprovidas de gênero nessa família. Por isso, fizemos questão de nos apartar deste tipo de família trazida nos LD, frisando que, para nós, família ou parentesco é muito mais como uma rede de apoio e cuidado, do que de sangue (Ranniery, 2017). Nos LD, ficou evidente que, embora se use o termo genérico família ou pais, são as mulheres-mães que se tornam indispensáveis ao papel de educar e formar sujeitos educados, bem-sucedidos e cumpridores de seus deveres (Paraíso, 2016)

Em relação aos afetos, a promoção do modelo tradicional de família arrasta e perpetua consigo que as únicas possibilidades de afeto possíveis nesses LD são aquelas formadas por casais heterossexuais. Segundo Nascimento (2020), esse modelo de família tradicional alcança modos ampliados de afetividades humanas, das mais diversas que possam existir. Por isso precisamos romper com esse molde para dar espaço e fazer emergir tantas outras possibilidades de afeto reais, ultrapassando, assim, esses laços que almejam somente funções reprodutivas, para garantir a cisheterossexualidade compulsória.

Esses LD trouxeram, ainda que de maneira mínima e encabulada, o Movimento LGBTQIA+, a partir de uma imagem do desfile do Orgulho LGBTQIA+, embora use apenas meia página para tal. Em seguida, como já era de se esperar, apresentou um mapa com os estados brasileiros com as maiores taxas de assassinatos de pessoas travestis e transsexuais no ano de 2017 (V2, pág. 125).

Em termos de governamentalidade, notamos que a coleção didática sempre convida e relaciona as subjetividades a serem autônomas em suas ações, vigiando-as ou tendo iniciativas que supram positivamente a falta de ações que deveriam ser do Estado, com o lema de que cada uma deve fazer própria parte, com a tentativa de motivar a todo tempo os sujeitos a serem protagonistas de melhorias, renovando as premissas da sustentabilidade de modo que essa questão da sustentabilidade é disseminada e capture docentes e discentes, fazendo-os se sentir pelo futuro como se isso só dependesse dos seus comportamentos e ações (Bertoldo, 2023).

Outro ponto por nós observado foi a promoção de uma falsa promessa de trabalhos mais livres, que permitissem ao profissional negociar seus contratos de trabalho e gerir seu tempo e esforço de maneira independente, quando, na verdade esse tipo de trabalho reduziu a capacidade de planejamento financeiro do trabalhador, aumentaram a desigualdade social, o desemprego e precarização de relações trabalhistas e gerando incertezas nesse âmbito, além de reduzir e desmontar os direitos trabalhistas em todo o mundo.

Vimos que dificilmente o Brasil se constituirá como uma democracia, diante de tantas desigualdades, e da impossibilidade de que objetivos imprescindíveis aos direitos humanos sejam alcançados. Apesar disso, precisamos enfatizar que as humanidades se mostram mais confrontadoras que as outras áreas, no tocante às discussões em torno das construções de

gênero, sexualidade e diversidade, não sendo, portanto, tais categorias exclusividades das ciências naturais ou dos saberes biológicos (Bertoldo *et al*, 2021).

Apesar de Matos (2008) afirmar que 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, Cardoso *et al* (2019) apontaram que as políticas públicas de currículo nas últimas década, ainda que apresentem algumas discussões, pouco se problematiza sobre a produção das desigualdades entre grupos, sejam de classe, de gênero, de sexo ou de etnia nos documentos.

Precisamos enfatizar, também que o Brasil camufla a partir da diversidade o racismo estrutural, amaciado pelo mito da democracia racial, mas as populações indígenas, afrodescendentes e mestiças continuam a ser tratadas de maneira preconceituosa e desigual. Desse modo, segundo Castro (2020), o racismo luso-tropical assume o caráter de mais perverso de todos, pois escamoteia o preconceito utilizando-se de formas de tratamento condescendentes e paternalistas. Assim também se perpetua o machismo e a homofobia/transfobia, quando nos são ditados modos de ser/agir, programar nossos corpos, comportamentos e desejos, agindo sobremaneira para garantir a heteronormatividade adequando suas relações sexuais e de afeto, além de se padronizarem corpos magros e saudáveis, pessoas autônomas, responsáveis, maleáveis e capazes de viver e se adaptar ao que der e vier.

Assim, diante de tudo que trouxemos até aqui, vimos que os LD se constituem potentes artefatos que colocam em circulação ideias dominantes, princípios morais, preconceitos, estigmas, moldes a ser seguidos quem, e, juntamente com as famigeradas reformas do “novo”, recusam-se a reconhecer as múltiplas realidades e adversidades do sistema nacional de educação, oferecendo uma unificação que hierarquiza e segrega, ao passo que coloca em “esquecimento da função intelectual da docência, subalterniza a inteligência e autonomia intelectual de estudantes e subjuga a educação ao lugar de maquinaria social” (Süssekind, 2019, pág. 101). Esse “novo”, um verdadeiro “museu de grandes novidades” que levam ao esvaziamento da escola, fazendo com que ela se torne uma fábrica do empreendedorismo que atenda a esse mercado de trabalho escravizador e excludente. A escola se mantém cúmplice, como mais uma peça de moagem na engrenagem neoliberal, ou seja, em

vez de se colocar na contramola dissidente, ela molda as subjetividades para atender os anseios desse neoliberalismo.

É importante enfatizar que conseguimos problematizar aquilo que tomamos como escopo de pesquisa, embora uma pesquisa nunca alcance a sua completude. Nosso estudo serve para preencher algumas lacunas, mas há muito mais o que observar, discutir, chacoalhar, subverter e resistir a esse poder benfazejo que almeja nos tornar um rebanho padronizado. Precisamos nos tornar as pessoas que contraconduzem, que subvertem e ressignificam, para darmos espaço a diversas formas de se colocar no mundo, possibilidades outras de se produzir subjetividades, para operarmos a partir de um currículo que se deseje realmente democrático, resistente ao pensamento único, homogêneo e desumanizador, que estraçalha a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Cristiane de Castro Ramos; TEIVE, Gladys Mary G. Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção da aids em livros didáticos de ciências do ensino fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis 2015

ALVARENGA, C. F. Saberes, vivências e sentimentos de professores/as sobre gênero e diversidade sexual na educação infantil. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de Educação Infantil**. Lavras: UFLA, 2012.

AMBRÓSIO, Aldo. Desapropriar-se do Eu. In: RAGO, M.; PELEGRINI, M. (orgs.). **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas**. São Paulo: Intermeios, 2019, p. 51-64.

AQUINO, Júlio Groppa. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 66, p. 95-112, out./dez. 2017

AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo) liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 21, p. 139-157, 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.

BAMPI, Lisete. Currículo como tecnologia de governo de cidadãs e cidadãos. **23ª Reunião da ANPEd**, GT-Currículo, 2000.

BANDEIRA, Andréia; VELOZO, Emerson Luís. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciênc.Educ.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, 2019.

BARCHI, Rodrigo. Educação Ambiental e (eco)governamentalidade. **Ciência e Educação**. Bauru, v. 22, n. 3, p. 635-650, set. 2016

BARRAGAN, Alba Margarita Aguinaga; LANG, Miriam; CHÁVEZ, Dunia Mokrani; SANTILLANA, Alejandra. Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. A experiência vivida (vol. 2). Venda Nova: Bertrand, p. 448, 1975.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, p. 554-559, 2011.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. Currículo dos desejos: integrando subjetividades, construindo eus. Tese (Doutorado), orientadora: Prof. Dra. Livia de Rezende Cardoso. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, UFS, 2023.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira ; CARDOSO, Livia de Rezende . Enjoying a flock: looks on curriculum research and governmentality. **Journal of research and knowledge spreading**, v. 2, p. 12439-12455, 2021.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira; GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNCC, currículo de Sergipe e diversidade: um lugar ainda destinado à biologia? In: Elaine de Jesus Souza; Claudiene Santos; Elenita Pinheiro Silva. (Org.). **Interculturalidade e transdisciplinaridade: o que a biologia tem a ver com isso??** 1ª ed. Uberlândia: Navegando, 2021, v. 1, p. 55-72.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasília**, DF, 01 de outubro de 2018b

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: **MEC**, 2000.

BROWN, Wendy. **Wendy Brown: a força antidemocrática da nova direita**. Sem Fronteiras, Feminismos, Formação, Vale a pena ler, junho, 2022. Disponível em : <https://www.insurgencia.org/blog/wendy-brown-a-forca-antidemocratica-da-nova-direita>. Acesso em 17/05/2023

BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. In: RAGO, M.; PELEGRINI, M. (orgs.). **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BROWN, Wendy. Hoje em dia, somos todos democratas. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 291-302, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2018v9n17p291-302>

BRUM, Eliane. Escola sem pinto. **El País**, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392_872941.html. Acesso em 19/jun/20.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. Corpos que importam/Bodies that matter. **Sapere Aude**, 6(11), 12-16, 2015.

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

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151- 198.

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, Seyla & CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Relações de gênero no currículo da formação de professoras para a alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: PARAÍSO, Marlucy Alves.; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

CARDOSO, Livia de Rezende; DE MELO, Rosa Virgínia Oliveira Soares. Construção do critério gênero no Programa Nacional do Livro Didático (2006-2020). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 63–83, 2021a. DOI: 10.21723/riace.v16i1.13752.

CARDOSO, Livia de Rezende; DE MELO, Rosa Virgínia Oliveira Soares. Gender and LD of Portuguese language: collections structure, compliance with the BNCC and gender possibilities in guidelines to teachers. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v.2, p.12258 - 12, 2021b.

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriela Silva; PIRES, Manuella de Aragão. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. **Revista E-curriculum**, Vol. 17, p. 04, 2019.

CARDOSO, Livia de Rezende. Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional de Livro Didático de Ciências em questão. In: PARAÍSO, Marlucy Alves.; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

CARDOSO, L. de R. Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. **Revista de Estudos Feministas**, v. 24, p. 463-484, 2016; Meio de divulgação: Digital; Série: 2; ISSN/ISBN: 18069584.

CARDOSO, Livia de Rezende. Conflitos de uma bruta flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. (Org.). **7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. 1ª ed. Brasília: Presidência da República, 2011, v. 1, p. 35-56.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**.17 (49), 2003.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Gênero e Artefato**: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material – São Paulo, 1870- 1920. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2008.

CASTRO, Susana de. “Condescendência: estratégia pater-colonial de poder”. In: Hollanda, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar, 2020.

CÊSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017

COELHO, Ildeu Moreira (Org). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

COMISSO, Raphaela Secco. **Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado). Escola de artes, ciências e humanidades. Universidade de São Paulo, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. 2a ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CRUZ, Joliane O da. Mulher na ciência: representação ou ficção. Tese (Doutorado), orientador: Prof. Dr.Marcello Giovanni Tassara Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, São Paulo, USP, 2007.

DAL’ IGNA, Maria Cláudia. Família e escola: a fabricação da mulher-mãe parceira em tempos de governamentalidade neoliberal. **35ª Reunião Nacional da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012

DAL’IGNA, Maria Cláudia; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; DORNELES, Priscila Gomes; KLEIN, Carin. Gênero, sexualidade e biopolítica: Processos de gestão da vida em

políticas contemporâneas de inclusão social. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(140), julho, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4050>

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; CRUZ, E. da. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da anped. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i3.48941>>. Acesso: 23/07/20

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SIERRA, Jamil Cabral. Parceria e governamentalidade: ferramentas para problematizar as relações socioeducacionais contemporâneas. **Educação Unisinos**, 22(3):332-340, julho-setembro 2018

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MELO, Rosa Virgínia Oliveira Soares. **Singular ao plural: as relações de gênero nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2019**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: Artmed Editora 2006. p. 15-41.

DIAS, A. F. Escrivências trans* como potência. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 329-344, jul./set. 2020

DIAS, A. F. . Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas?. **Revista Tempos e Espaços em Educação** (online) , v. 7, p. 103-112, 2014.

DIAS, A. F. Educando Corpos, produzindo diferenças: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas. **Revista TOMO**, n. 23: jul./dez., 2013.

DIAS, A. F. ; CARDOSO, H. M. . Subversões de Gênero nas Instituições Formativas. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade** , v. 9, p. 351-358, 2016.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira. Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. In: HOLLANDA, Heloisa. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DOURADO, Glhebia Gonçalves de Oliveira; SALES, Shirlei Rezende. Política curricular do novo ensino médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal. **Revista Teias** v. 23 • n. 71 • out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/70217/43967>. Acesso em 10/05/2023.

FACHINI, R. Especialistas veem retrocesso em supressão do termo 'orientação sexual' da base curricular. Manuel Alves Filho. Jornal da Unicamp, São Paulo, abr. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da> . Acesso em 23/04/22

FELIPE, J. Entre tias, tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual o conhecimento? Qual currículo?** 2a ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. R. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; GRISOLIO, Lilian Marta; "Os feminismos e a ausência das mulheres nos livros didáticos de História", p. 73 -88. In: **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016. ISBN: 9788580391664, DOI 10.5151/9788580391664-04

FIGUEIREDO, Ângela. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 282-303.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisas**, n. 114, p. 197–223, 2001.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 264-296.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014b

FOUCAULT, Michel. **L'origine de l'herméneutique de soi**. Paris: Vrin, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos VI**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: o uso dos prazeres**. 20a ed. São Paulo: Graal, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, p. 203-223.

FREEMAN, E. Queer Belongings: Kinship Theory and Queer Theory. In: HAGGERTY, G; MCGARRY, M. (eds.) **A companion to lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer studies**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. p. 295- 314.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FREITAS, Josí Aparecida de. F.; BUENO, Marisa Fernanda da Silva. Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (auto)governo da educação brasileira. In: **XII ANPEd-SUL**. 2018.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 65, julio-diciembre, 2013, p. 215-237

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. Educação entre o Governo dos Outros e o Governo de Si. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault - A Arte Neoliberal de Governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 211-223,

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017a.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017b.

GALLO, Sílvio. Infância e Resistência – resistir a quê? Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.199-211, nov. 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**. 26 (2): 31-50jul./dez. 2001

GONÇALVES O. et al. A invisibilidade das mulheres na história da ciência: estudo de caso dos livros didáticos do sexto ao nono ano. **Braz. J. of Develop**, Curitiba. v.5, n.9, p. 15463-15485, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOLLANDA, Heloisa. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

KLEIN, Carin; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Juventudes em biopolíticas contemporâneas. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Niteroi, RJ, 2019

KREIN, J. D. et al. Balanço do governo Lula: avanços e contradições. **Revista abet**, 10 (2): 30-54, 2011.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão E Ação**, 19(2), 04-27, 2011.

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

LIMA, Adriana de Souza; FRANT, Janete Bolite. Literacia financeira no PISA: uma estratégia neoliberal em larga escala. **Seminário de Pesquisa em Educação Matemática do Estado do Rio de Janeiro – Edição Virtual em 2020**

LIMA, Vinícius Moreira; BELO, Fábio Roberto Rodrigues. Gênero, sexualidade e o sexual: o sujeito entre Butler, Foucault e Laplanche. **Psicol. estud.**, v. 24, e41962, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/GqrtdTDmhmTDPb73Vs3VSgM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03/05/23.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 9-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista estudos feministas* 9 541–553, 2001b.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LUCKMANN Felipe; NARDI, Henrique Caetano. Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 1239-1255, setembro-dezembro/2017

LUDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. (2a ed.), Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACHADO, Roseli de Oliveira; KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari. Gênero e carreira docente no Brasil: Reflexões a partir de uma revisão sistemática da literatura na década 2011-2020 – **V Seminário Internacional Desfazendo Gênero**, Online – 22 a 25 de novembro de 2021

MANSANO, S. R. V; NALLI, M. Sustentabilidade e biopolítica: um problema para a contemporaneidade, **Psicologia & Sociedade**, 29: e156315, 2017

MARCELLO, F. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de ex-periência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MARTINS, E. de F.; HOFFMANN, Z. Ensaio Pesquisa em Educação em ciências. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. 2009. p.01-20. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516644009>.

MCLAREN, Margaret A. **Foucault, Feminismo e Subjetividade**. Trad. de Milanez, Newtown. São Paulo: Intermeios, 2016.

MEDEIROS, Talita Gonçalves; PEDRO, Joana Maria. Relações entre linguagem, poder e gênero: a categorização binária dos elementos sociais. **Revista Cafés com Sociologia**. V. 6, n. 2. p. 211-228, mai./jul. 2017

MENCATO, S. Neoliberalismo e Gênero: entrelace que acentua desigualdades. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 31, n. 1, p. 6–19, 2022. DOI: 10.31068.310102. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/943>. Acesso em: 16 maio. 2023.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. R. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, D. E. E. Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais. **Projeto de Pesquisa da Faculdade de Educação (FACED)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MIGUEL. Ivan G. Silva; TOMAZETTI. Elisete. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 43-59, 2013–ISSN: 1982-3207

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. Trad. Paulo Ferreira Valerio. SP: Paulus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília. Apresentação. In R. Gomes, **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanes, 2014.

MIÑOSO, Y. E. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MISKOLCI, R. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2013.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORESCO, Marcielly Cristina; SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. A militarização das escolas e as ocupações estudantis: reflexões (im)pertinentes sobre gênero e sexualidades. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Belém, 2021.

NARVAZ, Martha; NARDI, Henrique Caetano. Problematizações feministas à obra de Michel Foucault. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, Vol. VII, Nº 1, mar/2007, p. 45-70. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000100005. Acesso em: 05/05/2023.

NASCIMENTO, L. C. P. Eu não vou morrer: solidão, autocuidado e resistência de uma travesti negra e gorda para além da pandemia. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 3, n. 28, p. c21581, 2020.

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

NICOLAZZO, Z.. Imagining a Trans* Epistemology: What Liberation Thinks Like in Postsecondary Education. *Urban Education*, 1-26, 2017. <https://doi.org/10.1177/0042085917697203>

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. 2019. **O livro didático de geografia como estratégia de governo**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

OLIVEIRA, D. A. de; DIAS, A. F.; CARDOSO, H. de M. Normas de gênero e heteronormatividade no currículo escolar. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

OLIVEIRA, Iris Verena Santos de. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 181-202, set./dez. 2020

OLIVEIRA, Sandra Raquel Santos de. Psicologia e pastorado laico: pensando as estratégias de governo da infância. **Gavagai**, v. 5 n. 1, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando Gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 84 - 95. 2020.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46

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

PARAÍSO, M. A. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. **Presença Pedagógica**. V. 10, N. 55. Belo Horizonte: jan./fev. 2004 pp. 53-61.

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

PEDRO, Joana Maria. A historiadora Sandra Jatahy Pesavento: Usos, tensões e solidariedades de gênero. **RIHGRGS**, Porto Alegre, n. 158 especial, p. 17-40, dezembro de 2020.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero na pesquisa histórica. **Revista Catarinense de História**, n. 2, p.35-44, 1994.

PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. – 2o Ed., 1a .reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013

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.

PIRES, Thula. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 96-118.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Tradução Ananyr Porto Farjado. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTINARI, Denise. A gentrificação do queer e as intensificações do biopoder. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015

PRECIADO, Paul. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RAGO, M. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, 7(1/2), 67-82, 1995.

RAGO, Margareth; PELEGRINI, Maurício (orgs.). **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas**. São Paulo: Intermeios, 2019.

RANNIERY, Thiago. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Teias**, v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30593/22827>. Acesso em 05/05/2023.

RODRIGUES, Carla. “Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida”. **Revista Sexualidad, Salud y Sociedad** n.10, pp.140-164 , 2012.

RODRIGUES, Carla; HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e pós-gênero: Um debate político. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X

ROSENFELD, Cinara Lerrer; NARDI, Henrique Caetano. Competência. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

SABAT, R. Casar. Só as bem quietinhas vão. In: MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. R. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SAMPAIO, Pedro Ivan Moreira. Indivíduo: começo, meio e fim do neoliberalismo. In: RAGO, M.; PELEGRINI, M. (orgs.). **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas**. São Paulo: Intermeios, 2019, p. 51-64.

SANTOS, Boaventura de S. A três ignorâncias: arrogante, indolente e malévola. **Jornal de Letras**, Lisboa, Caderno Ideias, p. 30, 13 a 26 mar., 2019

SANTOS, Jailma dos ; CARDOSO, L. R. . Relações de gênero em um currículo de Matemática nos anos iniciais: quantos chaveiros ele tem?. **Ensino em Revista**, v. 21, p. 341-352, 2014.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013

SARAIVA, Karla Schuck. Os sujeitos endividados e a educação financeira. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 33, n. 66, p. 157-173, nov. 2017. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53867>>. Acesso em: 17 maio 2023.

SARAIVA, Karla. Educando para viver sem riscos. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 168-179, 2013

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. As imagens e a educação generificada dos corpos. **36^a Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul/dez, 1995.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020

SIERRA, Jamil Cabral. O governmento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização políticoeducacional LGBT. **35^a Reunião Nacional da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**/Ivor F. Goodson; Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 8a ed. Petópolis, RJ: Vozes, 2008

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2^a ed., 9^a reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24. Programa e resumos. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2001. p.189.

SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA Vera Helena Ferraz de. Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradidático. **35^a Reunião Nacional da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2012.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992#:~:Text=%20texto%20denuncia%20a%20fal%C3%A1cia,da%20reforma%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 10/05/2023.

SIMONS, Margaret A. **Beauvoir and the second sex: feminism, race, and the origins of existentialism**. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

SOARES, L.; TEIXEIRA, E. C. Dependência econômica e violência doméstica conjugal no Brasil. **Planejamento E Políticas Públicas**, (61). <https://doi.org/10.38116/ppp61art9>

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

STEPHANOU, M. Currículo escolar e educação da saúde: um pouco da história do presente. In: MEYER, D. E. E.; ZEN, M. I. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (Org.). **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf>. Acesso em 17/05/2023.

TOITIO, Rafael Dias. Cores e contradições: **A luta pela diversidade sexual e de gênero sob o neoliberalismo brasileiro**. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2016.

TOURINHO, Francis Solange Vieira; TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; SOUZA, Bianca Costa Silva de; GARCIA, Olga Regina Zigelli; SENA, Sergio. **Glossário da Diversidade**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

VARELA, Julia. Categorias Espaço-Temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa (Org.). **Educação Básica na Virada do Século**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 73-106.

VASCONCELOS, Michelle Freitas de Freitas; SEFFNER, Fernando. A pedagogia das políticas públicas de saúde. **Cadernos Pagu** (44), janeiro-junho de 2015:261 -297.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Aroldo (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 65, julio-diciembre, 2013, p. 19-41

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 187-201, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cul-tura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais**. Porto: Ar-eal, 2007. p.19-35

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Gubernamentalidad, biopolítica e inclusion. In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; MARIN-DIAZ, Dora Lilia (Org.).

Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporaneas. Bogota: Idep, 2011. p. 105-126.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. Escola, ressignificação, descolonização: narrativas de estudantes Kaingang na fronteira Sul do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219356, 1-23, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092022000100413&script=sci_arttext. Acesso em 17/05/2023.

VIZIBELI, Danilo. **Livros didáticos digitais, o governo brasileiro e a mídia:** uma análise discursiva. 2019. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2019.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. 20(2). Porto Alegre: jul./dez. 1995 pp. 207-226.

WASCHINEWSKI, Suzane da Costa; RABELO, Giani; ALVES, Ismael Gonçalves. Gênero e a invisibilidade da mulher nos livros didáticos de geografia do ensino médio no sul de Santa Catarina. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 574-589, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i3.48555>

WHEINHEIMER, Gicele. **Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de ações de gênero nas narra gênero nas narrativas de crianças. **Revista de Estudos Femininos**. 19(2). Florianópolis: maio/ago. 2011 pp. 591-603.

XAVIER FILHA, Constantina. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças/identidades e diversidade. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de Educação Infantil**. Lavras: UFLA, 2012.