

## CONSTRUÇÃO DO CRITÉRIO GÊNERO NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2006-2020)

### *CONSTRUCCIÓN DEL CRITERIO DE GÉNERO EN EL PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO DIDÁCTICO (2006-2020)*

### *CONSTRUCTION OF THE GENDER CRITERION IN THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM (2006-2020)*

Lívia de Rezende CARDOSO<sup>1</sup>  
Rosa Virgínia Oliveira Soares de MELO<sup>2</sup>

**RESUMO:** São problemáticas que envolvem currículo, gênero e livros didáticos que tomamos como interesse de investigação neste artigo. Analisamos aqui como a categoria gênero é construída nos critérios de inclusão ou exclusão em editais do Programa Nacional do Livro Didático. Algumas vezes, gênero é abarcado em critérios de cidadania ou Direitos Humanos. Outras, vem explicitamente associado à mulher e relacionado ao que é construído sobre feminino e masculino. Para empreender as análises, observamos os documentos legais reguladores do PNLD, além dos editais do período de 2006 a 2020, disponíveis para consulta eletrônica. Com as análises, percebemos o caráter geral e pouco característico dos itens avaliativos sobre questões de diversidade de gênero, que, além de estar em reduzidos itens, compartilham espaço com outras categorias analíticas, como raças e etnias. Tal avaliação, a depender do posicionamento político em relação à temática, acarreta, portanto, em silenciamentos ou aprisionamentos de gênero nas coleções de LD.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Gênero. Livro didático.

**RESUMEN:** *Son temas que involucran currículo, género y libros didácticos que tomamos como interés en la investigación en este artículo. Analizamos aquí cómo la categoría de género se basa en los criterios de inclusión o exclusión en los avisos públicos del Programa Nacional de Libros de Texto. A veces, el género se incluye en los criterios de ciudadanía o derechos humanos. Otros están explícitamente asociados con las mujeres y relacionados con lo que se construye sobre lo femenino y lo masculino. Para llevar a cabo los análisis, observamos los documentos legales reglamentarios de PNLD, además de los avisos públicos del período 2006 a 2020, disponibles para consulta electrónica. Con los análisis, nos dimos cuenta del carácter general y poco característico de los ítems evaluativos sobre temas de diversidad de género, que, además de estar en ítems reducidos, comparten espacio con otras categorías analíticas, tales como razas y etnias. Tal evaluación, dependiendo de la posición política en relación con el tema, conduce a silencios o encarcelamientos de género en las colecciones de LD.*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Professora no Programa de Pós Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-9110>. E-mail: [livinha.bio@gmail.com](mailto:livinha.bio@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8165-1483>. E-mail: [rosavirginia.aju@gmail.com](mailto:rosavirginia.aju@gmail.com)

**PALABRAS-CLAVE:** Currículo. Género. Libro didáctico.

**ABSTRACT:** *These are issues that involve curriculum, gender and textbooks that we take as an interest in research in this article. We analyze here how the gender category is built on the inclusion or exclusion criteria in notices of the National Textbook Program. Sometimes, gender is included in citizenship or human rights criteria. Others are explicitly associated with women and related to what is built on feminine and masculine. To undertake the analyzes, we observe the PNLD regulatory legal documents, in addition to the public notices from the period 2006 to 2020, available for electronic consultation. With the analyzes, we noticed the general and uncharacteristic nature of the evaluative items on issues of gender diversity, which, in addition to being in reduced items, share space with other analytical categories, such as races and ethnicities. Such an assessment, depending on the political position in relation to the theme, therefore leads to silencing or imprisonment of gender in the LD collections.*

**KEYWORDS:** Curriculum. Gender. Textbook.

### Situando a questão

Livros didáticos (LD) e paradidáticos vêm sendo tomados como objeto de várias investigações sobre representações de gêneros, de grupos étnicos e classes sociais. Juntamente com os currículos de escolas, esses materiais pedagógicos e LD contemplam conteúdos que, sob tormentas da ‘ideologia de gênero’, vêm sendo contestados “para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares” (PARAÍSO, 2018, p. 23). Isso porque alguns modos de regulação tentam definir o “campo do ‘costumeiro, do aceito, do normalizado e do esperado’ e nesse processo definem capacidades expressivas particulares como marginais, falsas ou perversas” (SIMON, 2008, p. 74).

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) colocaram “a pluralidade cultural como tema transversal, criaram um território para a contenção dos temas postos na educação” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 22). Assim, em 2014, o termo gênero foi suprimido do Plano Nacional de Educação (PNE) em nível de Congresso Nacional e fortemente combatido em secretarias municipais e estaduais nos anos seguintes. Em 2017, a regra do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que previa nota zero à redação que ofendesse princípios dos Direitos Humanos foi entendida pelo desembargador federal como violação da liberdade de manifestação do pensamento, ao avaliar pedido da associação Escola Sem Partido (EsP). Na decisão, mantida pela Ministra do Supremo, defendeu-se que não

existe uma base epistemológica, impondo-se o respeito ao ‘politicamente correto’, nada mais do que um ‘simulacro ideológico’ dos direitos humanos propriamente ditos<sup>3</sup>.

Em janeiro de 2019, o então Ministro da Educação tentou modificar critérios do vigente Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), excluindo-se a obrigação de as obras apresentarem diversidade étnica, combate à violência contra mulher e promoção positiva da imagem da mulher<sup>4</sup>. Nota-se, portanto, como esses textos oficiais se constituem como políticas regulatórias que predizem “padrões, condições de trabalho e atuação, regras individuais e para o grupo” (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1058).

São problemáticas que envolvem currículo, gênero e LD que tomamos como interesses de investigação neste artigo. Mais especificamente, buscamos analisar como a categoria gênero é construída nos critérios de inclusão ou exclusão em editais do PNLD, compreendendo o período de 2006 a 2020. Por vezes, gênero é abarcado em critérios de cidadania e de Direitos Humanos. Em outras, vem explicitamente associado à mulher e às suas relações com o que é construído sobre feminino e masculino, mantendo a hegemônica maneira de classificação estruturada em torno de oposições binárias. Para Silva (2008, p. 76), “em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”.

Para empreender essas análises, observamos os documentos legais que regulamentam o PNLD, bem como os editais disponíveis para consulta eletrônica. Mesmo tratando-se de uma política curricular que estabelece a necessidade de discussões acerca da diversidade cultural nos LD, vale destacar que “as políticas curriculares são, por sua natureza, discursos normativos com a finalidade de gerir populações” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 743). Nesse sentido, questionamos o público endereçado por essa política curricular como “algo que não é – nem pode ser – fixo e muito menos da ordem da semelhança, do espelhamento ou, ainda, da mesmidade” (p. 748). Além disso, as políticas públicas educacionais podem se constituir como “uma trama complexa, na qual a diferença, sem a qual não há educação, é constrangida” (p. 743).

Currículo é aqui entendido “como um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Com tal finalidade, instâncias culturais, assim como os LD, “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-out-26/liminar-impede-zerar-redacao-enem-ofenda-direitos-humanos>. Acesso em: jul. 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14998/vai-nao-vai-entenda-a-confusao-no-edital-do-pnld-2020-que-permitia-erros-nos-livros>. Acesso em: jul. 2019.

vitais na formação de identidade e de subjetividade” (SILVA, 2003, p. 140). De modo estratégico, “os grupos dominantes sempre falaram sobre os demais grupos e construíram representações que tiveram e têm efeitos de poder e de verdade” (PARAÍSO, 2004, p. 60). Dessa forma, “as políticas de currículo, as condições de ensino e as práticas pedagógicas são orientadas pela ‘política’ convencional dos governos” (SIMON, 2008, p. 67). Também chamadas por este autor de Tecnologias culturais, esse conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas “contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados” (p. 68). Isso significa distanciar, diferenciar, separar, posicionar e classificar grupos.

A grade de ideias referente à aprendizagem, ao ensino e ao currículo funciona “para separar e classificar os indivíduos, criando diferenciações cada vez mais apuradas do comportamento rotineiro” (POPKEWITZ, 2001, p. 29), implicando um contexto no qual “se ensina e regula o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e possibilidades de viver em sociedade” (MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2016, p. 48). Nesse sentido, “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2008, p. 82). O processo de classificação é central na vida social e as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Para Silva (2008, p. 73), “identidade é simplesmente aquilo que se é”. Em oposição a ela, “a diferença é aquilo que o outro é” (IDEM) e ambas são “uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder” (p. 75). A identidade e a diferença são tomadas como “declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (IDEM). “Selecionar é questão de poder” (p.168) e, afinal, “o poder está inscrito no currículo” (IDEM).

Partido da assertiva que o discurso não é apenas uma mera denominação de coisas através das “letras, palavras e frases, mas uma série de acontecimentos em que estão vinculadas relações de poder, articuladas a uma ordenação do saber, que legitimam certos modos de dizer as coisas” (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1052), analisamos todos os documentos selecionados, considerando a orientação em relação ao modo como aí está inserida a categoria gênero. Observamos que, quase em sua totalidade, as orientações são gerais, visam respeitar os direitos humanos e as diversidades sociais, culturais e religiosas da sociedade brasileira, o pluralismo de ideias, preparar os indivíduos para o exercício da cidadania e para o convívio social, e garantir as oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos/as alunos/as na escola.

As abordagens referentes à categoria gênero, “na maioria das vezes, estão centralizadas em discursos vigilantes e moralizantes, e, além disso, reforçam modelos de como deve ser o comportamento considerado adequado” (GIACHINI; LEÃO, 2016, p. 1411) para as subjetividades. Consideramos, porém, que tal categoria tem ganhado amplitude em investigações e não pode ser operada apenas como um termo ou dimensão. Gênero é uma norma, que estabelece “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2010, p. 24); é a “condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher” (LOURO, 1997, p. 80); é a “capacidade de o sujeito assumir determinado lugar social, de agir socialmente, de maneira voluntária, de fazer escolhas e decidir sobre si” (DOS ANJOS; CARDOSO, 2014, p. 71). O gênero não nega a biologia, mas enfatiza a “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (p. 22). Ao não se falar a respeito de tais questões, talvez se almeje que os indivíduos tomem conhecimento e possam se interessar por elas. Desse modo, “o silenciamento - a ausência da fala - aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’” (p. 68).

A relação entre o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, e o gerenciamento de LD que chegam às escolas públicas remete ao ano de 1938, quando se instituiu a Comissão Nacional do LD. A partir do Decreto-Lei n.º 1.006, foram estabelecidas condições de autorização, produção, importação, utilização e correções nos LD. Em 1945, tal comissão assumiu o controle sobre a adoção de LD em todos os estabelecimentos de ensino no país. Em 1972, o Instituto Nacional do Livro admitiu o processo de coedições de LD em conjunto com as editoras. E em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante, incorporando-se o Programa do LD que, em 1985, teve o seu nome ampliado para PNLD. A essa altura, o governo se torna financiador dos LD, extinguindo-se o processo de coedição.

Esse programa se fundamenta na distribuição gratuita de LD, obras pedagógicas e literárias aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas, instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, além de oferecer outros materiais de apoio à política educativa. É gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e se respalda na livre participação de editoras privadas e na livre escolha por parte dos professores/as. A legislação que rege o PNLD é Portaria do MEC 7/2007, Resolução 51/2009, Resolução 02/2011, Resolução 40/2011, Resolução 42/2012, Decreto 9099/2017 e Resolução 15/2018.

Os editais do PNLD são dispositivos utilizados pelo Estado para estabelecer as diretrizes para a escolha dos LD distribuídos às escolas públicas. Cada edital versa sobre o modo como acontecem as etapas do programa, desde as normas de inscrição, condutas de

participação, documentação necessária, etapas do processo de avaliação e seleção das coleções, processos de habilitação, aquisição, produção e entrega dos materiais, a disposições gerais e anexos. Os anexos trazem modelos de declaração, da estrutura editorial e outras especificações técnicas para a produção, além de princípios e critérios gerais e específicos (nas áreas de Ciências, Geografia, História Língua Portuguesa, inclusive Alfabetização, e Matemática) para avaliação dos livros didáticos. Há editais destinados, também, a escolhas de dicionários e de obras literárias. Encontram-se disponíveis eletronicamente os que compreendem às edições de 2006 a 2020, com exceção da versão 2009, que não está disponível no endereço eletrônico do MEC.

Os editais do PNLD analisados trataram respectivamente do processo de seleção e avaliação de obras destinadas à escolha de: i) 2006 - dicionários de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental; ii) 2007 - coleções para as séries iniciais do ensino fundamental; iii) 2008 - coleções para os anos finais do ensino fundamental; iv) 2009 - Edital não disponível no endereço eletrônico do MEC; v) 2010 - coleções e obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental; vi) 2011 – coleções de língua espanhola para professores do ensino médio e para a educação de jovens e adultos; vii) 2012 - coleções para o ensino médio e dicionários brasileiros de língua portuguesa; viii) 2013 - coleções para alunos do campo, para os anos iniciais do ensino fundamental e obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos); ix) 2014 - coleções para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), coleções para os anos finais do ensino fundamental e obras de literatura para alunos do ensino fundamental das escolas públicas, no âmbito do PNLD de Alfabetização na Idade Certa; x) 2015 - coleções para o ensino médio; xi) 2016 - coleções para alunos do campo e para os anos iniciais do ensino fundamental; xii) 2017 - coleções para os anos finais do ensino fundamental; xiii) 2018 - coleções para o ensino médio; xiv) 2019 – coleções para os anos iniciais do ensino fundamental; xv) 2020 – coleções e obras literárias para os anos finais do ensino fundamental.

Nas próximas seções, analisaremos, inicialmente, a construção dos critérios de avaliação dessa política curricular até os editais de 2016, aos quais se observa certo aprimoramento das questões de diversidade e gênero. Na seção seguinte, identificaremos efeitos da BNCC e da onda conservadora que tenta influenciar as políticas educacionais nos regulamentos do PNLD, acarretando em uma supressão de vários textos antes presentes nos editais. Na quarta seção, passaremos a uma análise por disciplinas específicas, explicitando quais áreas têm maiores avanços e seus reflexos nas obras didáticas, segundo a literatura

especializada em livros didáticos. Por fim, teceremos algumas considerações gerais sobre a política curricular em questão.

### **A construção de critérios até 2016**

Os Direitos Humanos são aqueles inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Neles estão incluídos o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. O Direito Internacional dos Direitos Humanos estabelece as obrigações dos governos a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos (ONU, 1948). A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Se atentarmos à teorização cultural contemporânea, há uma tendência a abordar o multiculturalismo, ou pluralismo cultural, em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Segundo Silva (2008, p. 79), “por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder”.

De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 16), nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas a ela relacionados estão sendo abordados “de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação”. Assim, nas documentações selecionadas, observou-se, por exemplo, que em relação à diversidade, a portaria normativa do MEC nº 7, de 05 de abril de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro, encontra-se a orientação que se considerem para a escolha dos livros didáticos as diversidades sociais e culturais características da sociedade brasileira, bem como do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

As Resoluções/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 – que Dispõe sobre o PNLD para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) – e a de nº 42, de 28 de agosto de 2012 – que Dispõe sobre o PNLD para a educação básica –, repetem a mesma orientação nas considerações iniciais, solicitando que tais diversidades sejam levadas em conta, já que a

educação é direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, que versa sobre o PNLD, apresenta sobre o respeito às diversidades em seu artigo 3º, respeito às diversidades sociais, culturais e religiosas e respeito à liberdade e o apreço a tolerância. A Resolução/CD/FNDE nº 15, de 26 de julho de 2018, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD, repete o considerando já visto nas Resoluções/CD/FNDE nº 51 e nº 42, ao dizer que se deve considerar as diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas no processo de escolha.

Ao analisar os editais, observou-se que há uma grande preocupação com o caráter social do LD ao contribuir para a formação da cidadania, para o respeito mútuo entre as pessoas, a ética e o reconhecimento da diversidade, favorecendo o diálogo e o apreço à tolerância. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 16), essa seria uma possível estratégia pedagógica “liberal” que “consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada "diversidade" cultural”. Alguns editais analisados trazem orientações básicas como a não veiculação de preconceitos de quaisquer condições econômico-social, étnico-racial, de gênero no item destinado aos critérios de avaliação comuns a todas as áreas.

Sobre essa necessidade de uma educação para a cidadania, Bampi (2000, p. 1) afirma que “quando cidadania é apresentada como uma solução para a emancipação, transformação e libertação dos indivíduos, sua construtibilidade é suprimida”. Além disso, são postas em “funcionamento técnicas sutis de governamentalidade”, através das quais se moldam e normalizam a “conduta, as aspirações as decisões dos indivíduos, com o propósito de alcançar objetivos considerados desejáveis” (p. 10).

Foucault (2008, p. 45) define a governamentalidade como um “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, os cálculos e táticas” comuns a “todas as formas modernas de pensamento e ação políticos” (MILLER; ROSE, 2012, p. 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, 2008, p. 143). De acordo com Bampi, governar as pessoas não é força-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).



Nos editais dedicados à escolha dos dicionários, seja de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira, as referências feitas ao respeito às diversidades são encontradas como critério de exclusão, àqueles que apresentarem palavras ou imagens, preconceitos em relação à condição econômico-social, cor, etnia, gênero, orientação sexual, religião, linguagem ou qualquer outra forma de atitude discriminatória. Tal edital cita, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), que preconiza como princípios do ensino a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Isso quer dizer que, pedagogicamente, os indivíduos devem ter contato com a diversidade de expressões e grupos culturais, aceitando a diversidade como natural, numa “visão superficial e distante das diferentes culturas”. Nela, “o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico”, sem que sejam questionadas as relações de poder, ou como surgiram os processos de diferenciação, implicando, assim, na produção de novas dicotomias, a exemplo da “do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas ‘respeitada’” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 16).

Todavia, grande parte dos editais apresenta, em seus princípios gerais, uma vez que pouquíssimas vezes aparecem como critério de qualificação, as recomendações de promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes profissões e espaços de poder; que se abordasse a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária. Ao tratar de modo tão genérico as diversidades – fazendo-se menção apenas ao termo “mulher” –, o início do PNLD pautou-se em uma visão de gênero como sinônimo de sexo biológico. A linguagem faz esse papel de instituir distinções e desigualdades, pois ela é “seguramente, o campo mais eficaz e persistente, tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 65). Desse modo, os textos acabam reproduzindo esse ocultamento feminino através dos atributos, qualidades comportamentos e analogias, no uso do diminutivo, por exemplo. A oposição binária masculino e feminino, determinada biologicamente, materializa-se no termo utilizado apenas como substituta das palavras homens e mulheres, adotando o gênero como uma substituição mecânica do sexo. As relações de gênero, segundo Butler (2010, p. 24), são “significados culturais assumidos pelos corpos sexuais”, ou seja, é uma condição sócio-histórico-cultural

que vai além da condição estabelecida biologicamente através do sexo masculino ou feminino.

Essa orientação sofreu algumas modificações com o tempo. Em 2007, 2008 e 2010, o texto era o mesmo. Já nos editais do EJA de 2011, nos editais do Campo e de 2013, nos do EJA e de 2014 e no edital do Campo 2016, ampliou-se tal texto, de modo que não só se abordasse a temática de gênero, nem só se promovesse positivamente a imagem da mulher, mas que se reconhecesse e que se tratasse de modo adequado a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutir as diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, além de desmistificar preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não-homofóbica.

Assim, vemos que, a partir de 2011, a concepção de gênero é um pouco ampliada nos editais do PNLD. Vemos uma mudança no reconhecimento do gênero apenas como sexo biológico para se pensar em diversidade de gêneros e, de modo implicado, de sexualidades, uma vez que a heterossexualidade dividiu espaço com outras narrativas. Outro ponto acrescentado é que se fala em promover discussões sobre preconceitos, discriminação e violências correlatas às minorias sociais ligadas às relações de gênero, às minorias sexuais, étnico-raciais, geracionais, entre localidades urbanas e rurais e às relações socioambientais, sendo que algumas dessas não são parte de nossas discussões neste artigo.

### **A BNCC e os critérios a partir de 2016**

A partir de 2016 e até o edital de 2019, o texto volta um pouco ao mesmo modelo inicial do ano de 2007, quando a sugestão é de que apenas se promova positivamente a figura da mulher, acrescentando-se somente que se reforce sua visibilidade e protagonismo social, e, por fim, que se aborde a temática de gênero, acrescentando-se, no entanto, que tal abordagem vise à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia. Mais uma vez, o abstracionismo “segue tentando controlar os fantasmas, produzindo políticas inclusivas que visam a acomodar e a incorporar as novas reivindicações” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 746).

Tais alterações dos editais a partir da versão de 2011 não estão de acordo com as políticas públicas que o governo federal vinha desenvolvendo nos últimos anos. Porém, esse fato sinaliza o campo de disputas que os estudos de gênero vêm travando na atual configuração política brasileira, quando tal termo foi excluído dos textos do Plano Nacional

de Educação de 2014-2024 (PNE, 2011) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2016); quando se tentaram aprovar leis municipais que proibiriam as discussões de gênero nas escolas; quando gênero tem sido um dos alvos da associação EsP; ou quando os estudos de gênero são associados ao slogan da falsa premissa de “ideologia de gênero”, como explicitado por Paraíso (2018); ou, ainda, quando o projeto Escola sem Homofobia, que apresentava como um dos objetivos “orientar docentes sobre questões relacionadas às violações aos direitos no que tange orientações sexuais que e repercutiu como “kit gay”, sendo reprovado pelo congresso” (CARDOSO; GUARANY; UNGER; PIRES, 2019, p. 1469). Episódios como esses desconsideram “o histórico de disputas e conquistas, instaurando enormes retrocessos e desajustes para o campo educacional” (p. 1468) e, segundo Junqueira (2017, p. 26), corre-se o risco de “promover uma restauração do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade”.

Nesse sentido, o edital do PNLD 2019 sugere que o processo de aquisição de obras didáticas a partir de agora se adeque à nova versão da BNCC, onde a categoria gênero é apresentada “somente em sua dimensão biológica, na qual são salientados conteúdos vinculados à anatomia e à fisiologia da reprodução humana” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1547), com as devidas alterações para atender a essa nova versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro de Estado da Educação, observados todos os critérios de atualização por ela previstos. Em relação às considerações gerais de avaliação, o texto é igual aos dos editais de 2017 e de 2018, mantendo-se, inclusive os termos como orientação sexual e respeito à diversidade sexual. Em relação às orientações ao respeito às diversidades, não se fez menção às mesmas nas áreas específicas.

Já o edital do PNLD 2020, destinado às obras literárias para os anos finais do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sugere-se que sejam contemplados, entre outros temas, o tema “Encontros com a diferença”. O anexo III deste edital versa sobre critérios para avaliação das obras didáticas, e o IV sobre Critérios para Avaliação das Obras Literárias. No primeiro, as considerações gerais trazem características sobre os adolescentes que, nesse período de vida intensificam: suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios.

Nos critérios de avaliação eliminatórios comuns, que se refere à observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, o texto foi

modificado. Isso se deu de modo que fosse retirada a expressão “visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia”, sugerindo que as obras estejam livres de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos; que promova também a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.

Faz-se mister salientar que a construção de um currículo nunca é isenta ou harmônica, mas embriagada de disputas. Isso sugere a noção de currículo “como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (SILVA, 2008, p. 8). À luz da perspectiva pós-estruturalista, o currículo não é apenas uma questão de conteúdo, mas desenvolve identidades a partir das relações sociais cotidianas e do discurso que as envolve, englobando as questões de poder que aí existem. Desse modo, “o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como ‘problemas’ sociais” (p. 9) e, assim, quando se restringe o conceito de cidadania nos critérios de avaliação do PNLD, sugere-se o desenvolvimento da diferença nos currículos.

Em relação a isso, quando o tema for Encontros com a diferença, o edital sugere que as obras enfoquem o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., além do encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou com pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático. Ao estimular a inserção de conteúdos sobre gênero e a valorização das diferenças, esse edital rompe a tradição de limitar-se ao ensino da tolerância e passa a celebrar a diferença e amplia a concepção de gênero para além das distinções biológicas. Em tempos pouco propícios, promove a diferença que é o motor da vida (PARAÍSO, 2015), uma vez que o “relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão” (PARAÍSO, 2010, p. 589). Além disso, nos faz pensar em articulações entre currículo e os estudos *queer* sobre gênero e sexualidade, tão propícias na política pública, especificamente a curricular, por entendê-la como “intercruzamento de minorias, nunca foi sobre uma política de identidade” (BUTLER, 2011, p. 209).

Como nos provocam Macedo e Ranniery (2018 p. 747) sobre políticas públicas de currículo, talvez *queer* “nos permita invocar uma abertura radical do ‘todos’, que, ao invés de pressupor identidade, possa decorrer de sua de condição relacional, da relação com a alteridade, de um enlace com o outro”. Só desse modo conseguiríamos construir “pedagogias corporais de gênero que fazem corpos de homens ou mulheres, masculinos ou femininos, determinadas formas de ser e estar no mundo e isso limita, amarra, congela, despotencializa a invenção de outros modos de vida” (VASCONCELOS; CARDOSO; FELIZ, 2018, p. 5). Não precisamos de “novos enquadramentos, mas sim, de novas posturas” (DIAS; MENEZES, 2017, p. 46). Abolir e desconstruir “as formas dos currículos, os raciocínios que dividem e confinam e as verdades que aprisionam é um importante trabalho de um currículo vetor de forças e mobilizador da diferença” (PARAÍSO, 2015, p. 56).

### **Critérios nas disciplinas específicas**

Em relação aos critérios de avaliação referente às áreas específicas dos LD, no ano de 2007, a orientação de respeito às diversidades, que está comumente localizada na seção de preceitos éticos ou como caráter eliminatório de avaliação, orienta que as áreas Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática de modo geral respeitem a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual ou coletiva, evitando estereótipos e associações que depreciem grupos étnicos ou raciais, bem como que isso não seja veiculado em textos e ilustrações e que seja estimulado o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse.

Em 2008, as orientações para tal questão foram encontradas apenas em algumas áreas específicas. Em Ciências, o texto tinha o mesmo cerne do anterior, no que diz respeito à diversidade, a não veiculação de estereótipo e à tolerância. Na seção destinada à História, observa-se que a orientação é bem parecida com as dos anos anteriores, diferindo-se apenas no item não ser instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa ou político-partidária. O mesmo acontece em Matemática, na qual a única diferença é que se retirou levar em conta a diversidade social e cultural do Brasil.

Ainda em relação às áreas específicas, no ano de 2010, na área de História não se observaram modificações; em Língua Portuguesa não houve orientações. Já na de Matemática há a seguinte ressalva em relação à representação gráfica dos seres humanos, o que mostra como a “fotografia tem sido e está sendo utilizada como um elemento de poder produtivo,

articulado por tecnologias culturais que buscam assegurar obediência a formas específicas de nomear o mundo” (SIMON, 2008, p. 80). Assim, as representações gráficas, entre outras, da empregada doméstica como uma negra gorda; do vendeiro de feira como um português bigodudo; das crianças sempre louras e bem vestidas; do oriental como uma figura exótica com chapéu cônico e olhos extremamente alongados; do índio esguio sempre a caçar ou a pescar; se não podem ser caracterizadas como preconceito, são estereótipos que devem ser evitados, além de ser indesejáveis em relação ao conhecimento matemático.

Em relação aos componentes curriculares do segundo segmento, das coleções destinadas à EJA em 2011, correspondentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, observaram-se tais orientações apenas nos critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Geografia, e nos princípios e critérios de avaliação para a Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), sempre prezando pelo direito à diversidade, respeito à liberdade e isenção de preconceitos e outras formas de discriminação.

Em 2012, nos critérios eliminatórios específicos das áreas, em Linguagens, códigos e suas tecnologias, ressalta-se a importância do conhecimento da diversidade de linguagens, das suas múltiplas funções, na constituição dos valores que animam as pessoas e os grupos sociais, tendo em vista a predominância, para o mundo, de ideais de respeito, de tolerância, de justiça, de expansão da paz e da igualdade social. Já nos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) repete-se a sugestão de que o conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao Ensino Médio, não veiculem estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas.

Em relação às Ciências Humanas e suas tecnologias orienta-se que as obras de Geografia e História sejam isentas de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de quaisquer naturezas. Para a sociologia, pede-se que, nas análises, exemplos e atividades contemplem-se: situações de diferentes regiões do país e experiências de diferentes classes sociais, possibilitando ao aluno o respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento da desigualdade socioeconômica, e para a Matemática não há orientações. Por fim, para as Ciências da natureza e suas tecnologias, na Biologia, pede-se que ela perceba que os conhecimentos biológicos podem servir de base para reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem, inclusive, em alegados pressupostos biológicos.

Nas áreas Matemática, Ciências e História, em 2013, não há orientações em relação ao respeito à diversidade. Na Geografia, em seus princípios gerais sugere-se que se forme um cidadão do século XXI de modo que aprenda a conservar os recursos naturais, a respeitar os direitos humanos, a diversidade cultural e a lutar pela construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem preconceitos e estereótipos. Em seus critérios eliminatórios específicos, já que a Geografia relaciona processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, pede-se que se mantenha o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação.

Assim, vê-se que, em relação aos critérios de avaliação das áreas específicas, no geral é insistente a solicitação de que as obras sejam isentas de preconceito e que não veiculem estereótipos, que estejam atentas às diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais apresentadas de maneira negativa, às discriminações de quaisquer tipos, seja na maneira como são abordados os conteúdos pedagógicos, seja por palavras, ilustrações, fotos, e que estimulem o convívio social e o reconhecimento da diferença.

Vale destacar que os critérios de exclusão relacionados às temáticas de gênero e à valorização da mulher em sociedade e nas profissões estiveram presentes no Edital de 2008 para as disciplinas de Ciências, História, Matemática e Geografia. A disciplina Geografia foi a única que apresentou critérios específicos de exclusão em todas as versões analisadas dos editais. De modo resumido, identificamos que os componentes curriculares que mais apresentam orientações em relação ao respeito ao gênero e à diversidade são Geografia (em 15 editais), História (em 7 editais), as áreas de Ciências e Biologia (em 6 editais), Língua Estrangeira (5 editais) e Sociologia e Matemática (4 editais).

Devido à amplitude cultural que o PNLD possui em território nacional, as pesquisas que tomam o programa e o LD como escopo de análise têm se avolumado desde os anos 90. Inúmeras são as abordagens dessas pesquisas acadêmicas, salientando, assim, a notoriedade que tal programa tem tido nas políticas públicas educacionais contemporâneas. Esses estudos sobre a influência do PNLD mostram, no entanto, que, apesar de todas as sugestões e orientações nesses editais, a avultada vigilância sobre tais temáticas torna-se inexpressiva, uma vez que não basta eliminar preconceitos e estereótipos, mas, sobretudo, introduzir conteúdos negligenciados nas coleções e obras, extrapolando o silenciamento didático que existe em relação a gênero, diversidade e minorias sexuais, questões étnico-raciais, de classe entre outros, e transgredir a noção hegemônica e centralizadora que se tem sobre isso. Como

um todo, os editais não apresentam como obrigatoriedade a abordagem desses temas nas áreas específicas, nas quais sua ausência não implica penalidade.

Apesar das orientações de vários editais de que se promova positivamente a figura da mulher, dos afrodescendentes, indígenas e outras minorias sociais e sexuais, o que se observa é que a atuação das mulheres na luta por direitos sociais e na formação da classe operária é pouco mencionada ou é mencionada de forma genérica. Normalmente, as mulheres apresentadas como símbolos são modelos de empoderamento feminino, como faraós, rainhas ou personagens que se destacaram das demais em movimentos históricos revolucionários ou de luta, como Joana D'Arc e Anitta Garibaldi (CELESTINO, 2016).

Outras pesquisas, como a de Castro (2016), mostram que mais da metade das imagens apresentada nas coleções didáticas têm personagens principais masculinos (quase 70%), associando personagens femininos a um papel secundário. Além disso, as atribuições masculinas se dão como aquelas ligadas à esfera pública, à força, à autonomia, à atuação econômica e política, inventores de tecnologias, empresários, políticos, escritores, dramaturgos, heróis, ou a outros protagonismos. As femininas são definidas principalmente numa relação romântica heterossexual, com a família, cuidando de crianças, como professoras, submissas, frágeis, excessivamente emotivas ou sob a proteção/dominação do homem, reproduzindo-se e perpetuando-se assim a concepção de que a função da mulher é servir ao homem, estar em ambiente doméstico, excluindo-se de outras esferas sociais, e sendo valorizada por sua beleza e por seu corpo. Outras vezes, as figuras femininas são ilustradas em celebridades, sendo sexualizadas e objetificadas, tendendo a um padrão industrial. Nesse caso, pode-se dizer que este protagonismo midiático contribui “para a objetificação mais do que para sua emancipação” (CASTRO, 2016, p. 105).

A pesquisa de Cardoso (2018) nos revela, igualmente as anteriores, que os critérios do PNLD não são tão efetivos. Segundo a autora, pelo seu caráter descritivo e pelo seu objeto principal ser a natureza – quase sempre entendida como intocável e pura –, o LD de Ciências é responsável por vincular saberes acerca dos corpos e dos comportamentos de maneira aparentemente neutra e isenta de elementos culturais. No entanto, a correlação natureza e cultura se estabelece de modo bastante estreito nesse currículo, seja por meio de atividades, de experimentos, de imagens ou de narrativas biológicas sobre o mundo. Constatou-se que o discurso biológico produz demandas naturalizadas acerca de corpos, gêneros e sexualidades. Ditos sobre competitividade, desenvolvimento corporal, força física, cadeia alimentar, territorialidade, cuidado, proteção, reprodução e doenças são ofertados de maneira



diferenciada a sujeitos generificados. Esse processo, por estar transvestido da roupagem científica, dá força de verdade e autoridade às diferenças biológicas, intelectuais e culturais.

### **Algumas considerações**

Apesar de décadas dessa política pública curricular – aqui foram analisados quinze desses anos –, pudemos perceber como o campo educacional é frágil e apresenta possibilidades de desestruturação, mesmo que, nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas a ela relacionados tenham ganhado importância nas discussões internacionais e nacionais, em discussões sobre o desenvolvimento e na elaboração de políticas públicas, principalmente na área da educação. Se foi possível visualizar avanços na construção da categoria de gênero nessa política – indo de um raciocínio estritamente biológico para uma concepção mais relacional, por vezes flertando com o conceito de diferença –, constatamos também o seu recuo diante de discursos conservadores. A educação tem sido um dos alvos preferenciais do entrelaçamento da agenda conservadora nos costumes com a agenda neoliberal na economia. Por isso mesmo, argumenta-se que isso se estabelece porque o campo educacional ainda tem sido “um dos grandes obstáculos nesse processo de construção de uma subjetividade empresarial”, em que cada pessoa passa a ser vista como espaço econômico onde pode enfrentar os riscos individualmente, já que a rede de proteção social passa a ser eliminada (CRUZ; MACEDO, 2019, p. 34).

Com base no que foi apresentado, vimos que a partir dos anos 90 o contexto político brasileiro passou a usar bastantes referências à diversidade, motivado pela pressão de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações. Notamos que o MEC não tem uma posição coesa sobre diversidade, de modo a orientar o conjunto de ações referentes à educação, e, assim “a ideia de diversidade tem servido como um grande conceito guarda-chuva para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 26). Mesmo que durante o governo Lula, em meados de 2003, tenha se criado um cenário de grande expectativa acerca de uma reorganização das instituições e das políticas públicas, para que fossem contempladas questões de gênero, raça, sexualidade e outras desigualdades pensadas durante muito tempo de forma abstrata, as questões relativas à diversidade são contidas apenas no âmbito discursivo e abstrato de cultura/ diversidade/diferença e “permanecem sem financiamento efetivo para reverter qualquer lógica” (p. 27).

Quanto aos critérios de avaliação para aprovação ou exclusão das obras, pode-se afirmar o caráter geral e pouco característico dos itens avaliativos sobre as questões de diversidade de gênero, ou seja, “a defesa da diversidade e a luta pela igualdade racial passaram a fazer parte da retórica do governo, mas ainda não foram, efetivamente, elevadas ao status de política de Estado” (IDEM). Além de estar em reduzidos itens, compartilham espaço com outras categorias analíticas, tais como raças e etnias, o que pode prejudicar uma análise mais detalhada sobre as abordagens dos gêneros presentes nos LD, ou ainda são camuflados pelo clamor à tolerância tão presente no discurso neoliberal. Tolerar naturaliza um “padrão de onde os diversos partem e são constituídos como “outros” a serem aceitos e incorporados em uma racionalidade universal, que “respeita” suas particularidades sem ser questionada” (CARDOSO; GUARANY; UNGER; PIRES, 2019, p. 1472), mas “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2008, p. 81). Desse modo, fica a critério de quem avalia julgar se as obras trazem preconceitos ou valorizam a atuação feminina em sociedade e nas áreas de conhecimento, bem como se os problemas com a categoria gênero têm força para reprovar toda uma coleção. Tais avaliações podem acarretar, portanto, silenciamentos ou aprisionamentos de gênero nas coleções de LD aprovados.

Vale destacar que tais critérios não são suficientes quando consideramos a vasta produção acadêmica brasileira sobre relações de gênero que apontam quão problemáticos são os LD no que se referem às subjetivações e seus posicionamentos frente às áreas de conhecimento. Para que se entenda como se perpetuam as violências, as ausências históricas, os estereótipos, as explorações e os preconceitos nos livros didáticos das diferentes disciplinas escolares, é fundamental observar como se dá a inscrição dos sujeitos em espaços tradicionalmente masculinos, brancos e heteronormativos, já que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2008, p. 76). Urge, portanto, a construção de gênero nos moldes da diferença.

## REFERÊNCIAS

BAMPI, L. Currículo como tecnologia de governo de cidadãs e cidadãos. *In*: XXIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais** [...]. Caxambu, MG, 2000.

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

CASTRO, M. G. M. **Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014**. Orientador: Ricardo Luiz Teixeira de Almeida. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3690>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CELESTINO, G. S. **Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. Orientador Clarícia Otto. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/172785>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CARDOSO, L. R. Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional de Livro Didático de Ciências em questão. *In*: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 93-114.

CARDOSO, L. R.; GUARANY, A. L. A.; UNGER, L. G. S.; PIRES, M. A. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1458-1479>

CRUZ, T. A. S.; MACEDO, E. A diferença resiste à de(s)mocratização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, p. 13-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8741/pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

DIAS, A. F.; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 37-48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7443>

DOS ANJOS, J. P.; CARDOSO, L. R. Hanami ou corpos fogem, vazam, escapam... **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 12, p. 69-78, 11, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2953>

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, Lisboa, Edições Cosmos, n. 19, p. 203-223, 1993. Disponível em: [http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault\\_verdade\\_subjetividade](http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_verdade_subjetividade). Acesso em: 28 jan. 2020.

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

GIACHINI, A. C. B.; LEÃO, A. M. C. Relação de gênero na educação infantil: apontamentos da literatura científica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1049-1422, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11n3.9038>

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de Gênero”: Um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. *In*: DIAS, A. F.; SANTOS, E. F.; CRUZ, M. H. S. (Org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: IFS, 2017.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, E; RANNIERY, T. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf>. Acesso 14 abr. 2020.

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

MOREIRA, A. F.; SILVA JÚNIOR, P. M. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 45-54, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4962>

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

PARAÍSO, M. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, M.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PARAÍSO, M. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 14 abr. 2020.

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

PARAÍSO, M. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan./fev. 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed Editora Ltda., 2001.

POSSA, L. B.; BRAGAMONTE, P. L. A. Uma Possível Arte de Governar a Formação de Professores Alfabetizadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, v. 13, p. 1050-1065, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11134>

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 15-30, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: 2008. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12051>

SIMON, R. L. A pedagogia como uma tecnologia cultural. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 61-84.

VASCONCELOS, M. F. F.; CARDOSO, L. R.; FELIX, J. Por uma educação obscena a desfocar nossos corpos de hipo mulheres. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177614>

### Como referenciar este artigo

CARDOSO, L. R.; MELO, R. V. O. S. 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, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13752>

**Submetido em:** 05/06/2020

**Revisões requeridas:** 21/07/2020

**Aprovado em:** 16/10/2020

**Publicado em:** 02/01/2021