

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

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

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

Livia de Rezende CARDOSO¹
Rosa Virgínia Oliveira Soares de MELO²

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.

PALABRAS-CLAVE: Currículo. Género. Libro didáctico.

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 emprender 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.

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Profesora en el Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-9110>. E-mail: livinha.bio@gmail.com

² Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Estudante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8165-1483>. E-mail: rosavirginia.aju@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Gênero. Livro didático.

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.

Posicionamiento del tema

Libros didáticos (LD) y paradidáticos han sido tomados como objeto de varias investigaciones sobre representaciones de géneros, de grupos étnicos y clases sociales. Junto a los currículos escolares, estos materiales pedagógicos y LD contemplan contenidos que, bajo los tormentos de la ‘ideología de género’, han sido cuestionados “para evitar la proliferación de la diferencia y hacer que el género y la sexualidad sean considerados como temas no escolares” (PARAÍSO, 2018, p. 23). Esto se debe a que algunos modos de regulación intentan definir “el campo de lo ‘habitual, aceptado, normalizado y esperado’ y en este proceso definen determinadas capacidades expresivas como marginales, falsas o perversas” (SIMON, 2008, p. 74).

Cuando los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) pusieron “la pluralidad cultural como tema transversal, crearon un territorio para la contención de los temas puestos en la educación” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 22). Así, en 2014, el término género fue suprimido del Plan Nacional de Educación (PNE) en nivel de Congreso Nacional y fuertemente combatido en secretarías municipales y estatales en los años siguientes. En 2017, la regla del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) que preveía nota cero a la redacción que ofendiera principios de los Derechos Humanos fue comprendida por el magistrado federal como violación de la libertad de manifestación del pensamiento, al evaluar el pedido de la Escuela Sin Partido (EsP). En la decisión, mantenida por la Ministra del

Supremo, se defendió que no existía una base epistemológica, imponiéndose el respeto al ‘políticamente correcto’, nada más que un ‘simulacro ideológico’ de los derechos humanos propiamente dichos³.

En enero de 2019, el Ministro de la Educación intentó cambiar criterios del vigente Programa Nacional del Libro Didático (PNLD), excluyéndose la obligación de las obras presentar diversidad étnica, combate a la violencia contra mujer y promoción positiva de la imagen de la mujer⁴. Se nota, por lo tanto, como estos textos oficiales se constituyen como políticas regulatorias que predicen “estándares, condiciones laborales y actuación, reglas individuales y para el grupo” (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1058).

Son problemáticas que involucran currículo, género y LD que tomamos como intereses de investigación en este artículo. Más específicamente, buscamos analizar cómo la categoría género se construye en los criterios de inclusión o exclusión en editales del PNLD, comprendiendo el período de 2006 a 2020. Por veces, género es abarcado en criterios de ciudadanía y de Derechos Humanos. En otras, viene explícitamente asociado a la mujer y a sus relaciones con lo que se construye sobre femenino y masculino, manteniendo la hegemónica manera de clasificación estructurada alrededor de oposiciones binarias. Para Silva (2008, p. 76), “en una oposición binaria, uno de los términos es siempre privilegiado, recibiendo un valor positivo, mientras otro recibe una carga negativa”.

Para emprender esos análisis, observamos los documentos legales que reglamentan el PNLD, así como los editales disponibles para consulta electrónica. Aunque tratándose de una política curricular que establece la necesidad de discusiones acerca de la diversidad cultural en los LD, cabe señalar que “las políticas curriculares son, por naturaleza, discursos normativos con el fin de gestionar poblaciones” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 743). En ese sentido, cuestionamos el público direccionado por esta política curricular como “algo que no es – ni puede ser – fijo y mucho menos del orden de la semejanza, del reflejo o, todavía, de la mismidad” (p. 748). Además de eso, las políticas públicas educacionales se pueden constituir como “una trama compleja, en la cual la diferencia, sin la cual no hay educación, es constreñida” (p. 743).

Currículo se entiende aquí “como un artefacto cultural que enseña, educa y produce sujetos, que está en muchos espacios desdoblándose en diferentes pedagogías” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Con tal finalidad, instancias culturales, así como los LD, “transmiten una

³ Disponible en: <https://www.conjur.com.br/2017-out-26/liminar-impede-zerar-redacao-enem-ofenda-direitos-humanos>. Accedido el: jul. 2019.

⁴ Disponible en: <https://novaescola.org.br/conteudo/14998/vai-nao-vai-entenda-a-confusao-no-edital-do-pnld-2020-que-permitia-erros-nos-livros>. Accedido el: jul. 2019.

variedad de formas de conocimiento que aunque no sean reconocidas como tales son vitales en la formación de identidad y de subjetividad” (SILVA, 2003, p. 140). De modo estratégico, “los grupos dominantes siempre hablaron sobre los demás grupos y construyeron representaciones que tuvieron y tienen efectos de poder y de verdad” (PARAÍSO, 2004, p. 60). De ese modo, “las políticas de currículo, las condiciones de enseñanza y las prácticas pedagógicas son orientadas por la ‘política’ convencional de los gobiernos” (SIMON, 2008, p. 67). También llamadas por este autor de Tecnologías culturales, ese conjunto de prácticas organizacionales, curriculares y pedagógicas “contribuyen para definir las formas por las cuales el significado se produce, por las cuales las identidades son moldadas y los valores contestados o preservados” (p. 68). Eso significa alejar, diferenciar, separar, posicionar y clasificar grupos.

La grade de ideas referentes al aprendizaje, a la enseñanza y al currículo funciona “para separar y clasificar los individuos, creando diferenciaciones cada vez más apuradas del comportamiento rutinario” (POPKEWITZ, 2001, p. 29), implicando un contexto en el cual “se enseña y regula el cuerpo, produciendo subjetividad y planificando formas y posibilidades de vivir en sociedad” (MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2016, p. 48). En ese sentido, “detener el privilegio de clasificar significa también detener el privilegio de atribuir diferentes valores a los grupos de esa forma clasificados” (SILVA, 2008, p. 82). El proceso de clasificación es central en la vida social y las clasificaciones son siempre realizadas a partir del punto de vista de la identidad. Para Silva (2008, p. 73), “identidad es simplemente lo que se es”. En oposición a ella, “la diferencia es lo que el otro es” (IDEM) y ambas son “una relación social. Eso significa que su definición – discursiva y lingüística – está sujeta a vectores de fuerza, a relaciones de poder” (p. 75). La identidad y la diferencia son tomadas como “declaraciones sobre quien pertenece y sobre quien no pertenece, sobre quien está incluido y quien está excluido” (IDEM). “Seleccionar es cuestión de poder” (p. 168) y, al fin y al cabo, “el poder está inscrito en el currículo” (IDEM).

Partiendo de la asertiva que el discurso no es solo una simple denominación de cosas a través de las “letras, palabras y frases, sino una serie de acontecimientos en que están vinculadas relaciones de poder, articuladas a una ordenación del saber, que legitiman ciertos modos de decir las cosas” (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1052), analizamos todos los documentos seleccionados, considerando la orientación en relación al modo cómo ahí está insertada la categoría género. Observamos que, casi en su totalidad, las orientaciones son generales, visan respetar los derechos humanos y las diversidades sociales, culturales y religiosas de la sociedad brasileña, el pluralismo de ideas, preparar los individuos para el

ejercicio de la ciudadanía y para el convivio social, y garantizar las oportunidades y la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia de los/las alumnos/as en la escuela.

Los enfoques referidos a la categoría género, “la mayoría de las veces, se centran en discursos vigilantes y moralizantes, y, además, refuerzan modelos de cómo debe ser el comportamiento considerado adecuado” (GIACHINI; LEÃO, 2016, p. 1411) para las subjetividades. Consideramos, sin embargo, que dicha categoría ha ganado amplitud en las investigaciones y no puede ser operada sólo como un término o dimensión. El género es una norma, que establece “los significados culturales que asume el cuerpo sexuado” (BUTLER, 2010, p. 24); es la “condición social por la que se nos identifica como hombre o mujer” (LOURO, 1997, p. 80); es la “capacidad del sujeto de asumir un determinado lugar social, de actuar socialmente, voluntariamente, de hacer elecciones y decidir sobre sí mismo” (DOS ANJOS; CARDOSO, 2014, p. 71). El género no niega la biología, sino que hace hincapié en la “construcción social e histórica producida sobre las características biológicas” (p. 22). Al no hablar de estos temas, los individuos pueden querer conocerlos e interesarse por ellos. De este modo, “el silencio - la ausencia de discurso - aparece como una especie de garantía de la ‘norma’” (p. 68).

La relación entre el Gobierno Federal, a través del Ministerio de Educación, y la gestión de las LD que llegan a las escuelas públicas se remonta a 1938, cuando se creó la Comisión Nacional de LD. A partir del Decreto-Ley nº 1.006, se establecieron las condiciones de autorización, producción, importación, uso y correcciones en LD. En 1945, dicha comisión asumió el control de la adopción de la LD en todos los centros educativos del país. En 1972, el Instituto Nacional del Libro admitió el proceso de coediciones de LD junto con los editores. Y en 1983 se creó la Fundación de Ayuda al Estudiante, incorporando el Programa LD que, en 1985, vio ampliado su nombre a PNLD. En ese momento, el gobierno se convirtió en financiador de LD, y el proceso de coedición se extinguió.

Este programa se basa en la distribución gratuita de obras de LD, pedagógicas y literarias a estudiantes de primaria y secundaria en escuelas públicas, instituciones confesionales, comunitarias o filantrópicas sin ánimo de lucro y en colaboración con el poder público, además de ofrecer otros materiales de apoyo a la política educativa. Está gestionado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) y se basa en la libre participación de las editoriales privadas y la libre elección de los profesores. La legislación que rige el PNLD es la Ordenanza 7/2007 del MEC, la Resolución 51/2009, la Resolución 02/2011, la Resolución 40/2011, la Resolución 42/2012, el Decreto 9099/2017 y la Resolución 15/2018.

Los editales del PNLD son dispositivos utilizados por el Estado para establecer directrices para la elección de los LD distribuidos a las escuelas públicas. Cada convocatoria pública aborda la forma en que se desarrollan las etapas del programa, desde las normas de inscripción, el desarrollo de la participación, la documentación necesaria, las etapas del proceso de evaluación y selección de colecciones, los procesos de calificación, adquisición, producción y entrega de materiales, hasta las disposiciones generales y los anexos. Los anexos traen modelos de declaración, la estructura editorial y otras especificaciones técnicas para la producción, así como principios y criterios generales y específicos (en las áreas de Ciencias, Geografía, Historia de la Lengua Portuguesa, incluyendo la Alfabetización, y Matemáticas) para la evaluación de los libros didácticos. También hay editales para diccionarios y obras literarias. Las que comprenden las ediciones de 2006 a 2020 están disponibles en formato electrónico, a excepción de la versión de 2009, que no está disponible en el sitio web del MEC.

Los editales del PNLD analizados trataban respectivamente del proceso de selección y evaluación de las obras a elegir: i) 2006 - diccionarios de lengua portuguesa para los primeros años de la escuela primaria; ii) 2007 - colecciones para los primeros años de la escuela primaria; iii) 2008 - colecciones para los últimos años de la escuela primaria; iv) 2009 - Aviso público no disponible en el sitio web del MEC; v) 2010 - colecciones y obras complementarias para los primeros años de la escuela primaria; vi) 2011 - colecciones de lengua española para profesores de secundaria y para la educación de jóvenes y adultos; vii) 2012 - colecciones para la escuela secundaria y diccionarios de lengua portuguesa brasileña; viii) 2013 - colecciones para estudiantes rurales, para los primeros años de la escuela primaria y obras complementarias para los primeros años de la escuela primaria (1º, 2º y 3º años); ix) 2014 - colecciones para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), colecciones para los últimos años de la escuela primaria y obras de literatura para los alumnos de la escuela primaria en las escuelas públicas, en el marco del PNLD para la alfabetización en la edad correcta; x) 2015 - colecciones para la escuela secundaria; xi) 2016 - colecciones para estudiantes rurales y para los años iniciales de la escuela primaria; xii) 2017 - colecciones para los años finales de la escuela primaria; xiii) 2018 - colecciones para la escuela secundaria; xiv) 2019 - colecciones para los años iniciales de la escuela primaria; xv) 2020 - colecciones y obras literarias para los años finales de la escuela primaria.

En los siguientes apartados, analizaremos, inicialmente, la construcción de los criterios de evaluación de esta política curricular hasta los edictos de 2016, en los que se observa cierta mejora de las cuestiones de diversidad y género. En la siguiente sección, identificaremos los

efectos de la BNCC y la ola conservadora que intenta influir en las políticas educativas en los reglamentos del PNLD, llevando a la supresión de varios textos anteriormente presentes en los edictos. En la cuarta sección, pasaremos a un análisis por disciplinas específicas, explicando qué áreas tienen los mayores avances y sus reflejos en las obras didácticas, según la literatura especializada en libros de texto. Por último, haremos algunas consideraciones generales sobre la política curricular en cuestión.

La construcción de criterios hasta 2016

Los Derechos Humanos son los inherentes a todos los seres humanos, independientemente de su raza, sexo, nacionalidad, etnia, lengua, religión o cualquier otra condición. Entre ellos están el derecho a la vida y a la libertad, la libertad de opinión y de expresión, el derecho al trabajo y a la educación, entre otros. Todo el mundo merece estos derechos, sin discriminación. El Derecho Internacional de los Derechos Humanos establece las obligaciones de los gobiernos de promover y proteger los derechos humanos y las libertades de los grupos o individuos (ONU, 1948). La Educación en Derechos Humanos es esencialmente la formación de una cultura de respeto a la dignidad humana mediante la promoción y vivencia de los valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, cooperación, tolerancia y paz. Si observamos la teorización cultural contemporánea, existe una tendencia a abordar el multiculturalismo, o el pluralismo cultural, en la educación simplemente como una cuestión de tolerancia y respeto a la diversidad cultural. Según Silva (2008, p. 79), “por muy edificante y deseable que parezca, estos nobles sentimientos nos impiden ver la identidad y la diferencia como procesos de producción social, como procesos que implican relaciones de poder”.

Según Rodrigues y Abramowicz (2013, p. 16), en los últimos veinte años, la diversidad y otros temas relacionados se están abordando “de manera central en el debate internacional y nacional, en las discusiones sobre el desarrollo y en la formulación de políticas públicas, especialmente en el ámbito de la educación”. Así, en la documentación seleccionada, se observó, por ejemplo, que en relación con la diversidad, la ordenanza normativa del MEC nº 7, del 5 de abril de 2007, que dispone sobre las normas de conducta en el ámbito de la ejecución de los Programas del Libro, es la orientación que considera las diversidades sociales y culturales características de la sociedad brasileña, así como el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, a la hora de elegir los libros didácticos.

Las Resoluciones/CD/FNDE nº 51, del 16 de septiembre de 2009 - que Dispone sobre el PNLD de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (PNLD EJA) - y nº 42, del 28 de agosto de 2012 - que Dispone sobre el PNLD de educación básica -, repiten la misma orientación en las consideraciones iniciales, solicitando que se tengan en cuenta tales diversidades, ya que la educación es un derecho de todos y un deber del Estado, que tiene como objetivo el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.

El Decreto Nº 9099 del 18 de julio de 2017, que trata sobre el PNLD, presenta sobre el respeto a las diversidades en su artículo 3, el respeto a las diversidades sociales, culturales y religiosas y el respeto a la libertad y valoración de la tolerancia. La Resolución/CD/FNDE nº 15, de 26 de julio de 2018, que dispone sobre las normas de conducta en la aplicación del PNLD, repite el considerando ya visto en las Resoluciones/CD/FNDE nº 51 y nº 42, al decir que se deben considerar las diversidades sociales y culturales que caracterizan a la sociedad brasileña, así como el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas en el proceso de elección.

Al analizar los editales, se observó que existe una gran preocupación por el carácter social de la LD al contribuir a la formación de la ciudadanía, el respeto mutuo entre las personas, la ética y el reconocimiento de la diversidad, favoreciendo el diálogo y la valoración de la tolerancia. Según Rodrigues y Abramowicz (2013, p. 16), esta sería una posible estrategia pedagógica “liberal” que “consistiría en estimular y cultivar los buenos sentimientos y la buena voluntad hacia la llamada “diversidad cultural””. Algunos de los editales analizados dan pautas básicas como no transmitir prejuicios de ninguna condición económica, social, étnico-racial o de género en el ítem destinado a los criterios de evaluación comunes a todas las áreas.

Sobre esta necesidad de educación para la ciudadanía, Bampi (2000, p. 1) afirma que “cuando la ciudadanía se presenta como una solución para la emancipación, la transformación y la liberación de los individuos, se suprime su constructibilidad”. Además, se ponen en marcha “sutiles técnicas de gobernanza”, a través de las cuales “se moldean y normalizan las conductas, las aspiraciones y las decisiones de los individuos con el fin de alcanzar los objetivos considerados deseables” (p. 10).

Foucault (2008, p. 45) define la gobernanza como un “conjunto de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas” comunes a “todas las formas modernas de pensamiento y acción política” (MILLER; ROSE, 2012, p. 40), teniendo “como principal destinatario a la población, por principal vía de conocimiento a la economía política

y por instrumento técnico esencial a los dispositivos de seguridad” (FOUCAULT, 2008, p. 143). Según Bampi, gobernar a las personas no es obligarlas a hacer lo que el gobernante quiere; es una especie de manipulación tenue en la forma en que los individuos se conocen y se conducen, es decir, es la “integración sutil de las tecnologías de la coerción y las tecnologías del yo” (FOUCAULT, 1993).

En los editales dedicados a la elección de los diccionarios, tanto de portugués como de lengua extranjera, se encuentran como criterios de exclusión las referencias al respeto a la diversidad, a los que presentan palabras o imágenes, prejuicios en relación con la condición económica y social, el color, la etnia, el género, la orientación sexual, la religión, la lengua o cualquier otra forma de actitud discriminatoria. Este aviso también cita la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB nº 9394/1996), que propugna como principios pedagógicos la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir la cultura, el pensamiento, el arte y el conocimiento, el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, el respeto a la libertad y el aprecio a la tolerancia.

Esto significa que, pedagógicamente, los individuos deben tener contacto con la diversidad de expresiones y grupos culturales, aceptando la diversidad como algo natural, en una “visión superficial y distante de las diferentes culturas”. En ella, “el otro aparece bajo la rúbrica de lo curioso y lo exótico”, sin cuestionar las relaciones de poder, ni cómo han surgido los procesos de diferenciación, lo que implica la producción de nuevas dicotomías, como “el dominante tolerante y el dominado tolerado o la identidad hegemónica pero benévola y subalterna pero ‘respetada’” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 16).

Sin embargo, gran parte de los editales presentan, en sus principios generales, ya que muy pocas veces aparecen como criterios de calificación, las recomendaciones de promover positivamente la imagen de la mujer, considerando su participación en diferentes profesiones y espacios de poder; que se aborde la temática de género, de no violencia contra la mujer, apuntando a la construcción de una sociedad no sexista, justa e igualitaria. Al tratar de forma tan genérica las diversidades - haciendo mención únicamente al término “mujer”- el inicio del PNLD se basó en una visión del género como sinónimo de sexo biológico. El lenguaje desempeña este papel de instituir distinciones y desigualdades, ya que es “seguramente el campo más eficaz y persistente, tanto porque atraviesa y constituye la mayor parte de nuestras prácticas, como porque nos parece casi siempre muy ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 65). De este modo, los textos acaban reproduciendo esta ocultación femenina a través de los atributos, cualidades, comportamientos y analogías, en el uso del diminutivo, por ejemplo. La oposición binaria masculina y femenina, determinada biológicamente, se materializa en el término

utilizado sólo como sustituto de las palabras hombre y mujer, adoptando el género como una sustitución mecánica del sexo. Según Butler (2010, p. 24), las relaciones de género son “significados culturales asumidos por los cuerpos sexuados”, es decir, es una condición socio-histórica-cultural que va más allá de la condición biológicamente establecida a través del sexo masculino o femenino.

Esta orientación ha cambiado con el tiempo. En 2007, 2008 y 2010, el texto era el mismo. En los editales de la EJA de 2011, en los editales de la EJA de 2013, en los editales de la EJA de 2014 y en los editales de la EJA de 2016, se amplió este texto para que no sólo se abordara la cuestión de género, ni sólo se promoviera positivamente la imagen de la mujer, sino que se reconociera y atendiera adecuadamente la diversidad de género, considerar la participación de mujeres y hombres en diferentes trabajos, profesiones y espacios de poder, discutir las diferentes posibilidades de expresión de las feminidades y masculinidades, además de desmitificar prejuicios y estereotipos sexuales y de género, apuntando a la construcción de una sociedad no sexista y no homofóbica.

Así, vemos que, a partir de 2011, el concepto de género se amplía un poco en los edictos del PNLD. Vemos un cambio en el reconocimiento del género sólo como sexo biológico para pensar en la diversidad de género e, implícitamente, en la sexualidad, ya que la heterosexualidad ha compartido espacio con otras narrativas. Otro punto añadido es que habla de promover discusiones sobre los prejuicios, la discriminación y la violencia relacionados con las minorías sociales vinculadas a las relaciones de género, sexuales, étnico-raciales, generacionales, entre localidades urbanas y rurales, y las relaciones socio-ambientales, algunas de las cuales no forman parte de nuestras discusiones en este artículo.

La BNCC y los criterios a partir de 2016

A partir de 2016 y hasta la convocatoria de 2019, el texto vuelve al mismo modelo inicial de 2007, cuando se sugiere que sólo se promueva positivamente la figura de la mujer, añadiendo únicamente que se refuerce su visibilidad y protagonismo social, y, por último, que se aborde la cuestión de género, añadiendo, no obstante, que dicho enfoque debe tener como objetivo la construcción de una sociedad no sexista, justa e igualitaria, incluso en lo que se refiere a la lucha contra la homo y transfobia. Una vez más, el abstraccionismo “sigue intentando controlar los fantasmas, produciendo políticas inclusivas que pretenden acomodar e incorporar las nuevas demandas” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 746).

Tales alteraciones de los editales a partir de la versión de 2011 no están acorde con las políticas públicas que el gobierno federal había desarrollado en los últimos años. Pero, ese hecho señala el campo de disputas que los estudios de género han trabado en la actual configuración política brasileña, cuando tal término se excluyó de los textos del Plan Nacional de Educación de 2014-2024 (PNE, 2011) y de la Base Nacional Curricular Común (BNCC, 2016); cuando se intentaron aprobar leyes municipales que prohibieron las discusiones de género en las escuelas; cuando género ha sido uno de los objetos de la asociación EsP; o cuando los estudios de género son asociados al slogan de la falsa premisa de “ideología de género”; como explicitado por Paraíso (2018); o, todavía, cuando el proyecto Escuela sin Homofobia, que presentaba como uno de los objetivos “orientar docentes sobre cuestiones relacionadas a las violaciones a los derechos en lo que respecta orientaciones sexuales que repercutió como “kit gay”, siendo reprobado por el congreso” (CARDOSO; GUARANY; UNGER; PIRES, 2019, p. 1469). Episodios como estos desconocen “la historia de disputas y conquistas, estableciendo enormes retrocesos e insuficiencias para el campo educativo” (p. 1468) y, según Junqueira (2017, p. 26), corren el riesgo de “promover una restauración del estatus del orden sexual tradicional y fortalecer las disposiciones relativas a las normas de género, la heterosexualidad obligatoria y la heteronormatividad”.

En este sentido, la convocatoria del PNLD 2019 sugiere que el proceso de adquisición de trabajos didácticos a partir de ahora se adapte a la nueva versión del BNCC, donde la categoría género se presenta “sólo en su dimensión biológica, en la que se destacan los contenidos relacionados con la anatomía y fisiología de la reproducción humana” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1547), con los cambios necesarios para cumplir con esta nueva versión, aprobada por el Consejo Nacional de Educación y homologada por la Secretaría de Estado de Educación, observando todos los criterios de actualización previstos por la misma. En cuanto a las consideraciones generales de evaluación, el texto es el mismo que el de los editales de 2017 y 2018, manteniendo los términos como orientación sexual y respeto a la diversidad sexual. En cuanto a las directrices sobre el respeto a la diversidad, no se mencionaron en áreas específicas.

El edicto del PNLD 2020, direccionado a obras literarias para los últimos años de la enseñanza primaria, en portugués e inglés, sugiere que se considere el tema “Encuentros con la diferencia”, entre otros temas. El anexo III de esta convocatoria trata de los criterios de evaluación de las obras educativas, y el IV de los criterios de evaluación de las obras literarias. En el primero, las consideraciones generales aportan características sobre los adolescentes que, en este periodo de la vida, se intensifican: las relaciones [de los alumnos]

con sus compañeros de edad y el aprendizaje sobre la sexualidad y las relaciones de género, acelerando el proceso de ruptura con la infancia en un intento de construir sus propios valores.

En el criterio común de eliminación, que se refiere al cumplimiento de los principios éticos necesarios para la construcción de la ciudadanía y la convivencia social, el texto fue modificado. Así, se eliminó la expresión “que tenga como objetivo la construcción de una sociedad no sexista, justa e igualitaria, incluso en lo que se refiere a la lucha contra la homofobia”, sugiriendo que las obras deben estar libres de estereotipos o prejuicios socioeconómicos, regionales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, de edad, de lengua, de religión, de discapacidad, así como de cualquier otra forma de discriminación, violencia o violación de los derechos humanos; que también promueve la imagen de las mujeres, considerando su participación en diferentes profesiones y espacios de poder, valorando su visibilidad y protagonismo social, con especial atención al compromiso educativo con la agenda de la no violencia contra las mujeres.

Es importante señalar que la construcción de un plan de estudios nunca está exenta ni es armónica, sino que está llena de disputas. Esto sugiere la noción de currículo “como un proceso constituido por conflictos y luchas entre diferentes tradiciones y diferentes concepciones sociales” (SILVA, 2008, p. 8). A la luz de la perspectiva postestructuralista, el currículo no es sólo una cuestión de contenido, sino que desarrolla las identidades a partir de las relaciones sociales cotidianas y el discurso que las rodea, abarcando las cuestiones de poder que allí existen. De este modo, “el currículo acaba expresando exactamente, entre otras cosas, la forma en que se definen ciertas cuestiones como ‘problemas’ sociales” (p. 9) y, por lo tanto, cuando el concepto de ciudadanía se restringe en los criterios de evaluación del PNLD, se sugiere desarrollar la diferencia en el currículo.

En este sentido, cuando el tema es Encuentros con la Diferencia, la convocatoria sugiere que las obras se centren en el contacto entre diferentes ámbitos culturales, sociales, regionales, etc., además del encuentro entre individuos de diferentes etnias, razas, etc. y/o con personas con discapacidad, valorándose la presencia de protagonistas que representen esta diversidad. La interacción con la diferencia debe revelar sus retos y beneficios, destacando la necesidad de una convivencia democrática. Al estimular la inserción de contenidos sobre el género y la apreciación de las diferencias, esta nota rompe la tradición de limitarse a la enseñanza de la tolerancia y comienza a celebrar la diferencia y amplía la concepción del género más allá de las distinciones biológicas. En tiempos poco propicios, promueve la diferencia que es el motor de la vida (PARAÍSO, 2015), ya que “lo relevante de la diferencia es la singularidad, el flujo de fuerzas, la transgresión” (PARAÍSO, 2010, p. 589). Además,

nos hace pensar en las articulaciones entre el currículo y los estudios *queer* sobre género y sexualidad, tan propicios para la política pública, específicamente el currículo, porque lo entendemos como “entrecruzamiento de minorías, nunca se trató de una política de identidad” (BUTLER, 2011, p. 209).

Como nos provocan Macedo y Ranniery (2018 p. 747) sobre las políticas públicas de currículo, tal vez *queer* nos permita “invocar una apertura radical del ‘todo’, que, en lugar de asumir la identidad, pueda derivar de su condición relacional, de la relación con la alteridad, de un vínculo con el otro”. Sólo así podríamos construir “pedagogías corporales de género que hacen de los cuerpos de hombres o mujeres, masculinos o femeninos, determinadas formas de ser y estar en el mundo y esto limita, ata, congela, despotencia la invención de otras formas de vida” (VASCONCELOS; CARDOSO; FELIZ, 2018, p. 5). No necesitamos “nuevos marcos, sino nuevas posturas” (DIAS; MENEZES, 2017, p. 46). Abolir y desconstruir “las formas del currículo, los razonamientos que dividen y confinan, y las verdades que aprisionan es una importante labor de un currículo vector de fuerzas y movilizador de la diferencia” (PARAÍSO, 2015, p. 56).

Criterios en las asignaturas específicas

En relación con los criterios de evaluación relativos a las áreas específicas del LD, en 2007, la orientación de respeto a la diversidad, que comúnmente se ubica en el apartado de preceptos éticos o como carácter eliminatorio de la evaluación, orienta a que las áreas de Ciencias, Geografía, Historia, Lengua Portuguesa y Matemáticas en general respeten la diversidad cultural, étnico-racial, de género, religiosa o cualquier otra forma de manifestación individual o colectiva, evitando estereotipos y asociaciones que deprecien a los grupos étnicos o raciales, así como que esto no se transmita en los textos e ilustraciones y que se estimule la convivencia social y la tolerancia, abordando con respeto e interés la diversidad de la experiencia humana.

En 2008, sólo se encontraron orientaciones sobre esta cuestión en algunos ámbitos específicos. En Ciencias, el texto tenía el mismo núcleo que el anterior, en cuanto a la diversidad, la no afectación de los estereotipos y la tolerancia. En el apartado destinado a la Historia, se observa que la orientación es muy similar a la de años anteriores, diferenciándose únicamente en que el ítem no es un instrumento de propaganda o adoctrinamiento religioso o partidista. Lo mismo ocurre con las matemáticas, en las que la única diferencia es que se ha tenido en cuenta la diversidad social y cultural de Brasil.

Todavía en relación con las áreas específicas, en 2010 no se observaron cambios en el área de Historia; en Lengua Portuguesa no hubo directrices. En Matemáticas existe la siguiente advertencia respecto a la representación gráfica de los seres humanos, que muestra cómo “la fotografía ha sido y es utilizada como un elemento de poder productivo, articulado por tecnologías culturales que buscan asegurar la obediencia a formas específicas de nombrar el mundo” (SIMON, 2008, p. 80). Así, las representaciones gráficas, entre otras, de la empleada doméstica como una negra gorda; del vendedor del mercado como un portugués con bigote; de los niños siempre rubios y bien vestidos; del oriental como una figura exótica con sombrero cónico y ojos extremadamente alargados; del indio esbelto siempre cazando o pescando; si no pueden calificarse de prejuicios, son estereotipos que deben evitarse, además de ser indeseables en relación con el conocimiento matemático.

En cuanto a los componentes curriculares del segundo segmento, de las colecciones para la EJA en 2011, correspondientes a los grados 6º, 7º, 8º y 9º de la educación primaria, tales lineamientos sólo se observaron en los criterios específicos de eliminación del componente curricular Geografía, y en los principios y criterios de evaluación de Lengua Extranjera (inglés y español), valorando siempre el derecho a la diversidad, el respeto a la libertad y la exención de prejuicios y otras formas de discriminación.

En 2012, en los criterios específicos de eliminación de las áreas, en Lenguas, códigos y sus tecnologías, se destaca la importancia del conocimiento de la diversidad de las lenguas, de sus múltiples funciones, en la constitución de los valores que animan a las personas y grupos sociales, ante el predominio, para el mundo, de ideales de respeto, tolerancia, justicia, expansión de la paz e igualdad social. En los criterios específicos de eliminación del componente curricular Lengua Extranjera Moderna (inglés y español), se repite la sugerencia de que el conjunto de textos representativos de las comunidades hablantes de la lengua extranjera, con temas propios del Bachillerato, no transmitan estereotipos o prejuicios en relación con las culturas extranjeras implicadas, ni con la nuestra en relación con ellas.

En relación con las Ciencias Humanas y sus tecnologías se orienta a que los trabajos de Geografía e Historia estén libres de estereotipos, caricaturas y/o simplificaciones explicativas que comprometan la noción de sujeto histórico y/o induzcan la formación de prejuicios de cualquier naturaleza. Para sociología se pide que en los análisis, ejemplos y actividades se contemplen: situaciones de diferentes regiones del país y experiencias de diferentes clases sociales, que permitan al alumno respetar la diversidad cultural y el reconocimiento de la desigualdad socioeconómica, y para Matemáticas no hay pautas. Por último, en el caso de las ciencias de la naturaleza y sus tecnologías, en la biología, se pide que se tome conciencia de

que el conocimiento biológico puede servir de base para reconocer formas de discriminación racial, social, de género, etc., que incluso se basan en supuestos biológicos.

En las áreas de Matemáticas, Ciencias e Historia, en 2013, no hay directrices sobre el respeto a la diversidad. En Geografía, en sus principios generales, se sugiere formar a un ciudadano del siglo XXI de manera que aprenda a conservar los recursos naturales, a respetar los derechos humanos, la diversidad cultural y a luchar por la construcción de una sociedad más justa, solidaria, sin prejuicios ni estereotipos. En sus criterios específicos de eliminación, ya que la Geografía relaciona los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales para explicar el estadio de desarrollo de los pueblos y países, pide que se mantenga el derecho a la diversidad dentro de las normas éticas y el respeto a la libertad de los individuos y grupos, sin prejuicios, ya sea de origen, etnia, género, religión, edad u otras formas de discriminación.

Así, en relación con los criterios de evaluación de las áreas específicas, en general se insiste en que los trabajos estén libres de prejuicios y no transmitan estereotipos, que estén atentos a las diferencias políticas, económicas, sociales y culturales presentadas de forma negativa, a la discriminación de cualquier tipo, ya sea en la forma de abordar los contenidos pedagógicos, o mediante palabras, ilustraciones, fotos, y que estimulen la convivencia social y el reconocimiento de la diferencia.

Cabe mencionar que los criterios de exclusión relacionados con las cuestiones de género y la valorización de las mujeres en la sociedad y en las profesiones estaban presentes en el Edicto de 2008 para las disciplinas de Ciencias, Historia, Matemáticas y Geografía. La geografía fue la única disciplina que presentó criterios de exclusión específicos en todas las versiones analizadas de los edictos. En resumen, identificamos que los componentes curriculares que presentan más directrices en materia de género y diversidad son Geografía (en 15 edictos), Historia (en 7 edictos), Ciencias y Biología (en 6 edictos), Lengua Extranjera (5 edictos) y Sociología y Matemáticas (4 edictos).

Debido a la amplitud cultural que tiene el PNLD en el territorio nacional, las investigaciones que toman el programa y la LD como ámbito de análisis han ido aumentando desde los años 90. Son innumerables los enfoques de esta investigación académica, destacando así la notoriedad que dicho programa ha tenido en las políticas públicas educativas contemporáneas. Estos estudios sobre la influencia del PNLD muestran, sin embargo, que a pesar de todas las sugerencias y orientaciones en estos edictos, la gran vigilancia sobre tales temas se vuelve inexpresiva, ya que no basta con eliminar prejuicios y estereotipos, sino, sobre todo, con introducir contenidos desatendidos en las colecciones y obras, extrapolando el

silencio didáctico que existe en relación con el género, la diversidad y las minorías sexuales, las cuestiones étnico-raciales y de clase, entre otras, y transgrediendo la noción hegemónica y centralizadora que se tiene al respecto. En su conjunto, los edictos no presentan como obligatorio el planteamiento de estos temas en los ámbitos específicos, en los que su ausencia no implica sanción.

A pesar de las orientaciones de varios edictos para promover positivamente la figura de las mujeres, afrodescendientes, indígenas y otras minorías sociales y sexuales, lo que se observa es que la actuación de las mujeres en la lucha por los derechos sociales y en la formación de la clase trabajadora es poco mencionada o se menciona de manera genérica. Habitualmente, las mujeres presentadas como símbolos son modelos de empoderamiento femenino, como faraonas, reinas o personajes que destacaron sobre los demás en movimientos históricos revolucionarios o de lucha, como Joana D'Arc y Anitta Garibaldi (CELESTINO, 2016).

Otras investigaciones, como la de Castro (2016), muestran que más de la mitad de las imágenes presentadas en las colecciones didácticas tienen protagonistas masculinos (casi el 70%), asociando los personajes femeninos a un papel secundario. Además, las atribuciones masculinas son las vinculadas a la esfera pública, a la fuerza, a la autonomía, al desempeño económico y político, a los inventores de tecnologías, a los empresarios, a los políticos, a los escritores, a los dramaturgos, a los héroes, o a otros protagonismos. Las mujeres son definidas principalmente en una relación romántica heterosexual, con la familia, cuidando a los niños, como maestras, sumisas, frágiles, excesivamente emocionales o bajo la protección/dominación de los hombres, reproduciendo y perpetuando así el concepto de que la función de las mujeres es servir a los hombres, estar en un entorno doméstico, excluyéndose de otras esferas sociales, y siendo valoradas por su belleza y cuerpo. Otras veces, las figuras femeninas se ilustran en celebridades, siendo sexualizadas y cosificadas, tendiendo a un patrón industrial. En este caso, se puede decir que este protagonismo mediático contribuye “a la cosificación más que a su emancipación” (CASTRO, 2016, p. 105).

La investigación de Cardoso (2018) también revela que los criterios del PNLD no son tan efectivos. Según el autor, por su carácter descriptivo y por ser su objeto principal la naturaleza -casi siempre entendida como intocable y pura- la LD de las Ciencias se encarga de aglutinar el conocimiento sobre los cuerpos y los comportamientos de forma aparentemente neutral y libre de elementos culturales. Sin embargo, la correlación entre naturaleza y cultura se establece muy estrechamente en este plan de estudios, ya sea a través de actividades, experimentos, imágenes o narraciones biológicas sobre el mundo. Se ha comprobado que el

discurso biológico produce demandas naturalizadas sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades. Los refranes sobre la competitividad, el desarrollo corporal, la fuerza física, la cadena alimentaria, la territorialidad, el cuidado, la protección, la reproducción y las enfermedades se ofrecen de forma diferenciada a los sujetos generalizados. Este proceso, al estar travestido del ropaje científico, da fuerza de verdad y autoridad a las diferencias biológicas, intelectuales y culturales.

Algunas consideraciones

A pesar de las décadas de este currículo de políticas públicas - aquí hemos analizado quince de estos años, hemos podido ver cómo el campo educativo es frágil y presenta posibilidades de desestructuración, aunque, en los últimos veinte años, la diversidad y otros temas relacionados han ganado importancia en las discusiones internacionales y nacionales, en los debates sobre el desarrollo y en la elaboración de políticas públicas, principalmente en el área de la educación. Si se han podido visualizar avances en la construcción de la categoría de género en esta política - pasando de un razonamiento estrictamente biológico a una concepción más relacional, coqueteando a veces con el concepto de diferencia, también vemos su retroceso ante los discursos conservadores. La educación ha sido uno de los objetivos preferidos del entrelazamiento de la agenda conservadora en las costumbres con la agenda neoliberal en la economía. Por ello, se argumenta que esto se establece porque el ámbito educativo ha sido todavía “uno de los grandes obstáculos en este proceso de construcción de una subjetividad empresarial”, en el que cada persona pasa a ser vista como un espacio económico en el que puede afrontar los riesgos de forma individual, ya que se elimina la red de protección social (CRUZ; MACEDO, 2019, p. 34).

A partir de lo presentado, hemos visto que desde la década de 1990 el contexto político brasileño ha utilizado muchas referencias a la diversidad, motivadas por la presión de cumplir con los acuerdos internacionales para combatir las desigualdades raciales, de género y otras, así como por un contexto interno de intensas demandas. Observamos que el MEC no tiene una posición cohesionada sobre la diversidad, para orientar el conjunto de acciones en materia de educación, por lo que “la idea de la diversidad ha servido como un gran concepto paraguas para el gobierno en los distintos procesos de negociación con los grupos de presión” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 26). Aunque durante el gobierno de Lula, a mediados de 2003, se creó un escenario de grandes expectativas sobre una reorganización de las instituciones y las políticas públicas, de modo que las cuestiones de género, raza, sexualidad y otras desigualdades fueron consideradas durante mucho tiempo de forma

abstracta, las cuestiones de diversidad están contenidas sólo en el ámbito discursivo y abstracto de la cultura/diversidad/diferencia y “permanecen sin financiación efectiva para invertir cualquier lógica” (p. 27).

En cuanto a los criterios de evaluación para la aprobación o exclusión de obras, se puede afirmar el carácter general y poco característico de los ítems de evaluación en materia de diversidad de género, es decir, “la defensa de la diversidad y la lucha por la igualdad racial han pasado a formar parte de la retórica del gobierno, pero aún no han sido efectivamente elevadas al rango de política de Estado” (IDEM). Además de estar en partes reducidas, comparten espacio con otras categorías analíticas, como las razas y las etnias, que pueden dificultar un análisis más detallado de los enfoques de género presentes en LD, o que siguen camuflados por el clamor de la tolerancia tan presente en el discurso neoliberal. Tolerar naturaliza un “patrón del que parten los diversos y se constituyen como “otros” a ser aceptados e incorporados a una racionalidad universal, que “respetar” sus particularidades sin ser cuestionadas” (CARDOSO; GUARANY; UNGER; PIRES, 2019, p. 1472), pero “antes de tolerar, respetar y admitir la diferencia, es necesario explicar cómo se produce activamente” (SILVA, 2008, p. 81). De esta manera, es quien evalúa si las obras aportan prejuicios o valoran la actuación de la mujer en la sociedad y en las áreas de conocimiento, así como si los problemas con la categoría de género tienen la fuerza para desaprobar toda una colección. Por lo tanto, estas evaluaciones pueden dar lugar a silencios de género o a encarcelamientos en las colecciones de LD aprobadas.

Cabe mencionar que estos criterios no son suficientes cuando consideramos la vasta producción académica brasileña sobre las relaciones de género que señalan lo problemático de los LD en cuanto a las subjetivaciones y su posicionamiento en relación a las áreas de conocimiento. Para entender cómo la violencia, las ausencias históricas, los estereotipos, las exploraciones y los prejuicios se perpetúan en los libros didácticos de las diferentes asignaturas escolares, es fundamental observar cómo se inscriben los sujetos en los espacios tradicionalmente masculinos, blancos y heteronormativos, ya que “cuestionar la identidad y la diferencia como relaciones de poder significa problematizar los binarismos en torno a los cuales se organizan” (SILVA, 2008, p. 76). Por lo tanto, la construcción del género en los moldes de la diferencia es urgente.

REFERENCIAS

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. 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.v11.n3.9038>

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>

Cómo referenciar este artículo

CARDOSO, L. R.; MELO, R. V. O. S. Construcción del criterio de género en el Programa Nacional del Libro Didáctico (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>

Enviado el: 05/06/2020

Revisões requeridas: 21/07/2020

Aprobado el: 16/10/2020

Publicado el: 02/01/2021