

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

YOURY SOUZA MARQUES

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE  
CIÊNCIAS DA NATUREZA DO PNLD/EJA 2014**

Uberlândia-MG

2021

YOURY SOUZA MARQUES

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE  
CIÊNCIAS DA NATUREZA DO PNLD/EJA 2014**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadoras: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha

Uberlândia-MG

2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 33/2021/784, PPGED				
Data:	Vinte e seis de novembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[15:13]	Hora de encerramento:	[17:50]
Matrícula do Discente:	11912EDU048				
Nome do Discente:	YOURY SOUZA MARQUES				
Título do Trabalho:	"CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO PNLD/EJA 2014"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciência e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"SABERES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES EM MANUAIS ESCOLARES/LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA E SOCIOLOGIA - BRASIL/PORTUGAL"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Rones de Deus Paranhos - UFG; Claudiene Santos - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/11/2021, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Claudiene Santos, Usuário Externo**, em 24/01/2022, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3203467** e o código CRC **51695825**.

---

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M357 2021	<p>Marques, Youry Souza, 1994- Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de ciências da natureza do PNLD/EJA 2014 [recurso eletrônico] / Youry Souza Marques. - 2021.</p> <p>Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.612">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.612</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. , Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

# **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO PNLD/EJA 2014**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 26 de novembro de 2021.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenita Pinheiro de Queiroz  
Silva, UFU/MG

---

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos,  
UFG/GO

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudiene Santos, UFU/MG

## AGRADECIMENTOS

Ao começar a redigir essa parte do texto quase em modo automático se inicia o rebobinar de um filme, diga-se de passagem, um filme que mistura curiosamente ação, suspense, drama, terror, aventura e comédia. Saberria relatar como esse trajeto no mestrado me proporcionou vários momentos diferentes que se encaixariam nessa mistura referida. Quando penso em agradecimentos, é preciso dizer que não consigo sinterizar corretamente/exatamente o que penso ou o que meu corpo sentiu em todo esse processo, mas tentarei criar alguns destaques para dizer o quão grato sou de modo mais direcionado.

Começo pela minha família, na figura do meu pai Hélio por todo apoio e preocupação, leio orgulho nos olhos desse grande homem, bem como minha mãe M<sup>a</sup> Iva a professora que no Norte do Estado do Pará faz maravilhas ao alfabetizar crianças da zona rural, sem sombra de dúvidas outra grande inspiração quando penso em Educação. Ao meu irmão Wanderson meu melhor amigo, um exemplo máximo de persistência e dedicação, me apoiando e incentivando, bem como a minha cunhada Rafaella pela expressão de orgulho, carinho e cuidado.

A cada um membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Em especial Luciana, aquela que não soltou minha mão, que me aconselhou, que riu e chorou juntos a cada passo. Alessandra pelos afetos e palavras de força, disposta a sempre ajudar em algo quando solicitada. Jamilka, Matheus, Adriana, Leilane fizeram diferença em tantos momentos difíceis sou grato por cada palavra e atenção. Sandro, Fátima, Claudiene e Lourdes que carinhosamente me ajudaram em meio a suas agendas me ensinando muito sobre coletividade e empatia acadêmica por suas ações e professora Elenita pelos momentos que tanto valorizei os compartilhamentos, tempo de escuta/leitura e interação. Mesmo com sua carga excessiva de trabalho, assumiu a minha orientação na reta final do mestrado.

À professora Ana Cunha orientadora que me acompanhou ao longo dos quase dois anos do mestrado, sou grato pela sinceridade, acolhimento e confiança depositada nesse processo que é o mestrado, pessoa que nutro admiração e estimo saúde em sentido amplo.

Ao meu grupo de amigos, com destaque Lúdia, Dieine, Nicole, Ghabriel, Isadora, Camila, Júnior, Paula e meu querido amigo Daniel que por muitas vezes foi meu local de

refúgio, do “papo” sério, da conversa sem filtro e que direta e indiretamente em algum aspecto contribuíram com minha dissertação.

Ao Pedro, meu maior companheiro e escudeiro que durante todas as etapas do mestrado, esteve ao meu lado seja apoio moral, emocional, técnico e até braçal, serei eternamente grato por toda ajuda e compreensão.

À minha querida psicóloga Mayara, aquela que me ajudou a sair de um quase afogamento, mostrou que alguns fardos podem ser aliviados (há saídas) e que acreditar no potencial que habita em mim é a garantia de um mergulho tranquilo.

Por fim, à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que desde a graduação tem feito parte da minha história, sou grato pelos secretários James e Ali sempre muito prestativos e pacientes perante a mim, à bibliotecária Yara Ribeiro pelo tratamento gentil e profissionalismo, bem como, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou com que eu me dedicasse integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa por dois anos, bem como, aos/às membros/as da banca da minha defesa.

Contei na abertura sobre a ideia de um filme ao rememorar rapidamente o tempo que aqui passei. Ao finalizar essa etapa do mestrado, penso que o “filme” não chegou ao fim e sim que ele precisa de continuação.



## RESUMO

O que e como é dito sobre corpo, gênero e sexualidade nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza na coleção didática destinada a EJA - Ensino Médio aprovada pelo PNLD/EJA - 2014? Foi a pergunta norteadora da dissertação realizada no âmbito da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Desse modo, foram traçados como objetivo geral: Analisar os dizeres sobre corpo, gênero e sexualidade presentes nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza de uma coleção didática aprovada pelo PNLD/EJA 2014. Como objetivos específicos: (i) Identificar os ditos e não ditos sobre corpo, gênero e sexualidade no livro analisado (ii) Descrever a partir de textos escritos e imagéticos localizados nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza, o modo como são apresentados os corpos, os gêneros e as sexualidades. O aporte teórico desta pesquisa está fundamentada no campo teórico dos Estudos Culturais na sua vertente em diálogo com campos teórico-epistemológico críticos e pós-críticos, bem como com alguns preceitos das teorizações foucaultianas e de gênero e educação. Do ponto de vista da metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que fez uso da Análise Cultural, bem como da análise documental. Assim, o livro didático por nós reconhecido em sua multiplicidade, foi tomado como artefato cultural e como documento. Portanto, escolhemos o livro didático que contém os componentes disciplinares de Ciências da Natureza da EJA - Ensino Médio aprovado pelo PNLD/EJA – 2014 como fonte de pesquisa, adotado nas escolas públicas brasileiras e acessado nas bibliotecas dessas instituições. O livro é endereçado a um público estudantil específico, inserido no mercado de trabalho ou em busca de maior qualificação profissional, com linguagem que naturaliza o masculino genérico. O livro aborda distintas profissões, ocupações e postos de trabalho, caracterizando a relação entre esfera pública e esfera privada, imagens de homens em contextos plurais de exercícios laborais e de mulheres ao lar ou à área da saúde. Nesse exame investigativo, notamos que há um evidente posicionamento dos sujeitos assentado nas demarcações construídas na expectativa de sexo-corpo-gênero e trabalho. Ao emprendermos análises considerando o corpo como a base material para o entrelaçamento de gênero, raça/etnia e fases da vida, constatamos que as imagens de homens brancos adultos são numericamente em maior quantidade do que qualquer outra. A discussão sobre sexualidade está, majoritariamente, localizada no componente de Biologia, apresentada na perspectiva biomédica, atrelada aos temas sexo, HIV/Aids, preservativos, hormônios e reprodução humana sexuada, fortemente construída na lógica binária e heterossexual. Em contrapartida, nos deparamos com algumas resistências em locais pontuais, que apresentam ensinamentos plurais sobre corpo, gênero e sexualidade, com destaque, em grande medida, nos textos complementares do livro didático.

**Palavras-chave:** LD; corpo, gênero e sexualidade; educação de jovens e adultos; ensino médio.

## ABSTRACT

What and how body, gender and sexuality are discussed in the disciplinary components of the Natural Sciences area of the didactic collection for EJA - High School approved by PNLD/EJA - 2014? That was the guiding question of the dissertation carried out in the scope of the Education in Science and Mathematics Research Line, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. Thus, the general objective was outlined: To analyze the sayings about body, gender and sexuality present in the disciplinary components of the Natural Sciences area of a didactic collection approved by PNLD/EJA 2014. As specific objectives: (i) Identify the sayings and unspoken about body, gender and sexuality in the analyzed book (ii) Describe the way in which bodies, genders and sexualities are presented by written texts and images located in the disciplinary components of the Natural Sciences area. The theoretical contribution of this research is based on the theoretical field of Cultural Studies in its strand in dialogue with critical and post-critical theoretical-epistemological fields, as well as with some precepts of Foucault's theories of gender and education. From the standpoint of methodology, it is characterized as a qualitative approach to research, using Cultural Analysis and document analysis. Hence, the textbook, recognized by us in its multiplicity, was taken as a cultural artifact and as a document. Therefore, we chose the textbook that contains the discipline components of Nature Sciences of EJA - High School approved by PNLD/EJA - 2014 as a research source, adopted in Brazilian public schools and accessed in the libraries of these institutions. The book is addressed to a specific student audience, inserted in the job market or in search of greater professional qualification, the language utilized naturalizes the generic male. The book addresses different professions, occupations and jobs, characterizing the relationship between the public and private spheres, images of men in plural contexts of work exercises and those of women described at home or in the health area. In this investigative examination, we note that there is an evident positioning of the subjects based on the demarcations built on the expectation of sex-body-gender and work. When carrying out analyzes considering the body as the material basis for the intertwining of gender, race/ethnicity and life stages, we found that the images of adult white men are numerically greater than any other. The discussion on sexuality is mostly located in the Biology component, presented from a biomedical perspective, linked to the themes of sex, HIV/AIDS, condoms, hormones and sexual human reproduction, strongly built on binary and heterosexual logic. On the other hand, we face some resistance in specific places, which present plural teachings about the body, gender and sexuality, highlighted, to a large extent, in the complementary texts of the textbook.

**Keywords:** LD; body; gender and sexuality; youth and adult education; high school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro de Ciências da Natureza e Matemática. ....	34
Figura 2 – Sumário do livro de Ciências da Natureza e Matemática .....	34
Figura 3 - Assuntos vinculados aos descritores.....	52
Figura 4 - Fluxograma de identificação, exclusão e elegibilidade das teses e dissertações localizadas em Teixeira (2009) – Tese 1 e Paranhos (2017) – Tese 2, pelo autor deste trabalho dissertativo. ....	62
Figura 5 - Fluxograma de identificação, exclusão e elegibilidade de trabalho localizados no site da ANPEd (GT 18 e GT 23).....	66
Figura 6 - Carta de apresentação .....	105
Figura 7 – Exame de mamografia.....	114
Figura 8 - A. Fonte de raios X posicionadas sobre parte do corpo; B. Especialista da saúde segurando radiografia; C. Exame de Ressonância Nuclear Magnética (RNM)...	115
Figura 9 – Situação de monitoramento de funções corporais .....	116
Figura 10 – Chumbo em aventais de proteção radiológica .....	117
Figura 11- Aparelho elétrico em funcionamento; B. Anúncio de produto comercializado. ....	119
Figura 12 – A. Homem trabalhando em salinas, em Cabo Frio (RJ), 2015; B. Trabalhador na colheita manual de cana-de-açúcar, Campos dos Goytacazes (RJ), 2007; C. Funcionários carregando sacas de café para o armazém em Cabo Verde (MG), 2011. ....	122
Figura 13 – A. Linha de montagem de indústria automobilística estadunidense, em Detroit, 1917; B. Motor a combustão interna de automóvel, início séc. XX, 1900; C. Equipamento que produz movimento. ....	124
Figura 14 - Retrato de Galileu Galilei .....	135
Figura 15 - A. Movimento de um barco a remo; B. Movimento das manobras radicais de <i>surf</i> ; C. Movimento em um jogo de sinuca .....	137
Figura 16 - Adriana Nascimento, bicampeã brasileira de <i>mountain bike</i> , 2008 .....	138
Figura 17 – Rinso lava melhor devido ao seu “molho super-espumoso” .....	140
Figura 18 - A. Autorretrato (1889), de Vicent Van Gogh (1853-1890); B. Busto do imperador Calígula (c. 12-41 d.C.).....	141
Figura 19 – Sistema Único de Saúde (SUS) criado pela Constituição Federal de 1988	142
Figura 20 – A. Homo erectus; B. Produção de fogo por atrito, Botswana (1970-1990)	144

Figura 21 - Morador de rua .....	146
Figura 22 - Saúde um direito de todos! recorte da página 285 .....	151
Figura 23 - Página inteira – Aids no Brasil; Uso de antirretrovirais em gestantes; Doenças Sexualmente Transmissíveis .....	156
Figura 24 - Página inteira – Antigamente grupo de risco...hoje comportamento de risco! .....	160
Figura 25 - Quadros – Como usar camisinha masculina e feminina .....	164
Figura 26 – Reprodução humana (sexuada) .....	167
Figura 27 – Cartaz: E a Vida Continua .....	171
Figura 28 – Cartaz Filadelfia .....	172
Figura 29 – Capa Terra Fria.....	174
Figura 30 – Capa Admirável Mundo Novo .....	175
Figura 31 - Recorte da página 357 - a chegada da Biotecnologia.....	177

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autores/as do livro didático e suas áreas de atuação .....	101
Quadro 2 - Referências bibliográficas selecionadas .....	108
Quadro 3 - Número de imagens de corpos por fase da vida, raça e gênero no componente curricular de Biologia, Física e Química .....	132

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação dos descritores e número de trabalhos encontrados nas plataformas CAPES e BDTD .....	51
Tabela 2 - Trabalhos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPed (30 <sup>a</sup> à 39 <sup>a</sup> ) nos GTs 18 e 23 .....	65
Tabela 3 - Relação dos descritores e número de trabalhos encontrados nas plataformas CAPES e BDTD em 2020 .....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade percentual entre adultos(as), jovens e idosos(as) em Ciências da Natureza no livro didático da EJA do ensino médio .....	133
Gráfico 2 - Quantidade percentual entre homens e mulheres em Ciências da Natureza no livro didático da EJA do ensino médio .....	133
Gráfico 3 - Quantidade percentual entre brancos/as e pretos(as)/pardos(as) em Ciências da Natureza no livro didático da EJA do ensino médio. ....	134

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1</b>	<b>Aspectos memoriais: implicações com a pesquisa</b> .....	14
<b>1.2</b>	<b>A composição da pesquisa</b> .....	26
<b>1.2.1</b>	<b>Produção e análise das informações</b> .....	36
<b>2</b>	<b>CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRELAÇAMENTO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	43
<b>2.1</b>	<b>Panorama da EJA no Brasil e sujeitos escolares da EJA</b> .....	43
<b>2.2</b>	<b>Panorama geral das pesquisas publicadas em bases de dados <i>online</i> da CAPES, BDTD e Reuniões Nacionais da ANPED (2010 a 2020)</b> .....	50
<b>2.3</b>	<b>Gênero, sexualidade e espaço escolar</b> .....	71
<b>3</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO</b> .....	81
<b>3.1</b>	<b>Do PNLA ao PNLD/EJA</b> .....	93
<b>4</b>	<b>DIZERES SOBRE CORPOS, GÊNERO E SEXUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	100
<b>4.1</b>	<b>Quanto à autoria, endereçamento e referências bibliográficas</b> .....	100
<b>4.2</b>	<b>Lições de gênero na abordagem das profissões, ocupações e postos de trabalho</b> .....	111
<b>4.3</b>	<b>Entrelaçamentos corpo, gênero, raça/etnia e fases da vida</b> .....	128
<b>4.4</b>	<b>Biologia: <i>locus</i> de ensinamento sobre sexualidade, saúde, comportamento de risco</b> .....	149
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	181
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	188
	<b>APÊNDICE A - MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES</b>	203
	<b>APÊNDICE B - EXTRATOS TEXTUAIS FLEXIONADOS NO FEMININO E MASCULINO CONTIDOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO ENSINO MÉDIO (PNLD/EJA 2014)</b> .....	209



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Aspectos memoriais: implicações com a pesquisa

Farei uma retrospectiva de partes da minha história de vida com a intenção de apresentar um conjunto de provocações, experiências, doces e amargos da minha trajetória, verdadeiras inspirações pelas quais passei e que o exercício da escrita desta dissertação me permitiu deixar transparecer, pois segundo Lílian Sipoli Carneiro Cañete<sup>1</sup>

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral. (CAÑETE, 2010, p. 41-42).

Assim, buscarei durante essa escrita revelar-me como a autora explica, usando o momento da minha escrita de dissertação como esse lugar oportuno para que fragmentos da minha história de vida possa se interconectar com a pesquisa que desenvolvi. Logo, na tomada de consciência de mim, fui construindo essa parte do trabalho ao seguir a seguinte rota: breve localização relativa ao meu local de nascimento e posterior mudança para um novo lugar onde vivi boa parte da minha vida; vivências na educação básica enquanto estudante até iniciar o cursinho pré-vestibular; conto do meu ingresso no ensino superior em Biotecnologia para dizer da interrupção que houve; passo para meu reingresso no curso de Biologia onde destaco algumas experiências: no Programa de Educação Tutorial, nas disciplinas da graduação e com meu Trabalho de Conclusão de Curso; menciono rapidamente a experiência que tive no campo profissional, externo a universidade; sinalizo o processo seletivo dos mestrado; conto do início ao relatar novas experiências como mestrando criando destaques para certas: disciplinas, eventos acadêmicos, leituras. Por fim, finalizo com meu vínculo ao grupo de pesquisa no âmbito da pós-graduação e o encontro com o projeto maior o qual minha pesquisa estaria vinculada.

---

<sup>1</sup> Com o intuito de valorizar autores, autoras e seus trabalhos, reconhecendo o valor de suas contribuições para o campo de estudo e pesquisa, citei os nomes completos. Tomei essa postura, quando esses aparecerem pela primeira vez no decorrer do texto de minha autoria. Frente a esse posicionamento, seguirei o que recomenda a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) referente a citações.

Nasci em 1994, no interior de Minas Gerais, ficando pouco mais de quatro anos na terra do pão de queijo. Em seguida, por necessidades de novo campo de trabalho, minha família se mudou para um vilarejo no estado do Pará, também no interior, onde fui criado e finalizei a educação básica.

Se me perguntarem quais lembranças daquela época se aproximam desta pesquisa, acredito que os primeiros traços ficaram evidentes durante meu Ensino Fundamental, na disciplina de Educação Física, tal evidência se dá, principalmente, por poder também, hoje, reconhecer junto a realização da presente pesquisa de mestrado. Naquele ambiente de práticas corporais, havia demarcação nítida de gêneros e corpos, meninas jogavam *handebol*, *voleibol*, brincavam de queimada e meninos apenas jogavam futebol. Naquele período, a separação entre banheiros ou na fila da merenda me parecia compreensível, o que não compreendia era o porquê de uma separação no espaço escolar para a realização de atividades físicas, uma vez que nas demais disciplinas fazíamos juntos/as<sup>2</sup> os trabalhos em grupo, as apresentações culturais e as oficinas.

No Ensino Médio, uma fase que para muitos/as adolescentes é desafiadora para mim foi bem tranquila. Mas preciso comentar minhas percepções quanto a vida dos/as meus/minhas amigos/amigas, pois lembro que a transição do Fundamental para o Médio não era tão prática para eles/as. Muitos dos rapazes já exerciam trabalhos em fazendas, cuidavam do gado da família ou trabalhavam no comércio local, já as garotas eram atribuídas tarefas de casa juntos a suas mães ou para cuidar dos irmãos/irmãs mais novos/as. Era muito comum algumas que engravidavam e não retornavam para escola, ou aquelas que levavam o/a bebê para porta da sala de aula. Confesso que não havia estranhamento com a gravidez e com a presença de meninas muito jovens e mães. Eu sempre muito curioso aproveitava a liberdade da amizade e perguntava sobre como era ter o bebê na barriga, como foi o parto (eu sempre perguntava sobre a dor, sobre o parto natural sem pressupor a existência de outro tipo de parto), e sobre como era a produção de leite que ocorria no corpo delas. Os aspectos biológicos dos corpos já me interessavam muito.

Ainda no Ensino Médio, lembro que em uma aula de geografia, o dia que uma professora, recém chegada à escola, ao se apresentar disse que era Professora de

---

<sup>2</sup> Por admitir a Linguagem como mecanismo (re)produtor de significados sociais, bem como, este trabalho possuir questões com relevância que se referem a gênero, o modo da escrita aqui reforça o “desmantelamento das estruturas opressoras que servem às relações de poder que deve passar pela desconstrução dos códigos que marcam opressões”, e assim “reconhecer a singularidade inerente a grupos e indivíduos para que seja possível respeitá-los, bem como garantir seu direito a formas de tratamento dignas” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017, p. 4).

Geografia e Geógrafa. De imediato quis saber a diferença entre ser Professora de Geografia e ser geógrafa. Foi assim que passei a entender a diferença entre o grau de licenciatura e o grau de bacharelado e, logo, começou meu interesse pelos estudos para além da educação básica.

Destaco, entretanto, que os meus pais sempre me incentivaram e ajudaram, apesar de não terem oportunidades semelhantes às minhas nos estudos. Foi com o incentivo e a ajuda deles que aos 17 anos pude me mudar para Uberlândia-MG, onde passaria um período de dois anos (2011 a 2013) fazendo cursinho para o tão desejado ingresso na universidade.

Em 2013, ingressei no curso de bacharelado em Biotecnologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no movimento de busca por uma área inovadora para me tornar um profissional capacitado para empregar técnicas de biologia molecular, seja na saúde, na indústria entre outros campos, no estudo e melhoramento de organismos, com grande potencialidade acadêmica e foco no desenvolvimento de pesquisas. Porém, após dois anos no curso e maior amadurecimento do que esperava de um futuro profissional, notei que faltava algo, pois a bancada do laboratório com o tempo ficaria monótona, repetitiva, fria e sem sentido. Fagulhas de frustração.

Cheguei, então, a constatação que precisava mudar de curso, por perceber que as disciplinas curriculares de Biotecnologia me enclausuravam em experimentos e os laboratórios que me afastava das pessoas, estaria eu sentindo falta do calor humano? Quais outros lugares ainda me permitiam trabalhar com a Biologia? Após vários questionamentos e também por conversar com pessoas que faziam licenciatura em Biologia, vi ali uma saída.

Após a decisão difícil de abandonar algo, que tanto demorei para conquistar, abandonei esse curso e novamente ingressei na UFU em 2015, ainda apaixonado pela área biológica. Entrei para o curso de Ciências Biológicas, só que agora na Licenciatura, visto que o universo relacionado à escola chamava minha atenção. Ao refletir sobre isso, consigo perceber que, mesmo em meio as indecisões e incertezas de alguns anos atrás, fiz uma das melhores e certas escolhas da minha vida.

Dentro de um leque de vivências e experimentações na graduação, algumas estão intimamente vinculadas à temática da minha pesquisa no mestrado. Elas aconteceram de

forma significativa no Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>3</sup>, em duas disciplinas da graduação e em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O PET foi um divisor de águas em minha trajetória, me impulsionando quando eu já estava um pouco decepcionado com o Ensino Superior, em função da frustração com o curso de Biotecnologia. Logo no primeiro período do curso de Ciências Biológicas, fui aprovado no processo seletivo do PET, com bolsa. Foi nesse ambiente que eu consegui ter um contato maior com a escola, pois dentro do programa desenvolvíamos atividades de ensino, pesquisa e extensão, e não apenas ficava restrito às aulas no estágio supervisionado curricular no fim do curso.

O pilar da extensão era o que nos colocava em contato com a comunidade externa da UFU, em praças, fazendas, creches e nas escolas. E foi em um desses momentos que ministramos um minicurso sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais com o intuito de resgatar saberes e sabores, em uma oficina para jovens e idosos visando a importância ecológica, econômica e nutricional de algumas plantas.

Como integrante do grupo PET, destaco a atividade que realizamos na recepção aos/as calouros/as do curso de Biologia (2017) com discussões que contemplassem gênero e sexualidade. A natureza da atividade realizada se enquadrava como “ações afirmativas, ações de apoio aos alunos do curso”. Assim, ao realizar certa atividade em formato de dinâmica apresentada no primeiro semestre de 2017, a sala foi dividida em equipes. Nessa dinâmica, elegíamos alguns personagens baseado em estigmas ou tabus para também dialogar com as questões de gênero e sexualidade, exemplo de personagens (um sacerdote católico com 60 anos, uma prostituta jovem de classe popular, um homossexual abertamente assumido de 46 anos, um adolescente usuário de drogas, entre outros), cada grupo deveria escolher cinco perfis para viver em uma nova comunidade isolada. Baseado nas escolhas dos/as envolvidos/as, houve um momento para discussão das respostas entre as equipes.

---

<sup>3</sup> O PET é direcionado a estudantes de graduação de universidades de todo o Brasil visando à realização de atividades extracurriculares que complementem as questões educativas acadêmicas do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. Com ênfase na tríade pesquisa, ensino e extensão, os/as estudantes são orientados/as por um/a professor/a tutor/a, o/a qual tem o papel de estimular a aprendizagem ativa dos/as petianos/as, por meio de vivência, reflexões e discussões, em clima de informalidade e cooperação. O método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades, resolução de problemas e pensamento crítico. Além disso, a realização de atividades em grupo permite desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, facilitar a compreensão das características individuais, bem como a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social. O estudante e o professor tutor, os quais devem se dedicar por 20 horas semanais ao Programa recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005, p. 2).

A intenção dessa atividade, que envolvia personagens fictícios, foi problematizar alguns “estereótipos” relacionados ao preconceito atrelados à sexualidade, à classe social, ao gênero, às etnias. Pelo bom desenvolvimento com debates, questionamentos e compartilhamentos de experiências, a atividade foi repetida no segundo semestre, porém com nova perspectiva, mudança do perfil dos personagens etc.

Senti que, apesar do bom prosseguimento da atividade, meus conhecimentos sobre sexualidade e gênero eram bem rasos, visto que meu repertório de conhecimento era limitado, porém a vontade de conhecer o desconhecido, debater assuntos “polêmicos” ou ao redor dos quais se cria tabus, bem como manter reflexão crítica em meio a fatos do cotidiano, pouco debatidos, movimentava-me de alguma forma.

Outro ponto é com relação a presença de disciplinas da graduação com objetivo de discutir questões relativas à sexualidade de modo específico. Todavia, a real oferta se dá por um jogo interno de negociações<sup>4</sup> envolvendo o quadro e disponibilidade do/a docente, carga horária, entre outros quesitos políticos, estruturação curricular, ou com a limitação de vagas fazendo com que graduandos e graduandas deem ou não sorte e consigam no período do curso ter contato com a disciplina, principalmente se for de caráter optativo, semelhante ao currículo ao qual compunha meu curso na época. As pesquisadoras Juliana Lapa Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro e Maria Renata Alonso Mota ao analisarem os resultados de um mapeamento das cinco regiões do Brasil sobre disciplinas relacionadas à sexualidade em universidades federais, constatam que do total de 137 disciplinas ofertadas, 117 são optativas e somente 20 são obrigatórias (RIZZA; RIBEIRO; MOTA, 2016).

As autoras mencionadas ao investigarem a emergência de disciplinas no âmbito da discussão de sexualidade, dialoga com Helena Altmann (2013, p. 79) que ressalta sobre o debate da sexualidade estar inserida nas Instituições de Ensino Superior (IES), ao afirmar que

Os cursos de graduação pouco contemplam temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual. Tal fato deve-se à maior autonomia do estudante universitário a respeito do conhecimento, que propicia tanto a inclusão, quanto a ausência destes temas no currículo, além da estrutura mais fixa e tradicional dos cursos de formação superior que também dificulta mudanças nos currículos

---

<sup>4</sup> Tais afirmações estão baseadas após envolvimento com grupos que discutem gênero e sexualidade em rodas de conversas, *lives*, perguntas diretas aos professores/as de Instituições Federais e minha experiência enquanto estudante de graduação e pós-graduação.

No meu caso, especificamente, a experiência foi do não acesso a disciplinas desse cunho, acredito ter sido problemático, entretanto em outras duas disciplinas da licenciatura em Ciências Biológicas, tive algumas brechas para a vivência mais limítrofe atrelado ao foco dessa pesquisa.

Na primeira delas, em “**Metodologia de Ensino**” em meio à proposta da professora da disciplina, fomos direcionados/as a ministrar uma aula pontual, incorporando algum assunto sobre sexualidades<sup>5</sup>, é preciso dizer que não sei qual foi a motivação da professora por tal escolha, era uma aula em certa escola de Uberlândia para turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do noturno. Nessa aula, houve uma movimentação diferente na sala, pois ainda como graduando não dispunha de um referencial que me apresentasse às sexualidades sob outros pontos de vista, como a busca do prazer, a questão do que o desejo evoca, dos sonhos e expectativas. Minhas informações se restringiam ao uso de camisinha contra doenças sexualmente transmissíveis, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez não planejada ou sobre reprodução humana como garantia de perpetuação da espécie.

Assim, essa aula demandou muitos estudos e pesquisas, inclusive nos livros didáticos dos/as estudantes que, para maior desafio, eram da modalidade EJA. Esse grau de desafio ao qual me reporto tem relação com minha formação, visto que os/as estudantes jovens e adultos não haviam sido apresentados como preocupação didática, teórica e metodológica nas atividades desenvolvidas anteriormente na licenciatura. Contudo, havia livro didático específico para EJA? Como os livros abordavam a sexualidade e o gênero? Como é ministrar aulas para um alunado misto com jovens, adultos e idosos? O que falar sobre sexo para eles/as? O que eles/as querem saber? Esses e outros questionamentos foram surgindo à medida que preparava meu momento em sala de aula.

Na época não encontrei livros no laboratório de Ensino do Instituto ao qual fazia parte, já em relação a ministrar aula para EJA eu tinha desafio duplo ao lidar com questões de gênero e sexualidade, logo busquei relatos em meio a conversas com a professora que propôs a atividade para saber como lidar. Optei por uma roda de conversa, conversamos sobre a homofobia, pois havia um caso que tinha ganhado mídia; houve perguntas sobre menstruação acerca do que ocorre no corpo; dúvidas sobre expressão de gênero por conta de artistas famosos do meio música. Confesso que o

---

<sup>5</sup> A escolha pela marcação no plural é por entender que há multiplicidade nos modos de expressão de sexualidade, visto que compreendo como sociocultural e historicamente construída.

nervosismo me atrapalhou, mas no geral foi satisfatório por não só ensinar, mas também aprender mediante minhas reflexões.

Na condução da aula sobre Diversidade, Inclusão e Mundo do trabalho (DIM), ministrei algo mais expositivo-dialogado sobre sexualidade, preocupando-me em dialogar sobre a comunidade Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT)<sup>6</sup> apresentando dados estatísticos sobre LGBTfobia no Brasil; distinção entre sexo e sexualidade com maior enfoque para o debate sobre transfobia, garantindo mais força em minhas falas a um viés de políticas públicas e cultural. Não me recordo ao certo quais referências utilizei na construção desse material, mas foi aceito após análise do plano de aula pelo professor da própria escola.

O que foi mais marcante nessa regência, ocorreu no final da aula após todos saírem, pois permaneceu apenas uma estudante que relatou um episódio que havia passado no centro da cidade de Uberlândia. Ela contava sobre um dia em que em meio à praça havia algo como uma intervenção artística, um rapaz com olhos vendados esperava por abraços com uma placa contendo os dizeres “sou gay, você me abraça ou me mata?”<sup>7</sup>

A estudante estava emocionada ao me relatar o que sentiu naquele momento e me agradeceu pela aula que a fez entender um pouco mais acerca das pessoas da comunidade LGBT e sobre o que elas sentem e passam frente à sociedade excludente em que vivemos.

Portanto, em meio aos atravessamentos de emoção, lidar com uma aluna envolvida sentimentalmente, ter uma resposta imediata de que os objetivos da aula foram alcançados, notei que ao contribuir com um desmonte ou rachaduras do pensar cristalizado dos/as estudantes sobre fobia relacionada à comunidade LGBT, preconceito de gênero, respeito às diferenças era algo que me movia. E isso foi possível utilizando estratégias comuns como em aula dialogada, pois foi possível proporcionar a autopercepção dos preconceitos, por exemplo, vinculados a gênero e sexualidade nesses indivíduos, sustentados por seus comportamentos diversos.

Discutir sexualidade e gênero é visivelmente importante, visto que o Brasil ainda é um país com índices altíssimos de violência, por muitas vezes o preconceito é o

---

<sup>6</sup> Farei uso da entrada como LGBT, por ter mais contato com a literatura que assim também traz, mas compreendendo que a terminologia LGBTQIA+ (sigla e símbolo +) é mais atualizada para dizer da população abrangendo outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

<sup>7</sup>Provavelmente foi essa intervenção artística que foi reproduzida <https://www.youtube.com/watch?v=DIZdxEvgwKQ>, mas com muitos/as adeptos/as em vários lugares sendo bastante comentada e divulgada, exemplo <https://www.youtube.com/watch?v=THn2AyHZ7OU>.

percussor dessas manifestações de violência. O Brasil detém título do país, entre todos os países, que mais registra mortes por fobia a pessoas LGBT (BRASIL, 2018a). Por isso, compreender a multiplicidade das orientações sexuais e das identidades de gêneros é fundamental para que os/as alunos/as respeitem as diferenças, além de proporcionar a compreensão acerca do debate, já que este assunto ainda é considerado um tabu social.

Outro ponto que destaco em minha trajetória foi o estudo realizado por mim no TCC com título *O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente na área de Ciências Naturais: concepções dos estagiários quanto à prática de ensino*, sob orientação do Prof. Dr. Flávio Popazoglo.

O exercício de pesquisa realizado teve como objetivo investigar os discursos produzidos pelos/as licenciandos/as de Ciências Biológicas que realizaram estágios em determinadas escolas de Uberlândia e, assim, relacionar as principais temáticas priorizadas por eles/elas de forma a aprofundar a compreensão que os/as estagiários/as possuíam sobre diversos aspectos práticos do estágio curricular supervisionado em Ciências e Biologia, discutindo as formas como o estágio é realizado na escola.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando as entrevistas semiestruturada e gravadas, posteriormente transcritas, bem como fundamentada nos documentos gerados durante a realização do estágio, tais como relatórios elaborados pelos/as estagiários/as, observações e registros realizados pelo professor orientador da disciplina.

O estudo feito por mim no TCC não contempla e nem mesmo teve a iniciativa de analisar questões de gênero e sexualidade com jovens e adultos. Todavia, os assuntos chegaram até mim por meio dos textos com os quais tive contato e nas entrevistas, o acesso a esses materiais ocorreu após submissão do projeto ao comitê de ética. Alguns desses textos foram produzidos por licenciandos/as que haviam ministrado aulas para a EJA, assim, havia relatos de estagiárias que passaram por situações constrangedoras e desagradáveis pelo seu modo de vestimenta, sendo julgadas por usarem roupas consideradas inadequadas por apresentar decote ou uso de maquiagem; alguns alunos que faziam questionamentos impróprios fora do contexto educacional. Enfim, já no encerramento de minha graduação, percebo em meio as minhas reflexões nesse momento de escrita que houve essa possibilidade de novamente olhar, mesmo não sendo a intenção inicial, para assuntos pouco discutidos e visibilizados pela matriz curricular do meu curso de licenciatura.

Com a finalização do TCC e também do curso de graduação, uma das possibilidades é a atuação no meio profissional. Entretanto, diferente de muitos/as



estudantes, de pós-graduação, que já trazem alguma bagagem das experiências profissionais como professores atuantes na sala de aula, direção e coordenação de escola ou até mesmo cargos administrativos do setor educacional, eu não tive tais oportunidades, pois meu ingresso no curso de mestrado aconteceu imediatamente após colação de grau na licenciatura. Ao final da minha graduação, passei por uma única experiência que mais se aproximou de uma atuação profissional.

Trabalhei durante seis meses, em 2018, na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira como assistente de alfabetização no Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 22 de fevereiro de 2018. No projeto eu exercia a função de um assistente de pedagogo, por atuar com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, meu papel como assistente era “[...] auxiliar o trabalho do professor alfabetizador, conforme seu planejamento, para fins de aquisição de competências de leitura, escrita e matemática por parte dos estudantes.” (BRASIL, 2019).

Era comum e recorrente manter diálogo com as crianças sobre os conteúdos escolares no auxílio que prestava durante os acompanhamentos, mas também conversas sobre animais preferidos, desenhos animados, uma grande variedade regada a criatividade e curiosidade. Em um desses momentos de assistência, Yozêf (nome fictício) do 2º ano do Ensino Fundamental, (7 anos de idade) teve um diálogo rápido comigo sobre algo que trazia no meu corpo, ele disse: *Tio Youry, com o que você está amarrando o cabelo?* De imediato respondi: *Com um prendedor de cabelo.* Ele completou: *Nossa! Mas “xuxinha” não é coisa de menina?* Nesse momento, pedi a ele alguns segundos para pensar e questionei: *Você já percebeu que na sala têm menino e menina de cabelos compridos, certo?* Ele concordou, então, voltei a questioná-lo: *Yôsef, como eu sei que não tem problema menino ou menina prender o cabelo, logo eu te pergunto, você acha que “xuxinha” é coisa de menina ou é coisa de prender cabelo?* Fiquei aguardando pela resposta que, para a minha felicidade, foi a seguinte: *Ah! É verdade! É coisa de prender cabelo.*

Como alguém que tem dúvida sobre algo, aquele garoto expressou seu questionamento de forma simples, porém trazendo um ideário preconcebido baseado nas assimilações diárias de acordo com seu ambiente social, na conversa entre os familiares, na televisão e mais recente na internet, bem perceptível pelo contato diário com ele e a turma. Então, seja qual for a etapa escolar, estava evidente que discussões sobre gênero

ou até mesmo específicas ao corpo, bem como as sexualidades se fazem presentes no ambiente escolar.

Destarte, dado meu curto envolvimento como auxiliar de professor, logo participei do processo seletivo para o mestrado, na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da cidade de Uberlândia, ingressando em 2019. Diferente dos editais que são tradicionalmente formulados e lançados pelo Colegiado e Coordenação do programa de mestrado em alguns anos anteriores, este possuía modificações implementadas para aquele ano de regimento. Uma dessas modificações foi a não necessidade de submissão de um projeto de pesquisa, todavia, o/a candidato/a deveria enumerar três temáticas que constavam da Linha de Pesquisa a qual submeteria sua inscrição em ordem crescente de interesse.

Lembro-me perfeitamente do calafrio em pensar que poderia ser escolhido para a temática da terceira opção - *Corpo, gênero, sexualidade e Educação em Ciências* – e assim distanciar da minha zona de conforto vinculado à pesquisa do TCC. Mas havia também um sentimento de curiosidade, de peito aberto para o que fosse proposto.

No primeiro ano de mestrado, segundo período, estive matriculado em três disciplinas, uma delas foi muito esclarecedora quanto aos assuntos relacionados à temática atribuída a mim dentre as três que havia indicado. Em *Tópicos Especiais em Educação em Ciências e Matemática II* ministrada pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, nessas aulas fui despertado por debates que culminariam, direta e indiretamente, em meu texto do mestrado, que ainda era uma incógnita. Assim, tive a oportunidade de ser exposto aos assuntos de sexualidade e gênero sob a perspectiva da cultura e dos processos históricos em que se configuram as relações de poder na sociedade.

Nessas aulas, discutimos os conceitos democracia, cidadania, Estado e educação; as formas de participação no Estado democrático de direito; a relação Estado e laicidade, para no segundo momento trabalhar com os conceitos gênero, diferença e democracia no Brasil. Fui atravessado por um conjunto de ideias, ações e debates históricos, epistemológicos, conceituais e metodológicos na condição de pesquisador iniciante.

Meu interesse por enveredar no campo ganhou mais força quando, a convite das minhas orientadoras, comecei a frequentar o Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS). No grupo, deparei-me com pesquisas e estudos, cujos focos eram: educação no campo e sexualidade em livros didáticos de Ciências; análise

da presença/ausência das mulheres da ciência em livros didáticos de Biologia; gênero e ambiente, entre outros. Uma notória variedade de temas relacionados à investigação no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação. Isso fez com que eu me aproximasse de autores/as, eventos científicos e palestras que favoreceram a minha compreensão da escola e do mundo, a partir de leituras e produções de conhecimento, que serviram de aporte à feitura da minha pesquisa.

Posto isso, ainda no meu primeiro ano na pós-graduação, compareci a atividades extra-acadêmicas que me deixaram mais envolvido com o campo da pesquisa. Em agosto de 2019, acontecia o *4ª Regional da Associação Brasileira de Ensino de Biologia V Encontro Regional de Ensino de Biologia & VII Simpósio de Ciências Biológicas do Sudeste Goiano*. Neste evento, um minicurso<sup>8</sup> ministrado por pesquisadores/as do GPECS ganhou minha atenção.

No evento, ouvi uma série de explicações e provocações que ampliaram meu ânimo e disposição para a pesquisa no campo de estudos sobre corpos, gêneros e sexualidades com a Educação em Biologia. No mês seguinte ao evento referido, o Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita – LiLES da FACED-UFU promoveu a palestra intitulada “Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre inquietações, retrocessos e resistências” com participação da pesquisadora da Universidade Federal de Goiás (UFG), Profa. Dra. Maria Margarida Machado. A presente atividade<sup>9</sup> apresentava como objetivo estabelecer diálogos e trocas de experiências entre o Fórum do Triângulo Mineiro de Educação de Jovens e Adultos e o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFU, mas foi aberta para participação de profissionais que atuavam nos diversos espaços educativos da rede municipal, estadual bem como alunos/as da pós-graduação, em torno das políticas públicas para a modalidade de ensino EJA.

Percebi, nas primeiras leituras indicadas na palestra, além de conversas com a Profa. Margarida, após apresentação e trocas de informações por e-mail indícios que carecia de estudos que corroborassem para o debate da sexualidade e gênero na

---

<sup>8</sup> O minicurso propõe criar um espaço de discussão e reflexão entre as categorias corpos, gêneros e sexualidades com a Educação em Biologia, a partir de produções artísticas e midiáticas. A partir dessas searas, a proposta busca problematizar as reificações dos territórios da Educação em Biologia que tem se tornado, constantemente, a morada da verdade, da essência, do significante, da bio-*lógica*, do determinismo e um solo fértil para toda espécie de alianças, no cenário político atual, com as forças políticas conservadoras. No contrapelo, e, na aposta de bio-*logias outras*, tentaremos criar possibilidades de pensar as educ(ações) em Biologia enquanto espaços políticos de resistências e experimentações. (SANTOS, *et al.*, 2019).

<sup>9</sup> <https://www.facebook.com/respedufu/photos/prezados-as-convidamos-a-todos-para-a-palestra-politicas-publicas-de-educa%C3%A7%C3%A3o-de/927017874342259/>

educação em relação a EJA. Então, à medida em que realizava leituras, participava de eventos, de mesas redondas, aos poucos fui percebendo como conteúdos envolvendo corpo, gênero e sexualidade movem meu interesse e como fico à vontade para abordá-los em relação à educação

Por fim, no ir e vir do processo de orientação, adequiei meu interesse de pesquisa que foi sendo aliado ao projeto de pesquisa em curso intitulado “Saberes sobre corpo, gênero e sexualidades em manuais escolares/livros didáticos de Biologia e Sociologia - Brasil/Portugal<sup>10</sup>”. Esse projeto foi proposto, submetido a um edital de pesquisa e é coordenado pela orientadora dessa dissertação.

Antes de finalizar o que apresento como aspectos memoriais e implicações com a pesquisa, preciso dizer que enquanto escrevo, carrego o peso e a responsabilidade de produzir um texto científico no contexto da pandemia de Covid-19 causada pelo vírus Sars-coV-2. Afirmo que daria longas páginas de contextualização de como esse fato me tomou, rodeou, bateu à minha porta.

Posso dizer ainda que ensaiar sínteses sobre a vivência em um contexto pandêmico como o experienciado por mim em 2020 e 2021 deixaram marcas na memória, sinais no meu corpo. Fico pensando que provavelmente daqui mais 20, 30 anos vapores alcoólicos ainda conseguirão me retornar a cenas do passado ao higienizar as mãos, ao medo de ter encostado em uma maçaneta ou corrimão e assim todo seu contexto. Marcas iniciais em meio a momentos de desinformação, pânico, isolamento social, para mais tardiamente um cenário de compreensão, reflexão, flexibilidade do isolamento, novos olhares e modos de lidar com vida que habita em mim.

Então, produzo essa dissertação pelo viés do reconhecimento que fragilidades, incompletudes ou deslizes do meu fazer (aprender) científico, ao nível de exigência do mestrado, acompanham um momento histórico. Um desafio sem escapatórias em tempos de adaptação num cenário em que eu, minhas orientadoras, grupos de estudo e pesquisa, instituições em uníssono não tinham as respostas pela não experiência devido ao mais simples e talvez primordial fato - o dado da realidade.

Contudo, carrego a certeza da minha grandeza e persistência de não ter desistido quando parecia não dar mais e assim aproveitar a fecundidade das *lives*, encontros *online*, aproximações virtuais que tanto me ajudaram, visto que virtualmente fui de

---

<sup>10</sup> Dados do projeto de pesquisa na plataforma sucupira – Programa: EDUCAÇÃO (32006012003P1).

Norte a Sul, conversei, interroguei e escutei grandes pesquisadores/as na intimidade de suas varandas, quartos ou na sala de jantar, foram meus privilégios.

De tal modo, apresento este texto a ser submetido à Banca, como parte dos créditos necessários à conclusão do curso de Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

## **1.2 A composição da pesquisa**

Na trajetória do mestrado e o amadurecimento acadêmico resultante das leituras, análises e levantamentos de pesquisas do campo de estudo, no qual esta dissertação se insere, constatamos: (i) Existem numerosos estudos sobre livros didáticos no campo da Educação e da Educação em Ciências; (ii) Encontramos estudos que articulam gênero, corpo, sexualidade e livro didático; (iii) Há estudos sobre gênero, corpo, sexualidade e educação; (iv) Os documentos oficiais que regulam e normatizam a EJA no Brasil e o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/EJA) (2014) orientam para a discussão de gênero, corpo, sexualidade com o público jovem e adulto; (v) Foi aprovada pelo referido edital do PNLD/EJA, e distribuída para escolas brasileiras que atendem a essa modalidade de ensino, uma coleção didática para a área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática - Ensino Médio. Frente às constatações, elaboramos como questão de pesquisa: **O que e como é dito sobre corpo, gênero e sexualidade nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza na coleção didática destinada a EJA - Ensino Médio aprovada pelo PNLD/EJA - 2014?**

Como desdobramentos da pergunta de pesquisa, formulamos o seguinte **objetivo geral** da pesquisa: Analisar os dizeres sobre corpo, gênero e sexualidade presentes nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza de uma coleção didática aprovada pelo PNLD/EJA 2014.

Os **objetivos específicos** são:

- (i) Identificar os ditos e não ditos sobre corpo, gênero e sexualidade no livro analisado.
- (ii) Descrever a partir de textos escritos e imagéticos localizados nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza, o modo como são apresentados os corpos, os gêneros e as sexualidades.

Apresento, neste trabalho, a metodologia em aproximação às ideias de *trilhas, caminhos, estradas...* Nessa via, inspiro-me na canção da banda brasileira, Cidade Negra, nos versos<sup>11</sup>.

*Você não sabe o quanto eu caminhei*

*Pra chegar até aqui*

*Percorri milhas e milhas antes de dormir*

*Eu não cochilei(...)* 🎵

O verso da canção expressa que o meu caminhar não foi nada fácil. As estradas e trilhas exigiram meu empenho e longos períodos de estudos, passando pela formulação do problema de pesquisa, objetivos, metodologia, análise na produção de uma escrita que me permitisse dar a saber “[...] o quanto eu caminhei até aqui”.

Assim, os caminhos/trilhas teórico-metodológicos, foram ganhando forma com o avançar da formulação da pergunta de pesquisa. No percurso de tais caminhos, buscamos nos afastar de engessamentos (dureza de pensamento), para dar lugar ao exercício de um pensamento livre, à criatividade analítica e escolhas e desenhos de rotas que possibilitassem a mobilização do que fomos traçando como objetivos de pesquisa. Escolhas, modos e possibilidades de traçados de caminhos metodológicos foram sendo assumidos por nós. Nesse sentido, a proposição da pesquisa realizada dialoga com os quadros das pesquisas de abordagem qualitativa (nos interessamos pelas produções de sentidos e de processos de constituição de significações), fundamentada no campo teórico dos Estudos Culturais (EC) que nos permitiu pensar em nossa fonte - livro didático de EJA - Ciências da Natureza como uma produção cultural, portanto, interessada, social e politicamente com modos de vida e constituição de sujeitos. Dessa maneira, ao olharmos para o livro didático de Ciências da Natureza da EJA - 2014 do Ensino Médio, consideramos a centralidade da cultura em sua produção, os modos como o livro são endereçados e se endereçam a sujeitos particulares e, assim, participam de suas produções. Os EC permitem ainda pensarmos os atravessamentos de gênero, corpo e sexualidade na produção dos modos de pensar o Eu e o Outro em produções e artefatos culturais.

---

<sup>11</sup> A canção *A estrada* pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=o1QP2IHsgPk>

Dessa maneira, os livros didáticos foram tomados por nós como produções interessadas por meio de quais modos de ser e de existir são colocados em funcionamento por meio de lições escolares que eles veiculam. Tais modos de ser e existir se efetivam sobre os corpos. O livro didático de Ciências da Natureza da EJA, como de qualquer outra modalidade de educação, além de apresentar lições sobre o corpo humano, pois este é um tema obrigatório deste livro e campo disciplinar, apresenta lições sobre os gêneros e as sexualidades.

Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) aliam a noção de “metodologia” a um constante *modo fazer* que não se processa sob ataduras, correntes e/ou amarras. A metodologia, para as autoras, é:

como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Dizer da metodologia adotada é, por conseguinte, apontar sobre o nosso modo de perguntar, interrogar, definir os recursos, dizer do como e porque fazemos de um modo e não de outro. À luz dos EC e das teorizações foucaultianas e de gênero e educação que escolhemos para a produção da nossa pesquisa, que por um questionar implicado do/a sujeito/a com o seu tema/problema de pesquisa, a nossa opção metodológica foi formulada no diálogo com campos teórico-epistemológico críticos e pós-críticos, entre pesquisas qualitativas e pesquisas pós-críticas. Desse modo, não estivemos em um único lugar metodológico, não cedemos a ideia de um fazer atado, acorrentado nem amarrado/preso a uma única possibilidade de caminhar e de pensar os ditos e não ditos sobre corpo, gênero e sexualidade no livro didático de Ciências da Natureza da EJA (PNLD/EJA 2014). A transgressão, de ordem metodológica ou pluralismo metodológico, é favorecida pelas bases teóricas e epistemológicas que selecionamos para fazer a pesquisa.

No processo da pesquisa, consideramos ainda três fontes de informações: o Edital do PNLD/EJA 2014, o Guia do Livro Didático PNLD/EJA 2014 e o volume Ciências da Natureza e Matemática da coleção *Viver, aprender - Educação de Jovens e Adultos*. O Edital e o Guia são documentos oficiais que apontam, como critérios de avaliação dos livros submetidos, a discussão de gênero, corpo, sexualidade com o

público jovem e adulto. No edital PNLD/EJA de 2014, por exemplo, o critério *observância de princípios éticos*, fixa que os materiais didáticos devem:

**Reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero**, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não-homofóbica;

**Promover a discussão das relações de gênero**, das minorias sexuais, étnico-raciais, geracionais, entre localidades urbanas e rurais, das relações socioambientais, de preconceito, de discriminação e das violências correlatas, visando a superar preconceitos e discriminações (SECADI, 2014, p. 45-46, grifos nossos).

No segundo subitem, sobre observância de critérios no uso das *ilustrações* consta:

As ilustrações devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos (SECADI, 2014, p. 50).

Os documentos oficiais foram explícitos quanto a consideração à diversidade de gênero/ discussão das relações de gênero, diversidade étnica da população brasileira, entre outras, para a composição dos livros didáticos submetidos. Essa consideração é apresentada tanto nos textos quanto nas imagens (ilustrações), a fim de que o reconhecimento e o tratamento adequado foram, no terreno da ética e dos direitos humanos, *a priori*, definidos como imprescindíveis na produção do artefato cultural - livro didático.

O Guia do Livro didático 2014 fornece um conjunto de informações dos livros submetidos e aprovados no edital do PNLD. Nele é possível a localização do número de coleções submetidas ao Edital do PNLD/EJA 2014 (04-quatro) e a localização do número de coleções aprovadas no edital - **uma coleção**. Foi o volume de Ciências da Natureza e Matemática da coleção aprovada, ou seja, o único livro da referida área para o ensino médio da EJA, com distribuição nacional, que elegemos para a pesquisa. Esse livro didático foi distribuído com validade de três anos (2014-2017). Porém, devido a mudanças produzidas pelo Ministério da Educação no Brasil em 2017, não foi publicado



nenhum outro Edital para o PNLD/EJA, o que significou que nas escolas brasileiras dessa modalidade de educação, permanece os livros do PNLD/EJA 2014.

O fato mencionado no parágrafo anterior é justificado pela alteração nos marcos legais da Política Nacional do Livro e da Educação Nacional. A esse respeito, vale lembrar o informe 46/2017 do FNDE, datado de novembro de 2017, onde está expresso a não distribuição de novos livros para a EJA. No informe a indicação foi a de que ao ensino médio caberia reutilizar os livros já disponibilizados. Em 2020, os prazos e planejamentos para execução do PNLD/EJA também foram alterados, com ampliação do argumento relativo à pandemia do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19).

O volume de Ciências da Natureza e Matemática, EJA (PNLD/EJA 2014), intitulado *Ciência, transformação e cotidiano* – abrange os componentes curriculares Biologia, Física, Química e Matemática. Antes de apresentarmos as características e modo de organização da nossa fonte, que é adjetivado de livro didático, exporemos, para nossas/os leitoras/es o modo como, em algumas tradições de pensamento educacional, este tipo de livro é entendido.

Sendo assim, o livro didático, nas tradições clássicas, positivistas e neopositivistas da pesquisa em educação foi (e é) pensado como **recurso didático** ou **recurso pedagógico**. É assim designado em razão da sua destinação: produzido para servir de apoio e auxílio no processo de ensinar e aprender, no espaço da educação escolarizada. É nesse ambiente que ocorre por meio do livro a relação professor-aluno em situações que pelo seu uso é detido como ferramenta de ensino-aprendizagem, e assim ao encontro dos sujeitos escolares que são os/as receptores/as finais para os/as quais os livros foram pesados. Em diálogo ao exposto, a pesquisadora Circe Bittencourt (1997, p. 72) comenta o livro didático ao ser um instrumento pedagógico, visto que “produz uma série de técnicas de aprendizagens: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para retenção dos conteúdos” não só os conteúdos, mas também o que deve ser ensinado por esses conteúdos.

A partir das tradições críticas, o livro didático é retratado como **mercadoria**. Ele é lido como um produto que tem valor monetário de comercialização, ou seja, é agregado trabalho ao livro (valor agregado). É um produto que circula, produzido por empresas do mercado editorial, em grande medida intencionadas para que o Estado compre e distribua e não propriamente por anseios em contribuição aos processos formativos do público-alvo. A esse respeito, Ferreira (2020, p. 11) comenta também

sobre os interesses de cunho financeiros das editoras e menciona “[...] um conjunto de outros interesses em funcionamento, como, por exemplo, aqueles relativos a quais conhecimentos podem e devem ser veiculados no espaço escolar.” O que nos sugere certa postura questionadora quanto ao apresentado.

Nesse âmbito mercadológico, apuramos que para a confecção desse produto, um valor é pago em todas as etapas de sua produção, e no modelo capitalista há várias etapas e pessoas com tarefas especializadas no processo de produção do livro didático. Sendo assim, há muitos agentes envolvidos na produção de livros didáticos, desde a sua concepção até à sua avaliação e distribuição. Logo, quando as editoras os submetem a um edital do PNLD, ele é um produto do mercado editorial, que será vendido e comprado. Assim, o livro didático possui valor agregado, o que o torna uma mercadoria.

A partir das teorizações críticas, o livro didático passa a ser pensado como mercadoria e como produção cultural. Ele é produzido e carregado de valores ideológicos; dos valores, saberes e culturas da classe dominante. Via livros didáticos valores de classe, de raça, de gênero e de sexualidade são veiculados; processos de discriminação e preconceitos contra grupos subalternizados são naturalizados, segundo Ana Célia da Silva (2011a). O livro didático é produzido com finalidades educacionais, mas também com finalidades mercadológicas. Ele é uma produção do mercado e também uma produção da cultura. Nesta perspectiva, economia e cultura, ou mercado e cultura não são separados

Do ponto de vista histórico, o livro didático pode ser pensado como **documento** e como **artefato cultural**. André Cellard (2012, p. 297) apresenta o documento como “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2012, p. 297). Nessa consideração, o livro didático pode ser afirmado como documento, e pode ser afirmado como testemunho da história da escolarização, da disciplinarização, das práticas e metodologias de ensino e de aprendizagem. O documento é aquele que carrega um registro do passado em sua materialidade, e também um registro do tempo presente que projeta o futuro.

Ao tomarmos o livro didático como documento, defendemos que ele reúne, registra e apresenta inúmeras histórias, culturas, modos de vida, de abordagem do conhecimento, de abordagem e práticas metodológicas e pedagógicas. Nesse sentido, o livro didático é lugar de registro de discursos pedagógicos, tecnológicos, científicos, culturais de um determinado tempo histórico e de sociedade que são colocados em

funcionamento. Isso nos conduz a pensar que ele é também um artefato produzido na e pela cultura, como defendem pesquisadoras/es do campo dos EC.

Portanto, ele - o livro didático - pode ser pensado também como **artefato cultural**. Os livros didáticos, segundo Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003, p. 38), não são apenas manifestações culturais, mas “[...] artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam [...]”. Sendo o espaço escolar, local para o qual os livros didáticos são especialmente endereçados, as pesquisadoras e o pesquisador o apresentam nessa arena cultural, um território de negociação de significados e sentidos, bem como, um lugar de estabelecimento de hierarquias (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Os artefatos culturais criados e produzidos para a escola estão imersos e são parte de processos socioculturais. Assim, saberes, valores, princípios e conteúdos escolares são também sociais, culturais, políticos.

O livro didático tem sido pensado ainda como **dispositivo**. Silva e Parreira (2013) tomam essa possibilidade a partir da ampliação que Giorgio Agamben (2009) faz do conceito *dispositivo* postulado por Michel Foucault. Assim, as autoras a partir dos dois autores, tomam o livro didático nessa acepção, uma vez que, para elas, este “(...) tem a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (SILVA; PARREIRA, 2013, p. 2).

Sob tal ótica, somos mobilizados a pensar o livro didático como uma ferramenta por meio da qual é veiculada conhecimentos biológicos, sobre a Ciência, sobre os próprios indivíduos, bem como sobre a sociedade. Ele estabelece e organiza modos de ensinar (ensinamentos) e modos de aprender (aprendizagens), por meio dos quais relações de poder e saber são configuradas. Então à vista dos preceitos, aprendidos com Silva e Parreira (2013), somos lançados ao entendimento de que o livro didático define comportamento, práticas, modos de pensar os corpos e gêneros válidos ou não, à medida que naturaliza, (re)produz verdades estabelecidas.

No fim das contas, é preciso dizer que todas essas compreensões, por certo, fazem “coisas” com os sujeitos.

Quando, no processo de pesquisa, perguntamos sobre o que seria um livro didático, a resposta a esta questão emergiu a partir dos diferentes modos de entendimento e posições teóricas que encontramos na literatura. Com elas podemos afirmar que o livro didático não é apenas um recurso didático-pedagógico, mas uma

mercadoria, uma produção/artefato cultural, um documento, um dispositivo. O livro é uma multiplicidade. Tomamos essa posição ancorados tanto no referencial teórico dos Estudos Culturais<sup>12</sup>, quanto pelos referenciais foucaultianos e do campo dos estudos de Gênero. Estes permitem-nos fazer e pensar a noção de livro didático não confinada a uma única dimensão. A partir destes entendimentos acerca da noção de livro didático, apresentamos, nos parágrafos que seguem, algumas informações que permita ao/a leitor/a conhecer o volume da coleção didática que elegemos como nossa fonte de pesquisa.

A coleção didática, tomada na pesquisa - *Viver, aprender - Educação de Jovens e Adultos* do ensino médio, foi produzida pela Global Editora e contém três volumes diferentes, um para cada área do conhecimento eleito pelas normativas da EJA. A imagem da capa do volume é um registro cuja autoria é do fotógrafo Eduardo Garcia. A imagem, em tons terrosos, exibe uma plataforma de petróleo e navios, indicada no verso da folha de rosto, cuja localização é na baía de Guanabara, Rio de Janeiro/RJ. Na capa do volume do livro, após o título da coleção, consta a área a que se destina o volume - Ciências da Natureza e Matemática, o nível de ensino - ensino médio, o título do volume - *Ciência, transformação e cotidiano* – relativo à área das *Ciências da Natureza e Matemática*, os nomes das/os autoras/es do volume: Carla Newton Scrivano, Eraldo Rizo de Oliveira, Júlio Cezar Foschini Lisbôa, Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro, Miguel Castilho Junior e Rubem Gorski. Após os nomes das/os autoras/es do volume, é indicada a modalidade de educação - Educação de Jovens e Adultos e o nome da editora - Global.

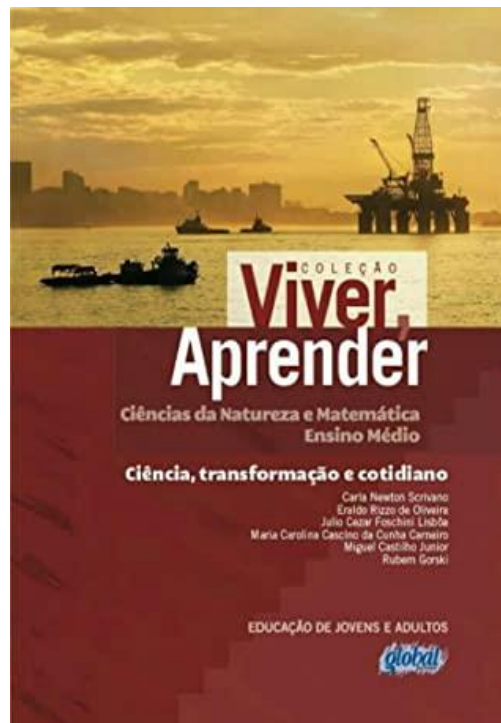
A figura 1, que segue, apresenta os elementos descritos no parágrafo anterior:

Ainda quanto a forma de organização, este livro é elaborado em volume único do 1º ao 3º ano do ensino médio, abrangendo os componentes curriculares (disciplinares) da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática, Física, Biologia e Química (Figura 2). Tem por característica, conforme o edital do PNLD/EJA 2014 ser consumível, ou seja, ao final do ciclo letivo não precisa ser devolvido, ficando com o/a estudante; é um livro com proposta pedagógica interdisciplinar e multisseriada, composta por 510 páginas.

---

<sup>12</sup> O campo dos Estudos Culturais é aquele que aposta na centralidade da cultura, ele detém tradição interdisciplinar e com frequência reconhecido e descrito como adisciplinar, antidisciplinar ou pós-disciplinar (BAPTISTA, 2009; COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003; HALL, 2003).

Figura 1 – Capa do livro de Ciências da Natureza e Matemática.



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013)

Figura 2 – Sumário do livro de Ciências da Natureza e Matemática

Sumário	
<b>ETAPA 1</b>	
<b>UNIDADE 1 – ENERGIA E CONSUMO</b>	
Conteúdo 1.1	Vida e energia: moléculas e embalagens 9
Conteúdo 1.2	Sem energia, nada tem! 13
Conteúdo 1.3	O sabor da Ciência no dia a dia 33
Conteúdo 1.4	Substâncias químicas: o que são? Onde estão? 40
Conteúdo 1.5	Ser ou não ser alimento? É a questão! 44
Conteúdo 1.6	Quantidades e proporções de substâncias químicas: do remédio ao veneno 54
Conteúdo 1.7	Consumo de energia: moléculas e contas 64
Conteúdo 1.8	Consumo energético: obesidade e anemia 75
Conteúdo 1.9	Os mistérios de ontem e de hoje 82
Conteúdo 1.10	Quem não se consumiu 89
Conteúdo 1.11	Eu e o meu ambiente 105
<b>UNIDADE 2 – MATEMÁTICA E VIDA COTIDIANA</b>	
Conteúdo 2.1	Letras e números 110
Conteúdo 2.2	Pagamentos e cita 123
Conteúdo 2.3	Cidades, planejamento, ocupações 134
Conteúdo 2.4	Dependência entre grandezas: funções 147
Conteúdo 2.5	Formulas e gráficos 163
Conteúdo 2.6	Polígonos, sua simetria e o número irracional 171
<b>ETAPA 2</b>	
<b>UNIDADE 1 – AMBIENTE E SAÚDE</b>	
Conteúdo 1.1	O descarte dos materiais que utilizamos: como era, como é? 184
Conteúdo 1.2	Luvas, lâmpada, água? 193
Conteúdo 1.3	O Sonho dos mirmídeos: que utilidades, perspectivas de evolução 209
Conteúdo 1.4	Essas coisas não existem 212
Conteúdo 1.5	Eu e o futuro do ambiente 224
Conteúdo 1.6	A Química no sistema produtivo industrial 233
Conteúdo 1.7	"Contudo, ela se move!" 240
Conteúdo 1.8	Introdução à Biotecnologia 253
Conteúdo 1.9	Invenções produzidas por uso de substâncias químicas 264
Conteúdo 1.10	A vida espur 270
Conteúdo 1.11	A saúde do trabalhador 283
<b>UNIDADE 2 – A MATEMÁTICA RESOLVENDO PROBLEMAS</b>	
Conteúdo 2.1	Vídeo, e mídia e a Matemática 289
Conteúdo 2.2	Visões de numeração, de medidas e problemas de contagem 301
Conteúdo 2.3	Visões de equações, elementos de geometria analítica e probabilidade 313
Conteúdo 2.4	Congruência, semelhança e o sistema de Tóles 324
<b>ETAPA 3</b>	
<b>UNIDADE 1 – CIÊNCIA E PRODUÇÃO</b>	
Conteúdo 1.1	Processos produtivos industriais da Química: como eram, como são e como deverão ser no futuro 334
Conteúdo 1.2	Uma química eletrônica na modernidade 343
Conteúdo 1.3	Biotecnologia, o presente e o futuro: perspectivas 353
Conteúdo 1.4	A Química na formação 363
Conteúdo 1.5	O planejamento nosso de cada dia 371
Conteúdo 1.6	Mudanças na saúde ao longo da história 387
Conteúdo 1.7	Química na agricultura 406
Conteúdo 1.8	A Física por trás da Medicina 407
Conteúdo 1.9	Materiais sustentáveis 420
Conteúdo 1.10	Descobertas e invenções de substâncias, misturas e transformações químicas 426
Conteúdo 1.11	A evolução do pensamento científico 433
<b>UNIDADE 2 – FORMAS E MEDIDAS</b>	
Conteúdo 2.1	Forma para que se queira? 449
Conteúdo 2.2	Trigonometria no triângulo retângulo e outros elementos de geometria analítica 459
Conteúdo 2.3	Comprimento e área de figuras com componentes circulares 468
Conteúdo 2.4	Volumen e alguns indicadores importantes 479
Conteúdo 2.5	Resolução de problemas, progressões e uma nova equação 489
Conteúdo 2.6	Invenções, representações gráficas e elementos de geometria analítica 500

Fonte: Scrivano *et al.*, (2013).

O recorte estabelecido por nós, volume de Ciências da Natureza e Matemática, visto que demos prioridade aos componentes curriculares Biologia, Física e Química,

excluindo o componente Matemática se justifica pelos seguintes motivos: (i) essa dissertação está vinculada a um projeto de pesquisa mais abrangente que investiga livro didático de Biologia e Sociologia aprovados pelo PNLD/EJA-2014; (ii) o PNLD/EJA-2014 só aprovou uma única coleção de livros didáticos e esta é a coleção que permanece nas escolas até este ano (2021); (iii) relacionado ao item anterior, a presente dissertação amplia ainda mais a investigação que o projeto mais amplo inicialmente proposto; (iv) o recorte tem íntima ligação com a formação do pesquisador, logo o aguçamento da curiosidade no olhar específico para os componentes de Ciências da Natureza.

Nossas justificativas para a pesquisa realizada se assentam na defesa de que: as questões de gênero, corpo e sexualidade atravessam a EJA e seus sujeitos e o livro didático a ela destinado pelo governo brasileiro; o livro didático da EJA, no espaço escolar, pode ser um recurso, documento, produção cultural, dispositivo de fazer pensar as ciências da natureza e problematizar às imposições das normas sócios sexuais, os modelos rígidos e fixos de feminilidade e masculinidade, portanto, de sexo, sexualidade, gênero e corpo. Sendo assim, diante do papel central, no qual muitas vezes o livro didático é colocado no contexto escolar pelos profissionais da educação e pela sociedade, é necessário investigações que problematizam os modos por meio dos quais os livros didáticos da área das Ciências da Natureza propõem modos de ensinar, de aprender, valores e atitudes. Este tipo de investigação tem relevância para a ampliação e debate do alcance que tem a circulação de conhecimentos das Ciências interessados em projetos de formação de sujeitos implicados com as diferenças e comprometidos com a divulgação de saberes científicos, que valorizam e explicam o funcionamento das sociedades. Há, assim, um compromisso ético-político e educativo dos saberes e modos de apropriação destes saberes por livros, explicitamente, comprometidos com a formação de Jovens e Adultos na escola.

De antemão, quanto a organização deste texto dissertativo ele foi elaborado em quatro seções. Na primeira seção, **Introdução** há um diálogo sobre a história de quem pesquisa (autor) e as implicações com o que estuda, na perspectiva da ruptura com um padrão de neutralidade inventada no meio científico. Após essa condução inicial do/a leitor/a pelo texto, realizamos uma apresentação do tema, problema, objetivos, justificativas do trabalho, caminhos metodológicos e sua relevância acadêmica, social e educacional, bem como da estrutura geral deste texto. Por fim, a produção e análise de informações em relação ao modo como procedemos no movimento analítico.

Na segunda seção, **Corpo, gênero e sexualidade entrelaçamento com a educação de jovens e adultos** apresentamos alguns pontos quanto ao panorama da EJA no Brasil, bem como o que pesquisadores/as compreendem quanto aos sujeitos da EJA. Também expomos o levantamento do que representa uma parcela da produção do campo. O levantamento ocorreu em bancos de dados online - CAPES, BDTD, no site da ANPED e em dois catálogos fruto de teses do tipo estado da arte. Além disso, apresentamos o referencial teórico ao tratar de conceitos importantes relacionados a gênero, corpo e sexualidade, pensando a escola como local em que o livro didático está situado.

Na terceira seção, intitulada **O livro didático** evidenciamos as diferentes apropriações da noção de livro didático e apresentamos o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos e sua alteração para o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

Na quarta seção, **Dizeres sobre corpo, gênero e sexualidade no livro didático da educação de jovens e adultos** exibimos os achados e as análises empreendidas sobre o livro didático fonte do estudo. A seção é subdividida em quatro subseções assim intituladas: (i) Quanto à autoria, endereçamento e referências bibliográficas; (ii) Lições de gênero na abordagem das profissões, ocupações e postos de trabalho; (iii) Entrelaçamento corpo, gênero, raça/etnia e fases da vida e (iv) Biologia: *locus* de ensinamento sobre sexualidade, saúde, comportamento de risco.

Por último as **Considerações finais** é o espaço em que apresentamos o compilado em síntese dos principais resultados e discussões a qual chegamos, local em que refletimos sobre corpo, gênero e sexualidade sob nossa expectativa de livros vindouros para a modalidade EJA. Incluímos também indicações quanto a possíveis continuidades da pesquisa para ampliar do campo, e comentamos as contribuições acadêmicas, sociais e pessoal da pesquisa, encerrando com uma reflexão de cunho livre.

### **1.2.1 Produção e análise das informações**

Antes de apresentarmos o modo como procedemos ao movimento analítico, descreveremos o processo de **seleção, organização e sistematização** das informações (*corpus*) recortadas das nossas fontes para a análise. Assim, de posse do livro e documentos oficiais, realizamos várias leituras dos mesmos, foram realizadas a partir da pergunta de pesquisa que fomos elaborando e reelaborando.

No processo de leitura das nossas fontes e, também, da orientação, da leitura de outras dissertações e teses produzidas em nosso grupo de pesquisa GPECS, tínhamos explícita a ideia de que a composição e produção das noções de corpo, gênero e sexualidade em livros didáticos se faz presente em todos os elementos que o constitui: textos escritos, imagens, atividades, esquemas, etc. Dessa maneira, à medida que realizamos a leitura exaustiva do livro didático, fonte de nossa pesquisa, fomos produzindo a seleção das imagens nas quais consideramos existir traços ou marcas de gênero e sexualidade e, ainda, imagens de corpos humanos.

Em cada local do livro que encontramos as imagens, realizamos o seu registro digital (utilizamos aplicativos e programas de escaneamento. A digitalização das imagens foi realizada uma a uma e salvas em arquivos eletrônicos no formato .jpeg. Os arquivos foram armazenados em diferentes pastas identificadas pelo correspondente componente curricular (disciplinar) de onde foi extraída (Biologia, Física, Química).

O processo de seleção dos textos escritos, também foi bastante similar ao realizado com as imagens. Na leitura e localização de trechos, fragmentos de textos escritos que, de alguma forma, em nossa leitura, vinculavam-se, direta ou indiretamente ao foco da pesquisa, procedemos à transcrição literal, em documento do programa Word, acompanhado da localização da página de onde foi extraída.

Essa seleção, seguida da organização dos textos e das imagens foram transferidos para o que denominados de **Matriz de Sistematização de Informações** (APÊNDICE A). A matriz proposta é resultado de discussões acerca da pesquisa mais ampla, realizadas entre a Profa. Dra. Teresa Vilaça - Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal e a Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Tais discussões ocorreram entre janeiro e março de 2020, período em que esta última esteve como Profa. Visitante na UMinho. Além das discussões ocorridas entre as pesquisadoras em momentos de orientação da dissertação, a minha orientadora apresentou-me a matriz base que juntos realizamos, sob ela, ajustes e adequações (designer, disposição e estruturação dos tópicos, estabelecimento de sequência, outros). Desse modo, a Matriz é resultante de um processo coletivo de diálogos e estudos.

Destarte, a matriz foi organizada a partir de um conjunto de conceitos mobilizadores da nossa compreensão e escolhas teóricas e do ferramental que nos movimentou na realização de uma análise que nos permitisse tomar o livro didático como produção/artefato cultural e como documento; o gênero como categoria de análise e de construção do conhecimento; a sexualidade como dispositivo histórico; a escola



como arena cultural e como lugar de produção e disputa de poderes e de saberes; a Educação de Jovens e Adultos como direito.

Argumentamos sobre a nossa posição de abertura no processo do desenho metodológico com Costa, Silveira e Sommer (2003) e reiteramos tal postura também em nosso movimento analítico. Dessa maneira, fomos combinando um conjunto de referências e ferramentas com as quais consideramos o contexto de produção dos documentos/artefatos que analisamos; a autoria da produção dos documentos/artefatos; as identificações dos/as autores/as e agentes de formulação dos documentos/artefatos. Essas referências e ferramentas são propostas pela via da análise documental defendida por Cellard (2012) e também pelos pressupostos das Análises Culturais.

A análise cultural, conforme Moraes (2016), aponta para o caráter político, conjuntural e implicado que deve seguir o/a analista. Assim, a autora defende que a vinculação da ordem econômica e política e as reflexões do particular com o contexto sócio-histórico que se está inserido são condições para as análises no campo dos EC. Moraes (2016, p. 33) salienta que interessa ao procedimento analítico “[...] as inter-relações de todas essas práticas, buscando suas regularidades, isto é, os padrões que nelas se repetem e, também, o que representa rupturas desses padrões”. Outro aspecto destacado pela autora, no procedimento analítico, é a articulação produção e consumo cultural. Esta reporta-se à esfera produtiva da cultura e suas representações relacionadas às formas de apropriação/incorporação daquilo que os sujeitos farão uso em sua vida.

Só assim foi possível iniciar o movimento analítico com a necessidade de criar/ensaiar/inventar estratégias para a análise. Nesse processo de movimentar-nos, em momentos, mapeando o material produzido para a análise, em nosso ato de pesquisa (fazer do trabalho) não se restringiu ao conteúdo do livro didático. Uma vez que ficamos à espreita do visível, do dizível, do simbólico, da estrutura de sentido como inquietude e desafio para perceber o que tem sido veiculado sobre corpo, gênero e sexualidade nos espaços educativos nos foi caro. Nos fizemos presentes no campo da educação, de modos situados no contexto de produção científica brasileira, tomando de empréstimos pressupostos de outros campos de saberes. Uma aposta feita, lançando mão do campo teórico ao qual nos aliamos, mediante a possibilidade de olhar para nossa fonte, o livro didático de Ciências da Natureza, movimentando modos de criar análises; modos de fazer análise advindos de campos de saberes diversos.

Esse agir nos fez imergir em um vasto campo de possibilidades para investigarmos a produção de certos modos de ser e estar no mundo, de agir e de sentir,

situando os debates, temas, assuntos, conteúdos sobre corpo, gênero e sexualidade em atenção constante aos ditos e não ditos do livro didático e dos documentos sobre os quais nos debruçamos.

De modo preliminar, fomos por parte analisando conforme indica Cellard (2012). De posse do livro didático da EJA de Ciências da Natureza do ensino médio, buscamos informações que permitissem-nos *contextualizar* a obra. As referências do passado, que buscamos fora do livro, nos colocaram em contato com fatos políticos, sociais, econômicos, educacionais que marcaram os idos de 2012, ano de submissão do edital do PNLD/EJA.

As informações da capa nos conduziram para *as/os autoras/es* que assinam o livro, suas identidades profissionais e identidade de gênero foram consideradas, em busca de plataformas como currículo lattes e outras informações *online*, pois é na materialidade dos conteúdos dos livros didáticos que vemos os registros diretos e indiretos de como esses indivíduos se expressam. Tais buscas nos norteiam para delinear credibilidade ao que o livro apresenta. Dessa forma, as informações de um passado recente, na busca pela autoria do livro, foram importantes para identificar a atuação desses sujeitos em meios as suas especialidades e afinidades por temáticas segundo suas trajetórias e produção no campo acadêmico/escolar.

Na busca pela procedência desse documento, olhamos para elementos quanto a *autenticidade e confiabilidade* do texto (livro didático), que nos conduziram à complexa e organizada rede entre MEC, editoras e escolar. Assim, fomos adiante em investigações nos editais e guias de livros didáticos da EJA, localizados em diálogo com informações no site do governo federal quanto a distribuição, área de abrangência, valores gastos entre outras informações.

Também nos pautando sobre a *natureza do material* analisado, fizemos a leitura e vemos que é por diálogo com seu público, no interior do livro, se mostrou de natureza pedagógica/escolar, como requer um livro didático aos moldes do que preconiza o PNLD.

Ao circular, destacar e pincelar *conceitos-chave* em constante atenção aos nossos objetivos e pergunta de pesquisa, quanto aos termos, palavras, expressões e suas produções de sentidos e significados em conotação ou denotação dada a *lógica interna* entre capítulos, componente curriculares de Biologia, Física e Química, ou até mesmo isolados. Todavia, sempre relacionados ao que nossos olhos localizaram sobre corpo, gênero, sexualidade produzida na e pela linguagem.

Como já sublinhado, fizemos uso de ferramentas de **base documental** conforme os ensinamentos deixados por Cellard (2012). À vista disso, progredimos para a reunião de todas as partes, já mencionadas, acompanhado do quadro teórico que lançamos mão. Fomos tecendo as análises em meio às pistas, questionando a fonte, aproximarmos e distanciando ideais, e dispostos ao inesperado, a ideia que flutua, as surpresas alcançadas diante do livro para posterior discussão nesse trabalho de dissertação de mestrado.

Como fio condutor por uso de ferramentas de **base cultural**, pensamos e também olhamos para o livro didático em sua faceta como produto/artefato da cultura procurando nos alinhar ao que pesquisas pós-críticas em Educação requerem ou tem como possibilidade. Diante disso, nos inspiramos<sup>13</sup> em alguns trajetos e procedimentos/estratégias propostos por Paraíso (2012).

Por conseguinte, em nosso trabalho investigativo, fomos *articulando* e *bricolando*, pois fizemos articulação operacionalizando conceitos dos Estudos Culturais e Estudos de gênero, em bricolagem com noções tradicionais do campo do cinema e comunicação, quanto aos ‘modos de endereçamento’. A saber “o resultado da bricolagem, portanto, é uma composição feita de heterogêneos. Tudo o que cortamos vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito de colagem.” (PARAÍSO, 2012, p. 34), logo conduzimos a pesquisa nessa perspectiva.

*Lemos!* tal procedimento ocorreu como sugere a pesquisadora, ‘demoradamente’ esse exercício por nós ocorreu sobre o objeto em investigação, com cópia já impressa sobre a mesa, ora sobre a cama, escrivaninha e até mesmo durante momentos de espera em ambientes que fosse possível manter concentração sempre munido de um lápis ou pincel marca texto amarelo. Mas, também, nos demoramos secundariamente naquilo que emergiu do levantamento, das indicações de literaturas em meio às participações em eventos, das indicações de leituras do grupo de pesquisa. Procedimentos que ao retornar para nossa fonte em análise, nos propiciou “[...] mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações” (PARAÍSO, 2012, p. 35).

---

<sup>13</sup> Nos inspiramos também nos caminhos escolhidos e abandonados empregados na dissertação de Caroline Amaral Amaral (2017), sob orientação da profa Dra Paula Regina Costa Ribeiro que se apoia em Paraíso (2012) em seu texto *Literatura juvenil contemporânea LGBTI: significados sobre identidades de gênero e sexuais que tem por objeto livro juvenis com temáticas LGBTI*.

*Montamos, desmontamos e remontamos o já dito!* Esse pode ser considerado um investimento estratégico relacionado ao que foi produzido sobre os livros didáticos, nosso objeto escolhido. Segundo Paraíso (2012, p. 35), quando nos ocupamos a isso, no presente campo, a fazemos para “suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes”. Assim, nos inspiramos em produções do GPECS, de autores/as, pesquisadoras/es que tem se debruçado na pesquisa e que entra em nosso trabalho como contribuições teóricas. Por conseguinte, *Compomos, decompomos e recompomos*, essas teorizações mencionadas, como orienta Paraíso (2012, p. 36) para “separamos conceitos, ferramentas teóricas e significados que nos são úteis para operarmos sobre o nosso material.” É preciso dizer que também submetemos os textos e imagens do livro didático a esse processo.

Com frequência também *perguntamos e interrogamos*. Nossos questionamentos buscaram cavar em meio ao que o livro apresentava em seus dizeres quanto aos ditos e não ditos... o que e como é silenciado? ... invisibilizado? ...naturalizado? Perguntas de cunho a aprofundar o funcionamento das coisas que ali estão, por entre as páginas, assentados em fragmentos de texto escrito, na apresentação de imagens, ou até nas referências utilizadas para composição do livro didático da EJA.

Além disso, *descrevemos!* Nessa ação, buscamos descrever com detalhe apresentando o capítulo, um subtema de uma página ou os entornos de onde certo extrato foi acionado. Diante disso, localizamos para explicitar o que vemos sobre corpo, gênero e sexualidade sob a lente dos Estudos Culturais e de Gênero. Essa movimentação “é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto” (PARAÍSO, 2012, p. 38) com a descrição conseguimos pôr em evidência continuidades, descontinuidade, produções, reproduções, representações, pontos de ruptura que detectamos nos componentes de Ciências da Natureza do artefato investigado. Colado à ideia de descrição, *Analizamos as relações de poder!* Quando analisamos os sujeitos de autora do livro didático, as possíveis relações com as editoras, pela linguagem utilizada, pelas escolhas de certas imagens e não outras. Por fim, *Estivemos à espreita!* De acordo com Paraíso (2012, p. 40), “[...] a inspiração, a conexão que possibilita aprender, pode vir de qualquer lugar e em qualquer momento.” Logo, esse procedimento atitudinal foi nosso guia constante e contínuo na escrita e análise.

Para finalizar, destacamos que nossos caminhos metodológicos foram fabricados ao passo que se avançava nas leituras, nos diálogos possíveis entre os campos, nas mobilizações de conceitos, tal qual ocorreu quanto aos procedimentos e estratégias de investigação, aprendidos com Paraíso (2012) que não efetuou-se por prescrições do nosso proceder.

## 2 CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRELAÇAMENTO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 2.1 Panorama da EJA no Brasil e sujeitos escolares da EJA

Nesse tópico buscamos apresentar algumas nuances do panorama da EJA no Brasil, acessando pontos de interesse principalmente relacionado ao foco da nossa pesquisa e suas ligações aos livros didáticos de jovens e adultos, bem como apresentar o que pesquisadores/as compreendem quanto aos sujeitos da EJA.

A depender do recorte que se estabelece no sistema escolar brasileiro, fica mais evidente as desigualdades sociais. Com a instauração da pandemia (COVID 19), acentuaram-se *comorbidades educacionais* a muito tempo alertada por pesquisadores e pesquisadoras do campo da EJA. Todavia, será no curso do tempo que chegaremos a dados mais precisos dessa influência por meio de provedores de estatísticas geográficas e educacionais. Então, em atenção aos outros dados mais recentes, vemos o que segue.

Segundo dados contidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) da educação, em 2019, no Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% - 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2020). Ademais, a porcentagem de analfabetismo aumenta proporcionalmente de acordo com a faixa etária. Sendo assim, pessoas com 60 anos ou mais correspondem a 18% - 6 milhões de analfabetos(as) para este grupo etário. No que se remete ao gênero, não é possível perceber taxas de analfabetismo muito destoantes entre homens e mulheres, sendo para pessoas com 15 anos ou mais 6,9% dos homens e 6,3% das mulheres, e para pessoas com 60 anos ou mais 18% de homens e 18% de mulheres. Em relação à cor ou raça dos(as) indivíduos(as) analfabetos(as), as informações são contrastantes, pessoas com 15 anos ou mais, brancas, representam 3,6%, enquanto pretas ou pardas representam 8,9% deste grupo. Em contrapartida, pessoas com 60 anos ou mais, brancas, representam 9,5% e pretas ou pardas representam 27,1% das pessoas analfabetas deste grupo etário.

De outra parte, quando olhamos o analfabetismo para as regiões do Brasil, percebemos que a região Nordeste é a que possui a maior taxa com base no ano de 2019, representando 13,90% de pessoas com 15 anos ou mais e 37,20% de pessoas com 60 anos ou mais analfabetas. Além disso, torna-se alarmante pensar que de todas as regiões do país, a única região no qual ainda é registrado o aumento das taxas de analfabetismo

quando se comparam os anos de 2018 e 2019 é a região Nordeste, enquanto todas as outras regiões mostram decaimento em suas respectivas taxas (IBGE, 2020).

Levando em consideração o abandono escolar à taxa de analfabetismo, mostra-se discrepante em aspectos como cor, raça e gênero das pessoas. O percentual de pessoas pretas ou pardas de 14 a 29 anos, com instrução inferior ao médio completo e que não frequentam escola, é de 71,7% - 7,2 milhões de pessoas. Enquanto para pessoas brancas deste mesmo grupo etário a taxa de abandono escolar é de 27,3% - 2,8 milhões. Em relação ao gênero, homens de 14 a 29 anos representam 58,3% - 5,9 milhões das pessoas com nível de instrução inferior ao médio completo que não frequentam escola, e as mulheres refletem 41,7% - 4,2 milhões das pessoas deste grupo etário que abandonaram a escola (IBGE, 2020).

Apesar dos avanços, conforme os anos foram passando no que tange ao campo da EJA, o quantitativo de pessoas que não tem domínio da leitura e da escrita é ainda demasiado, principalmente se consideramos o avanço científico e tecnológico da sociedade em que vivemos mais contraditório se configura. O cenário social e cultural com a presença de pessoas não escolarizadas ou com baixa escolarização que necessitam de investimentos públicos para contribuir na redução de pobreza, aumento do bem-estar, por exemplo, firmam essa *multidão de invisíveis* à margem da sociedade e muitas dessas pessoas configuram o público da EJA (ALVES *et al.*, 2014).

No que se relaciona ao investimento governamental na EJA, as notícias não são tão exitosas, o orçamento federal previsto para o ano de 2020 foi de apenas R\$25 milhões, caracterizando o menor investimento dos últimos anos. No ano de 2019, o orçamento previsto para a EJA era de R\$74 milhões, porém, somente R\$16,6 milhões desse valor foi aplicado pelo Ministro da Educação vigente da época (CARLA, 2020). Além disso, o problema de corte de investimentos vem se acumulando:

A EJA já vinha sofrendo reduções significativas de orçamento desde 2014, quando a receita disponível a essa modalidade foi de R\$ 679 milhões. Em 2017, no governo de Michel Temer (MDB), o orçamento foi de R\$ 161,7 milhões. Em 2018, foram R\$ 68,3 milhões (CARLA, 2020).

Em notícia veiculada pela revista Veja, em 16 de agosto de 2019, quanto aos recentes cortes orçamentários do MEC, a revista usa a expressão *um estrago silencioso na educação* para dizer do sucateamento das políticas públicas como consequência da

diminuição de verbas das Universidades Federais e na produção e distribuição de livros didáticos. Dentro dos argumentos apresentados para embasar o mencionado sucateamento, é apresentado o Censo Escolar de 2018 com taxas de matrícula de pessoas na EJA, as quais diminuiu para esse ano de referência (PASSOS, 2019).

Por sua vez, buscamos no acesso ao Censo Escolar de 2020 e assim nos deparamos com taxas que revelam que o número de matrículas da EJA também não é animador, pois “diminuiu 8,3%, chegando a 3 milhões em 2020. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 9,7% e 6,2%, respectivamente” (BRASIL, 2020, p. 28). Seja na notícia ou nos dados mais recente do Censo Escolar da educação básica, percebemos que a EJA precisa com urgência ser pauta constante no debate educacional em meio as políticas públicas que circulam.

Apresentadas essas informações, cabe mencionar que no sistema educacional brasileiro, a EJA<sup>14</sup> encontra-se definida como uma modalidade. Segundo Rones de Deus Paranhos (2017), essa nomenclatura, modalidade, qualifica e demarca de modo distintivo a EJA em aspectos pautados na configuração do próprio público e que não se esgota apenas nesse sentido, pois os processos de ensino na EJA contribuem para esta especificidade, e dá exemplos quanto a isso pela vinculação ao “[...] material didático, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, aos modos de ensinar e, sobretudo, ao público da modalidade” (PARANHOS, 2017, p. 13).

Não é difícil perceber quando o assunto EJA é questionado em rodas de conversas, palestras, entrevistas em rádios, TV e internet, perguntas em torno da especificidade do alunado dessa modalidade. Acerca disso, a pesquisadora Marta Kohl de Oliveira (1999), em seu trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, afirma que há campos que ajudam a definir o lugar social dos sujeitos da EJA, e ressalta que o tema *Educação de Jovens e Adultos* não se remete apenas a uma divisão etária, mas singularmente a especificidade cultural.

Suas contribuições no campo da EJA se estendem no momento de reflexão sobre como esses indivíduos pensam e aprendem, o que possibilita dizer do lugar social de

---

<sup>14</sup> Como aponta Paulo Eduardo Dias de Mello, é comum encontrarmos tais nomenclaturas “educação de adultos, educação de jovens e adultos, educação de jovens e adultos trabalhadores, também são frequentes as referências à educação popular, educação permanente, educação continuada” (MELLO, 2010, p. 41). Logo, é importante salientar que foram utilizadas em função de contextos históricos diferenciados. Atualmente, com o marco normativo, se diz Educação de Jovens e Adultos – EJA – dentro do contexto da educação, no qual, tem como público alvo estudantes adultos e jovens analfabetos ou com poucos anos de escolaridade concluídos.



jovens e adultos/as ao ressaltar pelo menos três campos que contribuem para definição do coletivo: 1- a condição de *não-crianças*; 2 - a condição de excluídos da escola; 3 – a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999).

Para a primeira condição, que se refere a de *não-criança*, Oliveira distingue de maneira geral o adulto, da criança e do adolescente.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Tais afirmações são apoiadas pela autora por compreender que no campo da psicologia, em específico - Teorias do Conhecimento – a existência de verdadeiras limitações quando são feitas comparações a nível literário aos estudos destinados a adultos, crianças e adolescentes, sendo o grupo *adultos* pouco pesquisado. Logo, Oliveira conclui “não tendo estabelecido [...] uma boa psicologia do adulto” (1999, p. 60) ao refletir sobre o que historicamente foi produzido. Nesse sentido, para a autora crianças e adolescentes se inserem no mundo de maneira diferente, visto que o mundo do trabalho e as relações pessoais estão para os/as adultos/as modo particular. (OLIVEIRA, 1999).

Na segunda condição referente aos excluídos da escola, que define o lugar social do/a estudante da EJA, a autora apresenta:

Para a presente discussão, o aspecto específico dessa ampla questão que se destaca é como a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Quando a autora menciona currículos, programas, métodos de ensino, ela apresenta que é no trabalho escolar que por muitas vezes os/as estudantes jovens e adultos/as são submetidos ao processo de aprendizagem de maneira inadequada por causar desconforto, com linguagem inapropriada, assim os/as tornando excluídos por não serem pensados desde o princípio.

Antes de apresentarmos a última condição, vemos que Kátia Cristina Lima Santana (2012) ao se expressar quanto a exclusão escolar na EJA, afirma que a modalidade parece *andar em círculo* ao confrontar a educação destinada às crianças/adolescentes com aquela destinada aos/às educandos/as jovens e adultos/as que por uma multiplicidade de fatores sociais, não tiveram acesso à escola ou a ela tiveram o acesso interrompido. Santana (2012, p. 30) informa que a escola não planejada para o sujeito adulto favorece o afastamento e abandono “por gerar práticas inadequadas ou transposições de práticas com alunos/as crianças e adolescentes para o contexto dos/as alunos/as *não-crianças*” no embate explicado pela autora entre ensino básico e o ensino básico da modalidade EJA.

Em relação a terceira condição, que significa serem membros de determinados grupos culturais. Por serem,

[...] pertinentes a parcelas ‘populares’ da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

Para a autora, a especificidade cultural está nas várias marcas atribuídas na e pela sociedade/cultura, que deve ser analisada com base em “outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Outro autor que se propôs a discutir sobre as condições do lugar social que o público dessa modalidade ocupa é Miguel Arroyo. Segundo Arroyo (2005, p. 221), “olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida” e explica que há mais disparidades do que consensos quando comparada com a educação da infância e da adolescência dentro da história da educação de pessoas jovens e adultas, que se passa no bojo de tensões em uma linha histórica na caminhada da educação básica (ARROYO, 2005).

Jaqueline Pereira Ventura ao rever alguns marcos históricos, informa sobre uma perspectiva ampliada ao referir-se a EJA, mencionando assim como reconhece os sujeitos que a compõe

[...] que abarca tanto a alfabetização e a educação básica de adultos quanto às atividades voltadas para a profissionalização, ressaltando que

a origem e a trajetória de ambas são marcadas, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira. (VENTURA, [2017], p. 2).

Isso ocorre devido à natureza historicamente condicionada e produzida, na qual enquadra um público majoritariamente como a parcela mais pobre da população, que são aqueles/as postos de lado do sistema educacional, como cita Ventura, os/as subalternizados/as, a classe trabalhadora.

Não há respostas fáceis ou sintéticas/objetivas que consiga dizer quem são os sujeitos da EJA, sem deixar escapar algo relevante, mas em diálogo com as autoras Carmen Brunelli de Moura e Marluce Pereira da Silva (2018, p. 11) vemos que “a diversidade não está apenas na idade, mas também nas subjetividades de jovens, adultos e idosos que constituem de forma heterogênea suas histórias de vida, aspectos culturais, sociais, históricos”. Portanto, pensar em tais sujeitos é também pensar em múltiplo, em singularidades cambiantes que experienciam juntos/as a sala de aula, bem como todo ambiente escolar. Na certeza de que é nesse espaço que se possibilita um rol de expressões de sujeitos com diferentes religiões, raças, etnias, identidade de gênero, orientação sexual e...e...e... que um corpo-estudante pode comportar.

Agora, como ponto de partida sobre a concepção de EJA, notamos que Timothy Denis Ireland (2010) aponta os consensos expressos em documentos internacionais acerca de uma perspectiva generalizante e abrangente.

De acordo com os mais recentes consensos expressos nos documentos internacionais a concepção de EJA adota uma perspectiva generalizante e abrangente: em relação ao tempo trata-se de uma educação ao longo da vida, quanto ao público são todas as pessoas adultas, independentemente de variáveis de gênero, idade, etc.; em termos de modalidade são todas as formas de educação formal, não formal ou informal (IRELAND, 2010, p. 47).

O autor destaca as dimensões do tempo, do tipo de público e da modalidade de educação na produção dos consensos em torno da concepção de EJA. Ireland sugere que a dimensão do tempo é um dos suportes ao movimento que deslegitima o papel da escola nos processos formativos do sujeito da EJA, e alerta para a necessidade de constante atenção para suas formas de perpetuação.

Na esteira de problematização da concepção de educação ou aprendizagem ao longo da vida, Ventura (2013, p. 40) é outra autora que busca elucidar a necessidade de rompimento/desvinculação a esse pressuposto, afirmando que “configura-se em uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza”. É possível dizer que, tanto Ireland (2010) quanto Ventura (2013) mostram desaprovo a abordagem que pensa e constrói a EJA junto a esse raciocínio.

Compreender a EJA no campo do discurso democrático é tomá-la como espaço político e de defesa de segmentos da população brasileira que foi colocada à margem do direito à Educação, se faz necessário. Nos aliamos, então, à Machado (2008), por concordarmos com um olhar para a EJA não pelo viés do aligeiramento, do ensinar compensatório e instrumental, mas sim pela ênfase da EJA como *direito*. A autora põe em relevo uma concepção de EJA como direito, por exemplo, ao dialogar com a formação de professores/as, pois salienta ser nesse âmbito um importante meio para a mudança/superação de um caráter de suplência ainda vigente de antigas tradições de ensino para jovens e adultos/as (MACHADO, 2008).

A história da educação que considera a formação de jovens e adultos revela um grande emaranhado de programas, planos, iniciativas de coletivos populares que existiram e/ou que existem em nosso país. Uma história que, segundo Takeuchi (2005, p. 24), “é marcada por uma série de descontinuidades”. Assim, foram várias as iniciativas e os processos de inclusão de programas e subprogramas para “afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes, jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas” (BRASIL, 2005, p. 5) entre outros, mas que foram deixados de lado ou sofreram os primeiros impactos de uma gestão política insatisfatória.

Uma dessas descontinuidades está expressa em uma entrevista, por Roberto Catelli Jr (2019, n.p), pesquisador da EJA, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), ele responde em uma das perguntas quanto às ações, programas e políticas no âmbito da EJA, afirmando: “Nem mesmo material didático para a modalidade está sendo distribuído pelo governo. Não há programas ou propostas no nível federal desde, pelo menos, 2016”.

Ao acessar trabalhos que entrevistam professores/as da EJA como o realizado por Flávia de Castro Almeida, Amanda Daniela da Costa e Ana Paula Ramos Barbosa

(2015), vemos apontamentos nas falas dos/as docentes, como constata as autoras, ser uma questão desafiadora a falta de material didático no ambiente escolar em que se ensina jovens, adultos/as e idosos/as. De igual modo, apresenta José Elias Carneiro (2020) em sua dissertação em que 67% dos respondentes (professores/as) dizem sentir falta de tais materiais. Vimos que, segundo o panorama da EJA vigente, o descaso ou até mesmo a indiferença que se tem tratado a política do livro didático para a EJA tem afetado, negativamente, os sujeitos escolares.

## **2.2 Panorama geral das pesquisas publicadas em bases de dados *online* da CAPES, BDTD e Reuniões Nacionais da ANPED (2010<sup>15</sup> a 2020)**

Para ter conhecimento sobre trabalhos já publicados em torno das questões de gênero, corpo, sexualidade, assim como as que envolvem a EJA, educação em ciências e livros didáticos de Ciências/Biologia e, também, visando responder à pergunta de pesquisa dessa dissertação, foram estabelecidos (descritores), a seguir apresentados, utilizados para selecionar trabalhos com focos temáticos similares ao foco temático desta produção científica. O que nos conduziu para diferentes locais no levantamento, assim foi necessário o acesso a banco de dados, em repositórios online de teses, dissertações e trabalhos apresentados em Reuniões da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

Esse movimento se deu para o melhor delineamento do problema de pesquisa, além da intenção de identificar lacunas no campo estudado, ou seja, questões não estudadas, pouco investigadas que não foram elucidados pela comunidade científica. Diante disso, o levantamento do que representa uma parcela da produção do campo ocorreu obedecendo as seguintes etapas em busca de teses e dissertações e outros trabalhos:

**Parte A** - Pesquisa nos bancos de dados CAPES e BDTD.

**Parte B** - Pesquisa em teses que fazem o estado da arte.

**Parte C** - Pesquisa no site da ANPEd.

---

<sup>15</sup> Apesar desse recorte temporal inicial, o presente levantamento fez uso de catálogos contidos em duas teses que ampliam esse recorte entre 1972 a 2015 com os trabalhos de Teixeira (2009) e Paranhos (2017), como apresentado na **parte B**.

Cada etapa será explicada a seguir, pois as buscas por informações tiveram peculiaridades mediante diferentes possibilidades de acesso aos trabalhos.

Na etapa denominada – **Parte A** – o levantamento<sup>16</sup> ocorreu no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>17</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict))<sup>18</sup> no período específico compreendido de 2010 a 2019. Adotou-se o referido intervalo, pois em 2010 surge o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), após a Resolução CD/FNDE nº 51 em 16 de agosto de 2009. Outra justificativa é devido ser comum na literatura levantamentos terem de 5 a 10 anos.

Tabela 1 - Relação dos descritores e número de trabalhos encontrados nas plataformas CAPES e BDTD

DESCRITORES	CARACTERÍSTICAS	BASES DE DADOS	
		CAPES	BDTD
"livro didático" AND "EJA"	Trabalhos localizados	74	55
	Indisponíveis	8	0
	Repetido de outra base e/ou descritor	0	24
	Sem entrelaçamentos/ distante do foco	48	23
	Selecionados	<b>18</b>	<b>8</b>
	<b>Total geral</b>		26
"livro didático" AND "sexualidade" AND "biologia"	Trabalhos localizados	5	17
	Indisponíveis	0	0
	Repetido de outra base e/ou descritor	0	11
	Sem entrelaçamentos/ distante do foco	1	4
	Selecionados	<b>4</b>	<b>2</b>
	<b>Total geral</b>		6
"livro didático" AND "sexualidade" AND "ciências"	Trabalhos localizados	28	17
	Indisponíveis	3	0
	Repetido de outra base e/ou descritor	5	11
	Sem entrelaçamentos/ distante do foco	12	4
	Selecionados	<b>8</b>	<b>2</b>
	<b>Total geral</b>		10
"livro didático" AND "corpo" AND "biologia" OR "ciências"	Trabalhos localizados	14	64
	Indisponíveis	0	0
	Repetido de outra base e/ou descritor	4	14
	Sem entrelaçamentos/ distante do foco	7	47
	Selecionados	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>Total geral</b>		6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para organização deste levantamento foram utilizados quatro conjuntos de descritores, os quais permitiram a localização e acesso de trabalhos publicados e

<sup>16</sup> Toda a busca foi realizada de janeiro a março de 2020.

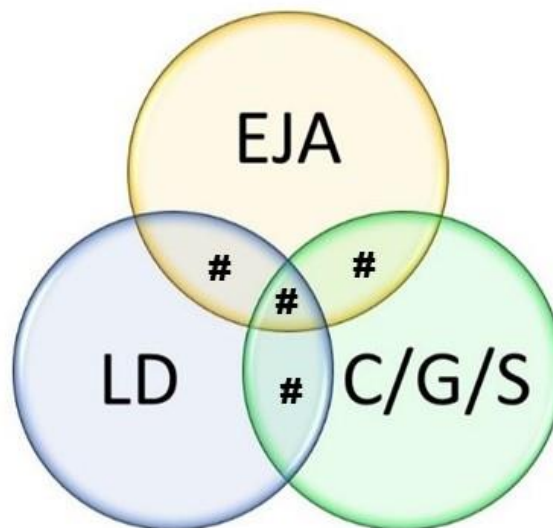
<sup>17</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>18</sup> <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

disponíveis online. Todos com o mesmo recorte temporal de dez anos como único refinador de pesquisa nessas plataformas. Os descritores utilizados foram: "livro didático" AND "EJA" (34 trabalhos); "livro didático" AND "sexualidade" AND "biologia" (6 trabalhos); "livro didático" AND "sexualidade" AND "ciências" (11 trabalhos) e "livro didático" AND "corpo" AND "biologia" OR "ciências" (6 trabalhos) que podem ser observados na tabela 1.

No processo de seleção dos trabalhos localizados, consideramos como critério de exclusão: (1) Trabalho completo indisponível; (2) Trabalho repetido de outra base e/ou descritor; (3) Trabalhos vinculados aos descritores com assuntos sem entrelaçamento entre si e/ou distante do foco da pesquisa. A figura 3 ilustra o procedimento adotado perante o critério de exclusão (3), há pouco mencionado. Pode ser lido da seguinte forma, tudo que estiver fora das interseções (#) representados nos três conjuntos "círculos" denominadas como EJA (Educação de Jovens e Adultos como modalidade de educação no espaço escolar); LD (são os livros didáticos de Ciências e/ou Biologia) e C/G/S (relacionados a corpo e/ou gênero e/ou sexualidade)" foi excluído nessa parte da investigação.

Figura 3 - Assuntos vinculados aos descritores



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da seleção (localização dos trabalhos), primeiramente os títulos foram analisados (excluindo os repetidos). Em seguida, a análise contemplou os resumos e, posteriormente, aconteceu a leitura dinâmica do material completo para confirmação

quanto à pertinência para este estudo (observação da relação dos assuntos em entrelaçamento).

Após leitura do material por nós levantado, conseguimos traçar algumas aproximações que se revelaram nítidas no processo de investigação, devido às repetições percebidas em nosso olhar atento e questionador. A seguir serão apresentadas de maneira amostral, uma síntese dos trabalhos a partir dos critérios estipulados anteriormente, os quais organizamos em “subgrupos” tais como:

- (I) LD de **Ciências** com foco nas questões de corpo, gênero e sexualidade;
- (II) LD de **Biologia** direcionados para as questões de corpo, gênero e sexualidade;
- (III) LD específico para **EJA** ligados aos *grupos* (EJA, LD e CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE).

O primeiro subgrupo que obteve como propósito a análise de (I) livro didático (LD) de **Ciências** com foco nas questões de corpo, gênero e sexualidade, como perspectiva a ser investigada. É o subgrupo que contém mais produções voltadas para a área da educação. As sínteses de alguns desses trabalhos serão elencadas a seguir.

Na Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2019, a dissertação *Dimensões da sexualidade humana: uma análise de livros didáticos de ciências* foi defendida por Maracy Alves Silva, sob orientação da Profa. Dra Yzila Liziane Farias Maia de Araújo. O objetivo do trabalho foi analisar a articulação entre aspectos afetivos, socioculturais e conhecimento biológico na abordagem da temática sexualidade presente nas coleções de livros didáticos de Ciências, dos anos finais do Ensino Fundamental, aprovadas pelo PNLD/2017. A pesquisa consistiu em uma análise documental com abordagem qualitativa, tendo como instrumento de registro de informações uma ficha de análise, elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual são questionados aspectos biológicos, socioculturais e psíquicos da sexualidade humana. A autora alcança os resultados que apontaram para a maioria dos livros de Ciências analisados com caráter conservador, predomínio do viés biológico na abordagem do tema sexualidade, negligenciando-se aspectos socioculturais e afetivos discutidos pela sociedade, por exemplo, identidade de gênero e orientação sexual. Contudo, ela faz uma ressalva, pois alguns dos livros analisados apresentaram propostas de abordagem sociocultural e



psíquicas, tal como nas discussões sobre os papéis da mulher na sociedade (SILVA, 2019).

Na Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2017, a dissertação “*O corpo humano é...*”: discursos sobre o corpo em livros didáticos de Ciências do ensino fundamental de escolas municipais de São Luís – MA foi defendida por Hellen José Daiane Alves Reis, sob orientação do Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva. Objetivou em sua produção 1) descrever os conteúdos sobre o tema *corpo humano* nos livros didáticos de Ciências; 2) compreender ideias e representações sobre o tema *corpo humano*; 3) caracterizar os tipos de discursos construídos pelos autores ao exporem o tema *corpo humano* nos livros didáticos de Ciências analisados. A pesquisa caracteriza-se na perspectiva qualitativa e do tipo documental, na qual os livros foram analisados tendo como perspectivas teóricas e metodológicas os Estudos Culturais em Educação e a Análise do Conteúdo de Bardin (2011). Nas coleções observadas pela autora, de forma geral, a temática do corpo humano estava fortemente vinculada à ideia de estrutura biológica. A autora conclui que o corpo sociocultural, apresenta-se de maneira tímida em imagens ou textos complementares. Além da ideia de corpo biológico com maior expressão nos conteúdos, ela destaca um enfoque principalmente na estrutura e fisiologia do corpo humano. Por fim, registra sua percepção da ausência da relação do corpo biológico com o corpo cultural mediante análise que realizou (REIS, 2017).

Para Reis (2017), os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação de variadas manifestações que caracterizam uma sociedade, de modo que na área pedagógica são definidas em conjunto. Portanto, é possível afirmar, segundo Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer:

Que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles, ou seja, somos educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, jornais e principalmente a televisão - por ser de fácil acesso a todos, seja onde for que estes artefatos se exponham (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 22).

A pesquisadora Ana Cristina Rosa, em 2016, na Universidade de Uberaba, com sua dissertação de mestrado intitulada *Sexualidade, gênero e diversidade no livro didático de ciências: Um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de Ensino de Uberaba/MG*, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Telles Márques, teve como objetivo compreender como são abordadas no livro didático questões acerca de gênero, sexualidade e diversidade sexual disciplina de Ciências, do ensino fundamental

II, da rede municipal de Uberaba/MG. A pesquisa caracteriza-se por bibliográfica e documental, com a análise de uma coleção com quatro volumes de livros didáticos, 2014-2015. A análise do livro didático parte pela perspectiva dos estudos culturais, abordagens foucaultianas dos dispositivos de controle de sexualidade e reflexões sobre gênero e diversidade sexual, tendo Louro (2007, 2014) e Vianna (2006, 2012) como referências teóricas. Como conclusão, faz-se necessária a educação sexual em sua abrangência por sua influência na formação de crianças e adolescentes, pois a escola se mostra como um local primordial para a produção de conhecimentos renovados e descontaminados de preconceitos (ROSA, 2016).

Em sua dissertação de mestrado, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizada em 2013, Rachel Mariano Pereira, tendo orientação pela Profa. Dra. Vera Helena Ferraz de Siqueira, intitulada *Gênero e sexualidade no ensino de ciências: analisando livros didáticos do ensino fundamental*, objetivou compreender como gênero e sexualidade são abordados no livro didático de ciências, tendo como metodologia a Análise Crítica do Discurso em conjunto com os Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista e noções foucaultianas, tendo duas das coleções de livros didáticos de Ciências Naturais bem avaliadas pelo PNLD 2011. Com as análises, concluiu-se que a abordagem de temáticas conjuntas a gênero e sexualidade foram pautadas no discurso heteronormativo, silenciando manifestações sexuais que fogem de tal padrão, que enquadra a sexualidade nos moldes de matrimônio e vida sexual (PEREIRA, 2013).

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2014, a tese *Ensino de Ciências Naturais, livros didáticos e imagens: investigando representações de gênero* foi defendida por Zaida Barros Dias, sob orientação da Profa. Dra. Carla Cristina Garcia. A autora teve como objetivo analisar as representações de gênero nas imagens dos livros didáticos de Ciências de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. A autora explica que as imagens foram situadas em oito eixos definidos com base na incidência de figuras humanas em situações ligadas à ciência, trabalho, artefatos tecnológicos, esporte, corpo, sexualidade, família e interações sociais. E, assim, chega com seu trabalho de doutorado a constatação de que as imagens, em sua maioria, perpassam discursos ligados à constituição biológica de homens e mulheres, desconsideração quanto as construções históricas, sociais e culturais na elaboração das identidades. O sexo, sob análise da autora, funciona como um critério de diferenciação, reforçando a dicotomia homem/mulher, impondo normas e comportamentos, promovendo e reforçando a

naturalização de desigualdades nas relações de gênero, nos diferentes espaços e segmentos da sociedade (DIAS, 2014).

Ao dar continuidade no levantamento, foi perceptível no subgrupo (II), LD de **Biologia** direcionados para as questões de corpo, gênero e sexualidade. A síntese subsequente trata de trabalhos que inclusive estão ligados ao GPECS, grupo de pesquisa a qual a presente dissertação também se vincula.

Na Universidade do Estado da Bahia, o pesquisador Roberto Santos Teixeira Filho, em 2016, orientado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, com a dissertação de mestrado intitulada *A educação sexual nos livros didáticos de Biologia: uma abordagem no campo do currículo*, teve como objetivo investigar e problematizar como a Educação Sexual é direcionada a adolescentes pelos processos de produção das diferenças sexuais e de gênero. A pesquisa é caracterizada como exploratória, sustentada nos Estudos Culturais e Estudos Feministas, articulados com a perspectiva pós estruturalista de análise, realizando, assim, a aplicação de questionários a estudantes e análise dos livros didáticos de biologia relacionados ao Ensino Médio. Como conclusão, tem-se que as representações de gênero e sexualidade produzem significados marcantes que compõem o sujeito e as práticas tidas como normais, bem como os tidos como *desviantes*, e que tais questões se tornam importantes no diálogo professor/aluno, possibilitando assim a construção de conhecimentos, instrumentalizando os sujeitos da Educação Básica para o enfrentamento das dificuldades das temáticas da Educação Sexual para intervenções no âmbito escolar, profissional e pessoal (TEIXEIRA FILHO, 2016).

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2017, a dissertação *Corpos, gêneros e sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de Biologia PNLD/2015*, foi defendida por Mayara Cristina de Oliveira Pires, sob orientação da Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. A pesquisa teve como objetivo analisar os dizeres presentes nos Objetos Educacionais Digitais (OED) de Livros Didáticos Digitais de Biologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - 2015, sobre corpos, gêneros e sexualidades. De natureza qualitativa e demarcada como pesquisa documental, foram utilizados nove OEDs como *corpus* para análise. As conclusões principais do estudo apontam que os OEDs contribuem para: o reforço de estereótipos e binarismo de gênero e sexo; a manutenção da heterossexualidade e família nuclear como o padrão válido para as vivências de sexualidade; o apagamento do papel ativo das mulheres na/da produção científica; o

reforço da responsabilidade feminina na (contra) concepção, gestação, parto e cuidado/educação dos corpos dos/as filhos/as. Do ponto de vista pedagógico e político, os OEDs mantêm alunos/as/ e professores/as em uma posição de poder em que eles/as são posicionados como meros consumidores e reprodutores do método e dos saberes constituintes destes objetos (PIRES, 2017).

Cabe frisar que outros trabalhos também ligados ao GPECS foram defendidos com grande importância por suas propostas. A pesquisadora Lourdes Maria Campos Corrêa, no ano de 2017, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha, em sua tese de doutorado pela UFU, intitulada *AIDS nos livros didáticos de Biologia: PNLEM 2007, PNLD 2012 e 2015*, teve como objetivo compreender como é apresentado o tema AIDS nos livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLEM/PNLD, no Brasil em três edições, de modo particular olhando para relação livros e adolescentes, com a utilização do método de análise de conteúdo de Bardin. Como conclusões acerca das análises, o conhecimento sobre a AIDS nessas obras é apresentado pela autora vinculado a aspectos biológicos cercado de argumentos moralizadores e impositivos, a linguagem se mostra dificultadora na aproximação do jovem à sensibilização da questão abordada, além de indícios de incentivo de discussões e problematizações não serem encontrados nestes manuais. Apesar de serem apresentadas pontualmente as questões acerca dos direitos das pessoas que vivem com HIV, e finaliza apresentando que o conteúdo permaneceu com pouca contextualização nos âmbitos culturais, sociais e históricos (CORRÊA, 2017).

Ainda presente nas produções vinculados ao GPECS, Lauana Araújo Silva, em 2018, orientada pela Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha, na UFU, com sua dissertação *Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD – 2015*, objetivou analisar, numa concepção sociocultural de Biologia no livro didático, quais as produções de sentidos das imagens de mulheres negras. Caracterizada como uma pesquisa descritivo-interpretativa, foram localizadas imagens acerca da temática em 27 coleções de Biologia aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Além disso, indicou-se os temas, conteúdos e assuntos aos quais eram relacionadas tais imagens e analisadas as ideias associadas nas coleções do PNLD. Como conclusões apresentadas, a autora afirma que a presença de imagens de mulheres negras em livros didáticos de biologia não se articula com a história, o social e o cultural no Brasil; as representações não apresentam aporte as relações étnico-raciais, pois tais imagens e representações

impossibilitam problematizar e pensar acerca dos saberes biológicos na definição do sujeito mulher negra na sociedade (SILVA, 2018).

No último subgrupo (III) LD, específico para EJA ligados aos *grupos* (EJA, LD e “CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE), localizamos a dissertação produzida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2019, intitulada *O conteúdo de física no livro didático para Educação de Jovens e Adultos: uma análise da transposição didática*, defendida por Priscila Akemi Chaba, sob orientação da Profa. Dra. Dulce Maria Strieder. Tal trabalho teve como objetivo analisar os elementos da transposição didática presentes nos conteúdos de física do livro didático, direcionado ao Ensino Médio, aprovado e distribuído pelo PNLD/EJA 2014 e ainda em uso nas instituições de ensino. A pesquisa possui abordagem qualitativa e analítica, acompanhando segundo a autora, o aporte teórico de transposição didática proposta por Yves Chevallard (1991). Esta foi a dissertação que contemplou análise de um livro didático da EJA, logo foi o que mais se aproximou por olhar no livro de Ciências da Natureza e Matemática da coleção analisada. Porém, de modo mais específico nos capítulos de Física, ou seja, distante do almejado como material em diálogo ao campo de gênero e sexualidade (CHABA, 2019)

Quanto aos estudos que se debruçam nos livros didáticos e sua relação com o campo da EJA, Márcia Regina Takeuchi faz uma consideração ao cita uma obra<sup>19</sup> baseada na produção de Sergio Haddad. A autora explica que as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil “concentram-se prioritariamente em experiências localizadas de alfabetização, questões de formação<sup>20</sup> do professor, currículos, e não se detêm no estudo de livros didáticos” (TAKEUCHI, 2005, p. 38) mas, que o livro didático pode aparecer de modo coadjuvante.

Conforme vínhamos analisando anteriormente, a dissertação intitulada *O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado*, defendida por Dalva de Oliveira Costa, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria de Melo Moura, da Universidade Federal de Alagoas, em 2011, é um

---

<sup>19</sup> A obra é vinculada a entidade não governamental “Ação Educativa” com título “O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998”. São Paulo, 2000 o acesso ao trabalho é possível pelo link <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1779/40.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>20</sup> A via de entendimento feita nessa dissertação mediante essa palavra, é interpretada como Silvio Donizete de Oliveira Gallo explica na desconfiança do sujeito dito autocentrado, sendo um termo mais condizente a “questão educativa”, “processo educativo”, visto que “o sujeito não é um dado, mas uma construção, uma invenção que se faz no processo” (GALLO, 2012, p. 53).

trabalho que apresenta alguma aproximação com a nossa pesquisa, uma vez que tem como fonte de investigação livros didáticos de EJA de Ciências Sociais do ensino fundamental (COSTA, 2011). A autora indica que

[...] analisou o tratamento dado às mulheres no Livro Didático (LD) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ordenamento jurídico constituído pela CF/1988, pela LDBEN 9.394/96 e pelo PNE/2001, pelo Parecer CNE/CEB/2000 e pela a Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro que balizam as políticas públicas educacionais para a área. (COSTA, 2011).

Os resultados da pesquisa de Costa (2011), apontam que apesar da Constituição Federal de 1988 representar um avanço significativo, tanto no que se refere EJA, quanto à igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, esses avanços são minimamente mantidos no supracitado ordenamento e até ignorados no conjunto de sua operacionalização, visto que ao se analisar o capítulo II – Da Educação Básica – Seção V – para a Educação de Jovens e Adultos da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, constata-se que há um silenciamento sobre mulheres, mas também faz apontamentos de pequenos, todavia significativos avanços quanto ao tratamentos mediante às mulheres nos livros didáticos (COSTA, 2011).

De modo geral, do ponto de vista metodológico, as pesquisas assumem a abordagem qualitativa. Sendo assim, aquele/a que investiga é “[...] parte essencial do processo, e suas habilidades pessoais é que vão, de certa forma, orientar, enriquecer ou limitar a produção do conhecimento” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 190). Nesse sentido, a maioria das teses e dissertações são do tipo documental em que o/a investigador “utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI; 2009, p. 4).

Por mais que desde o início do presente levantamento, não nos atentamos para o registrado da região do país onde se localizam os trabalhos aqui encontrados, para revelar grupos de estudo e pesquisa em suporte às teses e dissertações, conseguimos vislumbrar por um recorte na região Sudeste junto ao GPECS da UFU. Conforme as sínteses de explanação dos trabalhos vinculados a ele, o quanto grupos de pesquisas, no âmbito da pós-graduação, das universidades públicas são importantes em sua existência. É preciso dizer que não só para proporcionar uma visão mais ampla do processo de pesquisa, sobretudo por permitir aproximação e familiaridade com o assunto trabalhado

das pessoas envolvidas, mas também para a construção e materialização do conhecimento que fica registrado e posteriormente disponível ao público.

Destarte, ao refletir sobre a contemporaneidade, em que o fluxo de informações ganha grandes alcances surpreendentes com a *internet*, é fundamental a disseminação dessas produções, principalmente na área das Ciências Humanas que, por muitos, ainda é secundarizada.

Ao aproximarmos os trabalhos dos dois primeiros subgrupos (I e II), encontramos, em alguns, o aporte teórico situados no arcabouço dos Estudos Culturais. Isso foi verificado nas produções das pesquisadoras Ana Cristina Rosa, Hellen José Daiane Alves Reis, Lauana Araujo Silva, Rachel Mariano Pereira e do pesquisador Roberto Santos Teixeira Filho que exploram esse campo de estudo ao utilizarem livros didáticos de **Ciências** ou **Biologia** que se aproximam ou diretamente discutem questões de corpo, gênero e/ou sexualidade.

No levantamento realizado na parte A, não localizamos trabalhos com a discussão entre corpo, gênero, sexualidade de modo articulado, e que fizesse uso do livro didático de Ciências e/ou Biologia para EJA seja no ensino fundamental ou médio.

O levantamento de trabalhos por meio de produções científicas categorizadas como estado da arte – **Parte B**. Esse tipo de pesquisa pode ser definido como de caráter bibliográfico, que tem em comum o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento (por exemplo: Educação; Ensino de Ciências), um tema de interesse e relevância (mulheres e ciência; livro didático etc.), ou ainda, uma subárea específica de estudo (ensino de crianças; inclusão de idosos; etc.). Desse modo, torna-se possível o acesso a diferentes épocas e lugares, além de uma análise qualitativa que qualifica, de modo descritivo, a produção acadêmica e científica investigada, detém nível de complexidade e abrangência elevados.

Na realização de pesquisas dessa natureza, é necessário abarcar os resumos de dissertações e teses, as produções em congressos e artigos de periódicos de uma área do conhecimento, sempre com abrangência para garantia de confiabilidade, de modo a ser aceito pela comunidade científica.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 182), as pesquisas de estado da arte fornecem auxílio para pesquisadores/as na identificação de pesquisas relacionadas a questão que se pretende investigar: “[...], é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema e de

indicar a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão do conhecimento”. Face ao exposto, é importante tomar conhecimento das duas teses aqui estudadas.

Para esta dissertação, localizamos duas teses que apresentam catálogos de teses e dissertações: uma produzida pelo pesquisador Paulo Marcelo Marini Teixeira, Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2008); com Pós-Doutorado realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP (2015-2016), professor titular da área de Educação e Prática de Ensino, lotado no Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Outra tese também utilizada, foi produzida pelo pesquisador Rones de Deus Paranhos, Doutor em Educação pela Universidade de Brasília - Faculdade de Educação (2017). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFG). Professor da Universidade Federal de Goiás (Departamento de Educação em Ciências - Instituto de Ciências Biológicas), Coordenador da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC-EJA). Por isso, o ponto de interesse pelo uso das duas referidas produções científicas é justificado pelo fato de serem pesquisas do tipo **estado da arte com catálogo**, assim servindo de suporte para a realização de outras pesquisas acadêmicas.

A análise empreendida por Teixeira (2009), considerou teses e dissertações sobre Ensino de Biologia/Ciências no Brasil no período de 1972 – 2004. Possui o total de 315 trabalhos no catálogo construído por ele, incluindo levantamento de estudos que foram desenvolvidos na EJA. Entretanto, o autor os enquadrou, a nível de categoria, como pesquisas desenvolvidas no ensino fundamental e médio. A análise é desenvolvida conforme aponta o autor como base nos seguintes descritores: autor e orientador do trabalho, grau de titulação acadêmica, instituição de origem do trabalho, ano de defesa, fomento, nível escolar, subáreas da Biologia privilegiadas no trabalho, focos temáticos e gênero de trabalho acadêmico.

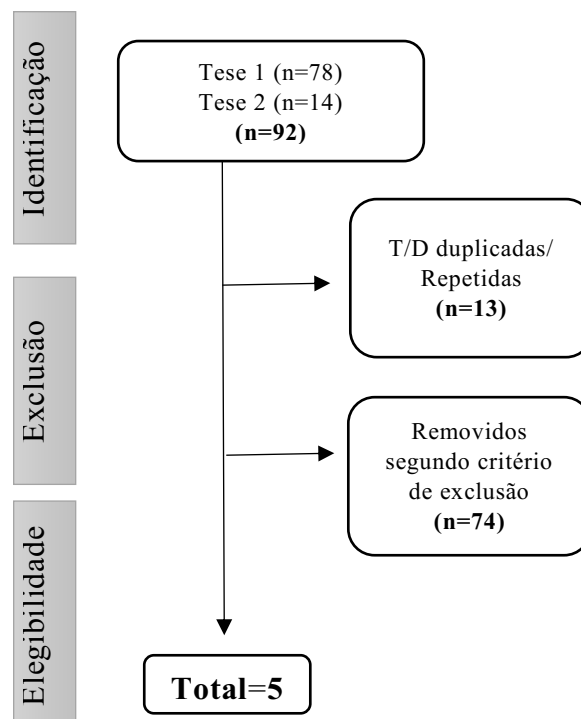
O autor Paranhos (2017), levantou as teses e dissertações publicadas no período de 1996 – 2015, sobre o Ensino de Biologia na EJA. Em seu *corpus* da análise é encontrado 84 produções disponíveis no catálogo que elaborou, nos interessando as 54 dissertações e 2 teses. Cumpre dizer que foi considerado os itens para análise: autor e orientador, tipo da produção, programa de pós-graduação ou periódico, ano, quanto ao problema de pesquisa, objetivos, aspectos metodológicos, distribuição (geográfica / tempo), bem como a escola, EJA (suas características, definições, compreensões, especificidades), projeto formativo da EJA e Ensino de Ciências para EJA.



Entendida a importância de pesquisas do tipo estado da arte, já situadas brevemente, para então conhecer informações básicas dos autores Teixeira (2009) e Paranhos (2017) e suas produções de modo ainda que parcial. Precisamos apresentar como foi filtrado o material contido nessas duas teses. Portanto, o procedimento adotado mediante os catálogos elaborados pelos pesquisadores foi escolher os descritores de nosso interesse, os quais foram: livro, EJA, corpo, gênero, sexualidade, por conseguinte, a função pesquisar (“Ctrl”+“Shift”+“F”) foi acionada, como recurso dentro do visualizador de arquivos utilizado para leitura, possibilitando a busca completa no painel (catálogo) que continha título, resumo e palavras-chaves das teses e dissertações ao inserir os descritores.

Elaboramos uma síntese em forma de fluxograma que representa a triagem dos textos encontrados (Figura 4), conforme as etapas de identificação, exclusão e elegibilidade, respectivamente. Na etapa de **identificação** conforme o uso dos descritores utilizados, durante a pesquisa em posse do catálogo na tese 1 - Teixeira (2009) e tese 2 - Paranhos (2017), chegamos ao total de 92 trabalhos.

Figura 4 - Fluxograma de identificação, exclusão e elegibilidade das teses e dissertações localizadas em Teixeira (2009) – Tese 1 e Paranhos (2017) – Tese 2, pelo autor deste trabalho dissertativo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguindo o processo, na etapa de **exclusão**, no primeiro bloco excluimos 13 trabalhos duplicados e/ou eventualmente repetidos de outras bases, visto que na parte **A** desse levantamento refere-se a trabalhos realizados no período de 2010 a 2019, e que a parte **B** compreende trabalhos de 1972 a 2015, a intersecção é de 2010 a 2015. Logo, a medida de excluir possíveis arquivos repetidos foi necessária. No segundo bloco de eliminação de trabalhos, criamos mais critérios para filtrar os trabalhos ao excluir: (i) título que de forma explícita já anuncia sua perspectiva sem afinidade com a presente pesquisa; (ii) resumo com distanciamento do assunto buscado, (iii) texto completo indisponíveis para leitura. Consequentemente, o conjunto de 74 entre teses e dissertações foram excluídas.

Por fim, na etapa de **elegibilidade**, verificamos que cinco trabalhos restaram após leituras realizadas. Portanto, foram eleitos por se aproximarem mais à proposta dessa dissertação. Frente a esses delineamentos, encontramos os trabalhos das autoras: Cristiane Pinto Andrade (2004), Fernanda Figueredo dos Santos (2015), Karina Fürstenau de Oliveira (2010), Marina Nunes Teixeira Soares (2012) e Tatiani Bellettini dos Santos (2014). Uma tendência já em diálogo entre os trabalhos está no fato de serem dissertações de mestrado majoritariamente com abordagens qualitativas.

Após imersão individual nos textos, foi possível notar aproximações e distanciamentos entre eles. Soares (2012), Santos (2015) e Santos (2014), por exemplo, de modo a fundamentar e dar consistência a todo o estudo feito, em suas próprias dissertações, ao utilizar de ancoramento, o referencial de Paulo Freire como embasamento teórico, visto as reflexões filosóficas e pedagógicas contidas nas obras desse autor brasileiro, garantindo alicerce para as discussões em torno da educação de pessoas jovens e adultas. Bem como na utilização do referencial de Michel Foucault, que ampara a pesquisa no diálogo quanto a sexualidade.

As dissertações de Santos (2015) e Soares (2012) possuem caráter de intervenção direta. Verificamos que Soares (2012), elaborou pesquisa-ação em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal em que são investigadas as contribuições do Ensino de Ciências para a Educação Sexual emancipatória na EJA, em meio a algumas intervenções pedagógicas. Já Santos (2015), fez análise das limitações e potencialidades no desenvolvimento de uma ação educativa referente às questões de corpo, gênero e sexualidade na EJA ao discutir questões não trabalhadas no ambiente escolar, na disciplina de Ciências, em uma escola pública municipal de Jequié-BA.

Quanto a produção de Andrade (2004), essa foi a única que não contemplou a temática da EJA e, por outra verificação, Soares (2012) e Santos (2015) foram as que não tiveram afinidade com os estudos em livros didáticos. Contudo, foram adicionadas para análise ao entrarem nos campos de corpo, gênero e sexualidade. Em contrapartida, as demais tiveram como foco o âmbito da EJA, assim como livros, mesmo com interesse secundário ou até mesmo por ocasião de aparecimento durante a pesquisa. Como no trabalho de Oliveira (2010), único que localizamos, o qual empreendeu analisar como o gênero e a sexualidade aparecem em práticas escolares e nas falas de alunos/as, com idade superior aos 50 anos, e de professores/as de uma escola com EJA. Porém, ao perceber que o livro do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ensino fundamental: Ciências – Livro do Estudante era utilizados pelos/as estudantes, a pesquisadora procurou conhecer e examinar o material voltado para a Educação de Jovens e Adultos, debruçando-se em dois capítulos de interesse.

Por fim, o exame realizado, mediante as leituras dos trabalhos de modo mais geral e partilhados entre as produções científicas, verificamos que, apesar da nossa motivação pela ampliação da busca nessa parte do levantamento, que foi feita no recorte das produções de teses e dissertações desde 1972 a 2015, conforme os catálogos investigados, os trabalhos selecionados são todos recentes. Visto que o mais antigo é datado de 2004. Sendo assim, carece a investigação no campo dos livros didáticos da EJA, conforme vemos na etapa B em atenção a temáticas correlatas a corpo, gênero e sexualidade. Todavia, parte dessa problemática está no fato de que a relação com a Educação de Jovens e Adultos ter ganhado maior ênfase na LDB 9394/96, apenas quando passa a ser considerada uma modalidade de ensino, característica que lhe confere maior atenção e especificidade, bem como a política pública de livros didático via Ministério da Educação ser recente para a modalidades EJA.

Por outra via, a **Parte C** que configura a última parte do levantamento de produções que se aproximam de trabalhos com mesmo foco temático ou similares a nossa pesquisa, buscou no acesso ao *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com foco nas Reuniões Científicas Nacionais para levantamento e diálogo com os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no campo da Educação.

Para as buscas, foram estabelecidos como *locus* dois Grupos de Trabalhos (GTs): o GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Nossa motivação está assentada na prerrogativa que tais GTs aglutinam e

socializam pesquisas brasileiras especializadas com similaridades ao que nos empenhamos encontrar quanto a EJA, corpo, gênero, sexualidade e livros didáticos na área da Educação.

Deste modo, o procedimento adotado para o encontro dos trabalhos no *site* da ANPEd ocorreu da seguinte maneira: no GT18 foram utilizados os termos (corpo, gênero, sexualidade, biologia, ciências, livro), por outro lado, no GT23, os termos (jovens, adultos, corpo, biologia, ciências, livro). Optamos pela não inclusão dos descritores “gênero” e “sexualidade” no GT23, assim como, “jovens” e “adultos” no GT18 pelo fato de que o foco primário dos GTs os contemplarem.

A busca contemplou da 30ª Reunião da ANPEd de 2007, até a 39ª Reunião de 2019, que foi a mais recente no momento do levantamento. Adotamos o referido intervalo por ser comum na literatura levantamentos terem de 5 a 10 anos, além de contemplar no recorte o ano de 2010 em que surge o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), após a Resolução CD/FNDE nº 51 em 16 de agosto de 2009. Na tabela 2, pode ser conferido o número de trabalhos aceitos nos GTs 18 e 23 nessas edições, relativas aos anos de 2007 a 2019 respectivamente:

Tabela 2 - Trabalhos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd (30ª à 39ª) nos GTs 18 e 23

<b>ANPEd NACIONAL</b>			
Ano	Edição	Número de Trabalhos Publicados	
		GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação
2007	30	11	16
2008	31	15	11
2009	32	15	12
2010	33	**	**
2011	34	16	15
2012	35	16	17
2013	36	12	17
2015	37	23	17
2017	38	17	21
2019	39	28	22
<b>TOTAL</b>		<b>153</b>	<b>148</b>

\*\* link não disponível para acesso até o fim da defesa da presente dissertação.

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador a partir do site da ANPEd.

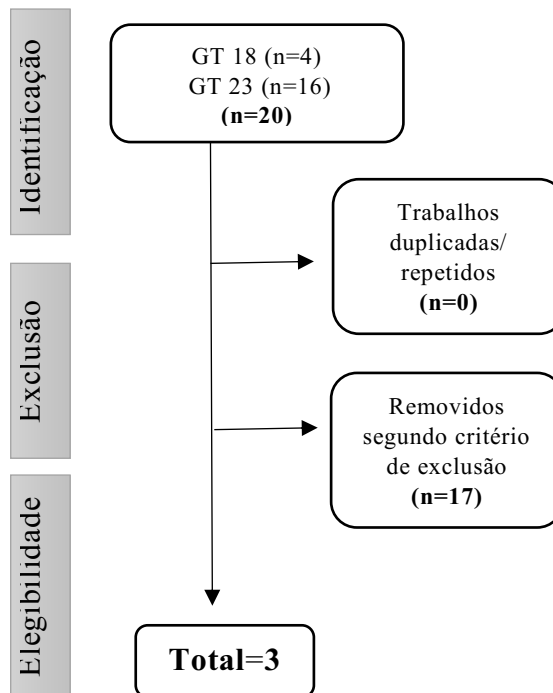
Devido ao intervalo de tempo estabelecido dentro das edições da ANPEd, notamos que o GT 18 somou 153 trabalhos aceitos e o GT 23 com 148 trabalhos, dado o

quantitativo que juntos somam 301 trabalhos, houve a necessidade de criar maneiras para o refinamento como formas de seleção para proximidade/similaridade ao foco da presente dissertação.

Na figura 5 a seguir está apresentado o fluxograma dos textos selecionados para o estudo realizado. Cumpre dizer que foi identificado um total de 20 trabalhos (GT18 - 04; GT23 - 16) a partir da apuração dos trabalhos levantados pelos descritores acionados na etapa de **identificação**. O segundo passo foi o procedimento de leitura dos resumos no primeiro bloco, não houve trabalhos duplicados ou repetidos para serem eliminados. A partir daí, foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão no segundo bloco: (1) todos os trabalhos completos disponíveis para posterior leitura; (2) trabalhos que não articulassem, no mínimo, duas temáticas atreladas ao foco da pesquisa. Portanto, foram eliminadas 17 produções na etapa de **exclusão**, frente a esse movimento, ao avaliar os resumos, 3 foram eleitos, por melhor tangenciar à proposta que se busca nesta dissertação na etapa de **elegibilidade**.

A partir da seleção (elegibilidade) dos artigos contidos nos GTs, eles foram lidos na íntegra para composição do levantamento realizado.

Figura 5 - Fluxograma de identificação, exclusão e elegibilidade de trabalho localizados no site da ANPEd (GT 18 e GT 23).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os trabalhos excluídos não contemplaram as abordagens em livros didáticos de Ciências e/ou Biologia, de maneira como almejado, que dialogassem necessariamente em articulação com a educação de pessoas jovens e adultas. Assim como sobre gênero e sexualidade. É válido ressaltar que tais trabalhos discutem temas como EJA, gênero, corpo e sexualidade e educação, porém isolado, ou seja, contêm perspectiva distante do explorado na presente pesquisa, por exemplo: a trajetória de mulheres estudantes; configurações das relações de gênero para catadoras e catadores de materiais recicláveis da EJA; estudo das questões relativas à sexualidade dos/as docentes; sobre o conhecimento do corpo, dos desejos, do prazer e das diversas identidades sexuais no projeto pedagógico da escola; o papel das obrigações com o trabalho doméstico familiar sob o olhar do gênero; estudo dos gêneros textuais constantes nos livros didáticos de Língua Portuguesa de EJA entre outros.

Dentre os trabalhos localizados, selecionamos três em razão da proximidade com o que elegemos para pesquisa: com os trabalhos das pesquisadoras Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2012), Fernanda de Araújo Rocha (2008) e Gladys Mary Ghizoni Teive (2015).

Teive (2015) pesquisou em livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano, utilizados nas escolas municipais de Florianópolis, no período de 2000 a 2011, do ensino básico, no intuito de abordar o conteúdo de AIDS. Buscou compreender como esses conteúdos produzem representações discursivas de disciplina, de prevenção, relações de gênero, práticas de controle sobre os corpos e às sexualidades dos sujeitos em nome do sujeito saudável.

Silva (2012), debruçou-se na localização em salas de aulas, no trabalho com a disciplina de Ciências nos anos iniciais e finais, no qual educadores/as apontam como *problemas* a questão do diálogo com as crianças sobre corpo e sexualidade. Este artigo foi selecionado porque, apesar de investigar professoras e professores do Ensino Fundamental que atuam com a disciplina Ciências por meio de entrevistas e grupos focais, o trabalho traz de maneira agregada<sup>21</sup> a busca por imagens e a sequência da apresentação do conteúdo reprodução humana em textos didáticos de Ciências e Biologia, do mesmo modo que exemplos de figuras extraídas de uma obra didática e suas análises.

---

<sup>21</sup> Silva (2012) explica que corroborando com sua produção um outro trabalho com financiamento do CNPQ, sobre as formas de orientação e os textos sobre cultura e sexualidade presentes em obras didáticas de Biologia aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático no Brasil – 2012 estava em fase de implantação.

Por outro lado, de maneira mais distanciada dos trabalhos citados, destaca-se a produção desenvolvida por Rocha (2008), devido ao olhar sobre os pré-livros<sup>22</sup> e cartilhas em pesquisa que investiga como as questões de gênero, ainda que não explicitamente, estavam presentes nos materiais didáticos das décadas de 1920 a 1950. Ainda nesse período de recorte, início do século passado, a autora também pesquisou documentos oficiais (legislação educacional, programas oficiais, currículos, materiais didáticos, materiais de docentes). A contribuição dessa produção junta-se a um montante que:

ao destacar a importância da análise das ilustrações contidas nos livros didáticos, uma vez que a imagem também é um texto importante, que transmite valores, crenças, modos de ser e agir, que funciona para incluir ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos (SOUZA, 1999, p. 11 *apud* ROCHA, 2008, p. 4), bem como o texto escrito [...] Daí a importância de dar a devida atenção aos dois textos, o verbal e o imagético, contidos nos livros didáticos (ROCHA, 2008, p.4).

Por análise do conjunto, diferente de Rocha<sup>23</sup> (2008), observamos que os dois primeiros trabalhos partilham do mesmo aporte teórico quanto aos postulados de Michel Foucault como base. Visto que nesses dois trabalhos mencionados, foi trazido à baila como o conteúdo presente nos livros didáticos contribui para a constituição de subjetividades, representações de gênero, normalização e a disciplina do corpo, abordagem hegemônica do corpo nas salas de aulas, práticas de controle e conduta sobre os corpos e as sexualidades.

Nenhum trabalho foi apresentado nos GTs 18 e 23, ao longo do intervalo de 13 anos (2007-2019), em Reuniões Anuais da ANPEd com foco em livros didáticos de Ciências e/ou Biologia da EJA. Podemos afirmar que é insatisfatório pesquisas com tal foco de investigação. Em consonância ao exposto, tomamos a afirmação de Paulo Eduardo Dias de Mello (2010, p. 24): “não que o material didático seja desconsiderado pelos pesquisadores, e sim o que parece interessar mais a eles são as concepções norteadoras das propostas pedagógicas e as metodologias utilizadas”. Assim, consideramos que a contínua ampliação dos campos de pesquisa sobre EJA e livro

---

<sup>22</sup> Assim como livro de ABC, livro de alfabetização, silabário e outros impressos didáticos, pré-livro é uma nomenclatura utilizada para os objetos da época embora com formatos diferenciados, como explica (PERES; RAMIL, 2018).

<sup>23</sup> A autora, em sua obra, apoia-se em conceitos importantes (gênero, sexualidade e sexo) por meio dos estudos de Louro (1987, 1989, 1992, 2003); Scott (1990) e Teixeira (1998, 2002, 2005) entorno da categoria gênero

didático vem ocorrendo. Entretanto, os interesses dos/as estudiosos/as sobre gênero, corpo e sexualidade na área da Educação em Ciências ainda não recaiu sobre os materiais destinados a essa modalidade de ensino de modo satisfatório.

Em geral, as pesquisas investigam o conhecimento sobre questões de gênero e/ou estudos sobre corpo, sexualidade no livro didático, porém quando a EJA é incluída, fica em destaque a escassez de trabalho sobre esse campo de estudo.

Antes do fechamento da presente subseção, precisamos dizer que no período da realização do levantamento, não havíamos contemplado o ano de 2020, mas dado as circunstâncias de prolongamento do mestrado, potencializado pela crise provocada com a COVID-19, decidimos aplicar o mesmo procedimento realizado na **parte A** do levantamento de modo simplificado. A tabela 3 é a representação dos descritores que empregamos na busca e número de trabalhos encontrados nas plataformas CAPES e BDTD, fazendo o uso da *busca avançada* disponível em utilização da filtragem por *ano*, logo delimitamos o ano de 2020.

Tabela 3 - Relação dos descritores e número de trabalhos encontrados nas plataformas CAPES e BDTD em 2020

DESCRITORES	CARACTERÍSTICAS	BASES DE DADOS	
		CAPES	BDTD
: "livro didático" AND "EJA"; "livro didático" AND "sexualidade" AND "biologia"; "livro didático" AND "sexualidade" AND "ciências" e "livro didático" AND "corpo" AND "biologia" OR "ciências"	Trabalhos localizados	11	4
	Indisponíveis	1	0
	Repetido de outra base e/ou descritor	3	0
	Sem entrelaçamentos/ distante do foco	6	2
	Selecionados	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>Total geral</b>		3

Fonte: Elaborado pelo autor.

A saber de tais produções, encontramos na Universidade Federal de Viçosa, no ano de 2020, a dissertação *Problematizando o livro didático de Biologia: corpo, gênero e sexualidade*, que foi defendida por Rayssa de Cássia Almeida Remídio, sob orientação da Profa. Dra. Daniela Alves de Alves. O objetivo do trabalho foi de realizar a análise de discurso e saberes sobre corpo, gênero, sexualidade contidos em livros didáticos de Biologia do PNLD 2017/2019, utilizados no ensino médio de escolas públicas de Viçosa-MG. A pesquisa consistiu em uma análise de cunho qualitativa do conteúdo de 24 livros didáticos de Biologia, representados em oito coleções, tendo inserção nos



estudos de gênero e estudos feministas. A autora ressalta em seus resultados que as explicações acerca das diferenças entre mulheres e homens são atravessadas por discurso que naturalizam tais diferenças tendo como base o biológico. Sendo assim, a autora reitera que ampliar o conceito de gênero significa perceber além dos papéis atribuídos socialmente a homens e mulheres (REMÍDIO, 2020).

Localizamos na Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2020, a dissertação *Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania*, para o ensino fundamental maior (2017 – 2019), que foi defendida por Ivã Dutra Lima, sob orientação do Prof. Dr. César Augusto Castro. O Objetivo do trabalho foi compreender os sentidos das representações da população nos livros didáticos da coleção história, sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, editora FTD, dado que o livro didático possui presença marcante no sistema formal de ensino brasileiro como uma ferramenta pedagógica portando saberes a serem ensinados, carregado de discursos que podem contribuir para construção de valores e padrões de comportamentos sociais. A pesquisa constituiu-se de uma análise textual e iconográfica dos livros didáticos produzidos em 2015 da coleção História, Sociedade e Cidadania para o Triênio 2017,2018 e 2019. Como resultado, o autor demonstra que houve representações de narrativas africanas a afrodescendentes, apreendendo diversos sentidos das representações da população negra. Como conclusão, apesar de demonstrar certas falhas a serem corrigidas acerca das lutas da população negra por valorização e reconhecimento e sua importância na formação da sociedade brasileira, a inclusão da temática demonstra um importante avanço na estruturação de uma sociedade que valorize a matriz cultural africana (LIMA, 2020).

Por fim, na Universidade Estadual de Londrina, no ano 2020, localizamos a dissertação *Análises desde a desigualdade de gênero e uma proposta de unidade didática para formação docente*, a qual foi defendida por Regiane Galdino da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Silvana Mariano. O objetivo do trabalho consistiu em compreender a abordagem das questões de gênero e como são relacionadas com conceitos sociológicos ligados à família, trabalho e estado apresentados na disciplina de Sociologia. A pesquisa considerou analisar livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018, utilizando abordagem qualitativa pelo viés pós-estruturalismo, dispondo do método de análise de conteúdo com base nos estudos feministas. Os resultados alcançados de acordo com a autora identificam avanços nas discussões relacionadas a sexualidade, orientação sexual, etnia-raça, religião, classe, etc, no que tange a categorias

de gênero. Porém, nos capítulos analisados referentes à família, trabalho e estado, o conceito de gênero precisa ser mobilizado de forma analítica. A autora então conclui que tal pesquisa propõe uma perspectiva analítica de gênero nos conteúdos gerais, para diminuir então tendências da utilização de desigualdades de gênero (SILVA, 2020)

Dos trabalhos localizados no ano de 2020<sup>24</sup>, apenas Remídio (2020) seria apresentado como parte do subgrupo II relativo ao LD de **Biologia** direcionado para as questões de corpo, gênero e sexualidade. Os demais Lima (2020) e Silva (2020) por analisarem livros didáticos de História e Sociologia, respectivamente, não caberiam em nenhum dos três subgrupos, visto que não se comprometem com o campo das Ciências da Natureza ou até mesmo por abordar a EJA. Isso nos leva aos mesmos achados do levantamento de 2010 a 2019, dado que nenhum trabalho cujo foco fosse necessariamente em articulação com a educação de pessoas jovens e adultas, livros didáticos que contemplassem Ciências da Natureza, assim como corpo, gênero e sexualidade dentre os trabalhos foi encontrado.

Finalizado as três etapas do rastreio nas partes A, B e C quanto as teses e dissertações e trabalhos da ANPED, e a sintética repescagem no ano de 2020 quanto a teses e dissertações, precisamos ressaltar que não houve intuito de construir o estado da arte e sim uma apuração sistematizada que permitisse a compreensão do cenário de pesquisa. Tal exercício, também, proporcionou dialogar com o campo de estudo que explora conhecimentos necessários, mesmo que tenham objetivos distintos da presente dissertação, na medida em que apresentam dados, discussões, conceitos e outras tantas informações que se relacionam entre si e com o objeto desta pesquisa.

### 2.3 Gênero, sexualidade e espaço escolar

Como ponto de partida, é preciso dizer inicialmente que a presente pesquisa se alinha à fala de Silva (2020), quando esta defende a íntima relação entre gênero, sexualidade e corpo. Ela explica que estes são conceitos entrelaçados e que é no corpo que modelos de exercícios do desejo, do prazer e do modo de existência se instauram e

<sup>24</sup> É de nosso conhecimento, dado nosso envolvimento no âmbito do GPECS, dois trabalhos (uma dissertação e uma tese) defendidos em 2020 que acreditamos ser válido mencioná-los, visto que apesar de não serem localizados pelos descritores utilizados no levantamento nas bases *on-line* CAPES e BDTD, pois são textos que se propõem a analisar livros didáticos de Ciências e Biologia em confluência a abordagens de gênero e sexualidade. Tais produções podem ser acessadas no repositório da Universidade Federal de Uberlândia nos seguintes links: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30354> e <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32766>

assim são criados sentidos e significados às coisas do mundo; aos corpos, aos gêneros e às sexualidades. Complementa afirmando que, a Biologia chama de ‘organismo’ uma base material e nela se instauram modos de pensar a si mesmo/a e ao que se produz como outro/a; modos de viver essa base orgânica, social, cultural e política. Esses modos de viver dizem respeito a como nos expressamos e viemos o mundo<sup>25</sup>.

Guacira Lopes Louro (2004, p. 74, grifo nosso), uma importante feminista brasileira, afirma que teorias e políticas voltadas à “multiplicidade da **sexualidade**, dos **gêneros** e dos **corpos** podem contribuir para nossos modos de pensar e aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, efetivos e intensos”. A autora, dessa forma, não desassocia o trinômio gênero-corpo-sexualidade também compreendida por (SILVA, 2020), como fundamental para o debate conceitual, e ainda convida à compreensão de que teorias e políticas podem fomentar um bem viver.

Por esse plano, a presente pesquisa baseia-se na noção de corpo explicada por Mônica Meyer que “possui uma plasticidade múltipla revelada em gestos, expressões, sentimentos e carinhos” (MEYER, 2010, p. 77). Bem como na compreensão e preocupação que se instala para não desvinculação de um corpo que é também político, social e cultura, como expressado por Ana Cunha, Denise Freitas e Elenita Silva (2010, p. 76) ao defender que tratar do corpo biológico “não podemos esquecer que esse mesmo corpo é um corpo produtor de cultura, um corpo que interage com o ambiente, com outros corpos humanos e com outros corpos animais”.

Passamos a compreender os corpos com as supracitadas autoras, visto que suas contribuições extravasam as concepções sistematizadas e apenas biológicas, pois essas, muitas vezes, enclausuram modos de ser e estar no mundo como fruto da escolarização do conhecimento científico do corpo humano. No entanto, as autoras fazem da dimensão humana mais ampla ao trazer a multiplicidade e olhar para a cultural.

Silva (2010) ao mobilizar o conceito de corpo em seu trabalho de doutorado, percebe entre tensões e desvelamento presentes, seja nos livros didáticos de Biologia ou propostas curriculares, o seguinte: os corpos são produzidos pelas noções narradas e noções inventadas, na possibilidade de ser definido pelo seu binarismo, mecanicismo, caráter fragmentado, mutilado, como palco para o fazer artísticos dos/as tatuadores/as (SILVA, 2010), é perceptível que, após dez anos de encerramento dessa tese, um bom termo para ser incluído seria *o corpo harmonizado*.

---

<sup>25</sup> Informação captada em momento de orientação com a professora e pesquisadora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. 2020. (Uberlândia), em 12 de junho de 2020.

No que concerne aos corpos, como aponta Nascimento (2000), pode ser lido pela chave da cultura ou melhor, construção cultural, bem como de maneira relacional ao gênero, classe, etnia, sexualidade, identidade, cultura, sentimento, dentre um rol de possibilidades. Nessa mesma direção, o vínculo estabelecido entre os livros didáticos no ambiente escolar contribui pelo tocante às personificações de corpos que ali circulam “as quais acabam por exercer um grande poder na construção de nossas identidades” (NASCIMENTO, 2000, p 132). Tal proposição, ao citar as identidades pode ser um convite a pensar o seguinte: visto que o Brasil é um país com tamanha pluralidade com diferentes pertencimentos étnicos, culturais, de expressão da sexualidade, como um livro com fins educacionais para pessoas jovens e adultas, informam, codificam, geram símbolos sobre esses corpos pela perspectiva sociocultural?

Pelo questionamento anterior, há uma implícita mensagem de que os aspectos biologizantes tradicionais, certamente já estarão contemplados, o que é compreensível visto que os conhecimentos científicos do corpo humano devem sim ser registrados para o deleite dos/as estudantes. Mas para isso, ainda com Meyer (2010); Cunha, Freitas e Silva (2010), vemos que a materialidade humana não precisa ser descartada, e sim fazer das experiências cotidianas imbricadas às práticas culturais em várias fases da vida.

Tais considerações feitas até aqui acerca do assunto corpo, nos conduziram a refletir que há uma não aceitação de qualquer instabilidade gerada na concretude da matéria, (dito corpo), que é vivido e do corpo do outro, principalmente aquelas que destoam do que naturalmente é esperado pela produção da expectativa humana. Talvez por uma limitada compreensão de viver certa singularidade (em experiência), admitindo somente aquilo que é o dado da natureza, por exemplo, o funcionamento dos órgãos internos, a expressão anatômica das genitálias, em contrapartida da desconsideração dos outros corpos que fogem aos padrões naturalizados historicamente, os quais perfeitamente transitam na curva da materialidade não hegemônica.

Enfim, como já ressaltamos de início, o corpo humano em sua íntima relação a gênero e sexualidade, cabe a partir desse momento trazer alguns argumentos sobre esses dois últimos conceitos.

Para prosseguir com o texto, consideramos importante explicitar os conceitos de gênero e sexualidade os quais adotamos para composição da pesquisa. Assinalamos de partida que gênero é um conceito em disputa. Para demonstrar essa ideia, iniciaremos com a apresentação do conceito de gênero com o texto de Joan Scott (1995), em que gênero:

Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Como ressalta Joan Scott (1995) em *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, o termo *gênero*, no seu uso mais recente, ganhou espaço de utilização entre feministas americanas de modo a enfatizar o que esse termo/conceito refere-se dado seu caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Segundo Scott (1995, p. 72), gênero “indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual””, ou seja, tais termos não mais cabiam em uma acepção determinística e inflexível ancorada em pressupostos biológicos. Ainda com a referida autora, aprendemos que “o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais”” (SCOTT, 1995, p. 75) uma vez que as subjetividades de ser homem e mulher são criadas socialmente.

Louro (1997, p. 21) ao também se contrapor às distinções pautadas em características biológicas, expõe que

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou que se pensa sobre elas que vai construir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 1997, p. 21).

As autoras não deixam de mencionar, como ponto de confluência, o que vem sendo construídos sobre os sexos e suas relações sociais, sendo necessário essas percepções para que a esfera do biológico não mais seja a única perspectiva na compreensão de lugares e de relações sociais que homens/mulheres, bem como os referenciais de masculino/feminino são instaurados.

Rafaell De Tílio, registra em seu artigo, *Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas*, explicações sobre a perspectiva biológica usada para dizer sobre gênero, por essa visão, o autor expõe que os corpos lidos como de homem/de mulher ganham explicação “por serem natural, biológica e anatomicamente diferentes, resultam em características psicológicas, sociais e comportamentais diferenciadas” dentro da referida perspectiva (TÍLIO, 2014, p. 128).

Essa determinação, cunhada biologicamente, a qual se remete ao essencialismo biológico, exalta a diferença pela lógica binária para compreensão do conceito de gênero, com a contribuição apoiada por outras proposições de cunho filosófico, religioso, político e científico.

Nessa linha, a problemática na determinação de gênero, bem como do corpo, é apresentada por Anne Fausto-Sterling, não deslocada no relativo ao *sexo*, pois ao falar dos corpos, ressalta a complexidade de se obter respostas óbvias sobre o que do ponto de vista sexual pode mostrar a diferença, e como ela bem aponta na busca pela “base física simples para o “sexo” mais claro fica que o “sexo” não é uma categoria física pura”. E assim complementa “Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas ideias sobre o gênero” (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 19).

Sendo assim, tais ideias de masculino e do feminino que os corpos trazem com diversificadas indumentárias: piercing no mamilo, boné, peruca, batom, brinco de argola, próteses, Botox® são um pequeno número de componentes que satisfazem as ideias criadas sobre a base orgânica (corpo), como marcadores de gênero.

Quando na abertura dissemos que é um conceito em disputa, pensamos que os significados atribuídos para *gênero* repousaram na tradição, nos costumes, na lógica médica, ora na cultura, assim podemos interpretar que há pluralidade. É importante sinalizar que muitos setores, até na negação, pretendem deter a explicação mais aceita em um jogo social e político, na qual a cultura dominante garante para o termo, por vezes, efeitos de poder heterocêntrico<sup>26</sup>.

Segundo Dias (2014), produções relativas ao tema gênero tem ajudado a perceber as desigualdades engendradas nas formas de ser masculino e feminino, pois quase sempre é definido, por exemplo: comportamentos, espaços de circulação e exercícios de profissões na vivência social. Parte desse pensamento é potencializado por grupos conservadores e reacionários, principalmente aqueles com visão essencializadora da família, os quais reforçam papéis de gênero definidos e negam *status* sociais mistos e/ou equitativos. Louro (1997, p. 24) explica que:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se

---

<sup>26</sup> Faz referência a uma lógica centrada na heterossexualidade ‘estereotipada’ no funcionamento da cultura.

portar [...] Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Logo, por em relevo o exercício de pensar as diferenças que ocorrem na relação entre homens e mulheres, não devem ser aprisionadas nos ditos “papéis” explicados por Louro, pois são lugares muito rígidos e fixos que não comporta o múltiplo do ser humano. Nesse sentido, provocados pela relação homem e mulher, nos levou a pensar nas relações sociais de poder, uma vez que há atuação de um sujeito sobre o outro, as quais não são alheias aos livros escolares.

Na perspectiva foucaultiana, o poder é desvinculado da ideia de algo que um grupo detém ou possui e impõe a outro grupo, desprovido de poder. Para Foucault, o poder circula entre as pessoas, ou seja, se dá nas relações como uma rede.

Para Foucault,

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Isabella Maria Nunes Ferreirinha e Tânia Regina Ritz dizem que o autor na busca pela compreensão de como o poder funciona e se manifesta, ensina o seguinte “o poder deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém, já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdo” (FERREIRINHA; RITZ, 2010, p. 382). O poder, então, como aquilo que se exerce e está em todos os espaços, funcionam nas conexões com o saber, (FOUCAULT, 1979, p. 27). Logo, afirma “[...] não há relação de poder sem constituição correlata com um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Retomando a discussão em torno de gênero, chegamos até as informações de que “A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX.” (SCOTT, 1997, p. 85). A autora Louro (1997) quando contextualiza a emergência do gênero, escreve mais precisamente que foi a partir do final da década de 1960 como a denominada *segunda onda* do feminismo que as construções teóricas do conceito de gênero foram engendradas e problematizadas por estudiosas e militantes.

Após percorrermos alguns entendimentos sobre gênero, podemos avançar para a dimensão da sexualidade. Por meio dos estudos de Jeffrey Weeks, aprendemos que ao

observamos apenas os componentes ditos ‘naturais’ relativos à sexualidade, na verdade não estaremos compreendendo a sexualidade, visto que os componentes mencionados “ganham sentido [por meio] de processos inconscientes e formas culturais” (WEEKS, 1993, p. 21).

Podemos afirmar que Foucault compartilha dessa posição, dado que a sexualidade pensada com esse autor implica considerar a relação com a cultura, com a história, com a vida dos povos em uma rede não homogênea de campos distintos. Esse autor ao propor em meio a conceituação a sexualidade como dispositivo, conta sobre tensões e conflitos, entre outras tramas que atravessam os corpos. Note, “o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos (FOUCAULT, 2012, p. 364). Com o ressaltado autor, será feito o uso da potência desse conceito operatório, no movimento de apropriação para perceber o que é viabilizado e/ou mobilizado pelo livro didático.

Ancorado nas escritas de Foucault e pela íntima relação com a fonte material nesta pesquisa (livro didático da EJA), percebemos o quanto este filósofo francês contribui na busca pelos dizeres, bem como seus silêncios mediante à dimensão da sexualidade.

É interessante refletir também como Foucault remete à sexualidade a partir de um ponto de vista politicamente situado dentro dos atuais estudos de gênero. Para Foucault, não há um *locus* de preocupação nas diferenças biológicas (macho/fêmea), ou dos aspectos constituídos inconscientemente, nem das relações sexuais. Como explica Tílio (2014, p.136), o filósofo Francês, ao falar em sexualidade, quer comunicar acerca do “modelo construído socialmente que orienta a expressão dos desejos, emoções, motivações, fantasias, condutas e práticas corporais que singularizam o indivíduo física e psicologicamente”. Sobre isso, devemos ler que o gênero, o casamento, entre outros são orientadores dos discursos e práticas na contenção da sexualidade.

Dando prosseguimento, mas agora voltado para o espaço escolar, encontramos no levantamento a tese de Jerry Adriani da Silva (2016) que apresenta como se processa o jogo da diferença, preconceito, dentre outros aspectos no contexto da EJA.

A tese de Silva (2016) ao tratar da diversidade sexual investiga 80 estudantes jovens e adultos/as. Em uma de suas perguntas do questionário consta “Nas suas relações familiares, as pessoas conversam sobre sexo?” 17,5% responderam “Nunca”, para os entrevistados que marcaram essa resposta, uma nova indagação foi formulada “Se você marcou -Nunca-, diga por que você acha que as pessoas não conversam sobre



sexo”. Entre as possibilidades de respostas obtidas e fugas, o pesquisador destaca uma única resposta que justifica assim: *Acho que não há necessidade porque os livros<sup>27</sup> falam por si só.* (SILVA, 2016, p. 167). Todavia, o que os livros didáticos da EJA falam? Como eles falam? O que querem falar? O que querem calar? Fazem pensar? O que os livros autorizam ou repudiam?

Na presente dissertação, nos interessa olhar mais nitidamente o que diz respeito ao livro didático. Contudo, passamos a pensar ser válido dedicar algumas considerações sobre os locais que os livros didáticos são destinados - a escola. Isso se deu após sermos provocados pelo que Louro afirma ao escrever “[...] a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62), visto que compreendemos os livros didáticos como artefatos que se enquadra certamente como uma dessas instâncias em que esses múltiplos e discretos ora escancarados mecanismos atuam, decidimos fazer diálogos quanto ao espaço escolar.

Nos dizeres de Louro (1997, p 58), “**a escola** delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, o que cada um pode (ou não pode) fazer, **ela** separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Quando a autora faz tais afirmações, ela situa a construção das diferenças que ocorrem na instituição escolar, seja por símbolos, códigos e outros elementos. As distinções têm influência de maior ou menor grau a depender dos marcadores dos sujeitos que ali transitam de modo a classificar, ordenar e hierarquizar os indivíduos (LOURO, 1997).

Defronte à essa compreensão, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães discutem de modo similar quanto às desigualdades ao escreverem que “a escola, mais do que (re)produzir conteúdo, participa de forma muito própria dos jogos de poder para fabricar e multiplicar as relações desiguais entre as pessoas” (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2017, p. 131). Assim, a escola se mostra como um ambiente que requer estarmos atentos/as constantemente para percebemos o que se produz quando damos luz aos debates de corpo, gênero e sexualidade nesses espaços ou pelas experiências de estudantes que ali estão.

Para Warner (1993 apud JUNQUEIRA, 2013, p. 483), a escola é um local de reconfiguração de parâmetros da heteronormatividade, a qual é vista como “um conjunto

---

<sup>27</sup> É assumido nessa pesquisa a grande probabilidade de ser uma referência ao “livro didático”, devido ao enquadramento econômico e geracional que o pesquisador apresenta, distanciando, por exemplo, da possibilidade do/a respondente ser um/a consumidor/a de livros de literatura ou paradidáticos específico sobre educação para a sexualidade.

de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão”. A lógica que faz esse padrão heterocisnormativo<sup>28</sup> funcionar se repete em diferentes instâncias sociais, logo é naturalizada.

Junqueira (2008, p. 488) acredita que a escola é a instituição fundamental para a “problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações na naturalização da heterossexualidade e na essencialização das diferenças”. Isto é, ela pode produzir efeitos sobre os sujeitos em oposição a afirmações ou expressões heteronormativas que no espaço da escola ganham força, com nas brincadeiras, nas leituras e textos que veiculam, nas relações interpessoais e educativas. Nas palavras de Junqueira (2014, p. 191), a escola tem se mostrado como “[...] um espaço que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens [...] onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as”.

Então, uma leitura possível, é da incapacidade de ignorar as relações de poder instituídas no ambiente escolar. Por conseguinte, torna-se desalegre cogitar que na educação escolar de jovens e adultos/as, que já sofrem a precariedade em muitos outros espaços, sejam utilizados materiais com rastros de dominação silenciosos.

Posto isso, a instituição escolar aparece amiúde como local de educação/orientação, porém com um recrudescimento pernicioso que gera desinformação. Torna-se *fake news*<sup>29</sup>, caindo, assim, como luva para suporte das mentes rasas e línguas espinhosas que historicamente são alimentadas por falácias como câncer gay, peste gay até o mais recente *kit gay*.

É nesse espaço, na escola, que visões recrudescentes da heteronormatividade, machismo, sexismo também se manifestam, com a amplitude de marcadores de gênero e preconceito indo na contramão da produção de um ambiente plural, diverso e democrático. Segundo Pinho e Souza (2014, p. 156) “espaços acadêmicos e escolares abrigam uma disputa de valores, ora velados ora explícitos, que se materializam nos

---

<sup>28</sup> *Cis* é referente aos indivíduos que se identificam, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer em função do seu sexo biológico. Logo, *Trans* são pessoas que não se identificam, em graus diferentes, ou seja, são formas de identificação das identidades.

<sup>29</sup> Significa *notícias falsas*. Não atendem a realidade e geralmente associada ao compartilhamento na internet como se fossem verdadeiras, principalmente por meio das redes sociais.

livros didáticos, nas estratégias de ensino, nos conhecimentos prévios trazidos pelos(as) alunos(as) e professores(as)”, ao apontar as relações na sala de aula e as práticas sociais.

Com Louro (1997) passamos a entender o processo de significação e construção das relações mediante o comportamento cotidiano movimentado no ambiente escolar, dado o alerta feita pela autora que sugere ser no fazer do dia a dia escolar que se deve estar atento pelos sentidos, pautada em um aguçamento da visão, da audição e outras possíveis formas de sentir os sujeitos (adultos, crianças) que preenchem as salas, corredores, banheiros.

Sob a ótica da escola, por muito tempo no campo da educação escolar, a produção dos discursos sobre a manutenção da vida esteve exclusivamente relacionada ao campo da Biologia, anteriormente com data na década de 1950 vinculado já na disciplina de História Natural. A pesquisadora Silva (2010, p. 89) defende que os corpos das pessoas, no imaginário social, ganham explicações no espaço escolar, visto que nesse local a disciplina Biologia “tem sido responsabilizada e inventada como espaço de tradução destes e de outros discursos e noções que são reconhecidos (ou se reconhecem) como do campo biológico”.

De antemão, percebemos que não é só a disciplina de Biologia que é autorizada a falar sobre o assunto e que nem mesmo tais discursos ficam restritos à escola, como Silva (2010) ajuda a pensar.

Para Rogério Diniz Junqueira:

É preciso situar as discussões acerca da pluralidade de corpos, da diversidade sexual e de gênero no plano da ética democrática e dos direitos humanos, a partir da inclusão social, do reconhecimento, da emancipação e da produção e democratização do conhecimento (JUNQUEIRA, 2008, p. 10).

Verificamos que Junqueira (2008) e Silva (2010) alertam para a mudança de responsabilização apenas por um único polo, por compreensão de que outras esferas são atravessadas constantemente no trato do tema. A Biologia não dirá as verdades com exclusividade sobre sexo, gênero e sexualidade, pois é no suporte de outras áreas do saber que se acessa informações relativas ao campo. Portanto, a máxima que a Biologia seria a detentora do assunto é falha pela abundante complexidade das vidas que são experienciadas do âmbito público ao privado.

### 3 O LIVRO DIDÁTICO

A seção encontra-se organizada em duas partes. Na primeira, buscamos responder as seguintes questões: o que é o livro didático disponível para estudantes em fase escolar? Ou até mesmo o que ele não é? Partindo dessa última pergunta, então, como é organizado o livro didático destinado ao público da EJA? Na segunda parte, além destas questões apresentaremos os programas vinculados à Política do livro no Brasil que possibilitou a submissão, avaliação e distribuição de livros didáticos em escolas com oferta da modalidade EJA: o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos e o PNLD/EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisadores/as como Mello (2010), Andrade Neto (2016), Takeuchi (2005), especificamente, trazem contribuições singulares para trabalhos que queiram investigar livros didáticos, pelo fato de trabalharem com os livros voltados para a modalidade dessas pessoas tidas como aquelas que ficaram para trás no processo educacional. O trio mencionado ao apresentarem a forma como os livros foram introduzidos na educação básica, por meio de diversas ações, muito contribui com esta produção acadêmica.

Andrade Neto (2016), pontua a complexidade de se estudar livros didáticos e subsidia o campo que estuda os materiais didáticos ao analisar o projeto gráfico dos livros. A preocupação com a mensagem visual evidencia que, para além do texto escrito, devemos estar atento à composição gráfica. Mello (2010), como produção considerável no contexto da EJA, apresenta contribuições ao discutir sobre materiais didáticos articulando história, formas e conteúdo. O autor apresenta a trajetória histórica dessa produção desde a constituição da EJA, como campo de políticas públicas até o período mais recente de nossa história, (caracterização da produção didática de 1996 a 2007), em seus aspectos formais e de conteúdo a partir dos sujeitos envolvidos na produção, além de concepções de EJA e embasamento epistemológico acerca do ensino e aprendizagem.

Takeuchi (2005), por sua vez, apresenta logo no início de sua dissertação uma inquietação quanto a oferta de livros para educação básica em comparação à modalidade EJA, dado que, apesar de já estar devidamente inscrita na LDB de 1996 como um direito constitucional, ainda havia, em 2005, uma quantidade ínfima de livros para essa modalidade específica, enquanto para crianças/adolescentes havia uma abundância de obras. Por volta do início dos anos 2000, a autora observou que as políticas para esta modalidade de ensino têm pouco prestígio entre as demais políticas educacionais

(TAKEUCHI, 2005), fato que pode ser comparado ainda hoje pelas discontinuidades governamentais observadas em 2020 com o fechamento de programas, mudanças de secretarias, corte de recursos, entre outros<sup>30</sup>.

Balizadores teóricos são fundamentais para o desenvolvimento e compreensão da pesquisa na área da educação. Desse modo, por este trabalho se debruçar sobre o livro didático, apresentaremos as compreensões acerca deste tipo de livro.

Para o MEC, o livro didático da EJA possui proposta diferenciada a nível organizacional e de estruturação, pois traz uma maior integração dos conteúdos e articulação entre as áreas existentes, superando um reducionismo ao olhar para a escolarização de crianças/adolescentes, além de ter uma visão criteriosa para com os sujeitos da EJA (BRASIL, 2010).

Agora, colocando em xeque as definições, percebemos que um dos termos que precedeu a noção livro didático foi o de ‘material didático’ que para Mello é:

[...] todo artefato, utilizado para fins educativos numa situação de ensino aprendizagem é um material didático, seja ela uma situação de ensino numa instituição escolar ou não-escolar, como ocorre, por exemplo, na EJA, com as situações de educação informal, ou de educação não-formal. O conceito adotado possui uma abrangência significativa, permitindo incluir uma diversidade de sujeitos que atuam em sua produção, desde o professor e aluno em sala de aula, até os profissionais da editoração, ou produtores de tecnologias digitais (2010, p. 63).

O autor tem como estratégia utilizar uma classificação de abrangência significativa por compreender a multiplicidade do público ao qual é destinado e, também, faz referências às possibilidades de espaços em que são utilizados.

Tal definição proposta por Mello (2010), é sugerida após um processo intelectual fundamentado e influenciado por concepções amplas e complexas dado suas percepções quanto aos interesses de outros atores/atrizes: professores/as, pesquisadores/as, órgãos governamentais e internacionais que direta ou indiretamente dão sentido à terminologia. Além disso, colabora ao escrever sobre as designações dos objetos que entram em jogo no ato de ensinar e aprender, ao afirmar que “a denominação dada a esses objetos e o lugar definido nas práticas educativas está relacionada às ideias pedagógicas que

---

<sup>30</sup> A exemplo, temos a extinção em 2 de janeiro de 2019 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo decreto nº 9.465, na gestão do governo do presidente Bolsonaro. Era o órgão que planejava, organizava e orientava o sistema de ensino com a implementação de políticas para a EJA e outros. O encerramento marca um grande retrocesso no campo educacional em vista à diversidade e inclusão.

circulam em cada momento histórico” (MELLO, 2010, p. 61). Tal afirmação torna-se útil a qualquer curso do tempo, pois desde que as primeiras iniciativas de proposição de materiais destinados para alunos/as da EJA, houve significativas transformações e elas tendem a contínua mudança.

Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli (2007, p. 1) opta por adotar o termo - material didático, “por este parecer ser o mais usado no dia a dia da escola, sugerindo também uma abordagem ampla de utilização de vários tipos de objetos”. Destarte, dado os termos para dizer dos materiais didáticos por Fiscarelli (2007) e Mello (2010), notamos a compreensão expandida da definição, trazendo para o contexto de ensino e aprendizagem ao designar esses objetos utilizados por docentes e alunos/as no âmbito educacional. Assim, sejam materiais, elementos, artefatos, ferramentas educacionais entre outras expressões habituais, chegamos ao livro didático e a ele se concerne uma variedade de considerações.

Sobre a vinculação do livro didático ao ensino formal, Marisa Lajolo (1996, p. 4) discorre:

Didático é, então, o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdo e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. [...]. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Percebemos que aqui o conceito é amplo e ele varia a depender da perspectiva adotada, bem como propõe outra autora, ao formular sobre algumas concepções e caracterização do livro didático. Bittencourt (1997) afirma que é um objeto de natureza complexa de múltiplas facetas o qual pode ser alvo mercadológico, depositário de conteúdo, instrumento pedagógico e veículo de sistemas de valores, ideologias, cultura.

Então, reconhecendo a variação de definições que podem ser associadas aos livros didáticos, é preciso dizer que nesta pesquisa adotamos a noção de livro didático como artefato cultural, que são “produções culturais permeadas de valores, representações, saberes e significados de um dado tempo e de uma determinada sociedade [...] que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados” como propõe (MAGALHÃES, 2012, p. 36-37). Este artefato

cultural é uma ferramenta pedagógica, é também uma mercadoria, pois é comercializado e apresenta um valor comercial no mercado editorial. É carregador de valores sociais e culturais, apresenta grande influência nos processos de subjetivação dos sujeitos para os quais é endereçado. Não é uno e sim múltiplo.

Ressaltamos que a palavra a pouco mencionada - ‘endereçado’ - faz alusão ao termo *modo de endereçamento* que Elizabeth Ellsworth (2001) usa em cinema e educação, aqui utilizado no campo dos Estudos Culturais por parecer um tanto apropriado, uma vez que reconhecemos que a produção do livro didático é feita com a suposição de um público consumidor, e isso é realizado de tal maneira que a cultura é tida como mediação na materialização desse artefato cultural.

Os conceitos abordados fazem referência direta ao campo dos estudos que envolvem os livros didáticos. Logo, é notório que a modalidade EJA precisa ser destacada, principalmente, pela influência direta que esse público da educação básica provoca em termos de políticas públicas, sociais e, assim, a potência de mudança e/ou complementação dos conceitos.

Há autores/as que apontam para o *uso prático no espaço escolar* do livro didático. Marco Antônio Silva destaca que o livro didático está entranhado na cultura escolar, e no que tange ao trabalho desses/as profissionais é empregado como recorrente ferramenta em meio as suas práticas (SILVA, 2012). Alene Batista Bastos complementa essa ideia ao salientar a influência que isso pode provocar na questão educativa de professores/as, exemplo: produção e circulação de ideias pedagógicas; formas de refletir sobre ensino e aprendizagem; propagação de metodologia de ensino e até mesmo avaliação (BASTOS, 2018).

Entre as muitas críticas negativas e positivas que educadores/as fazem a respeito do livro didático, entendemos que sua utilização depende, em certa medida, no contexto da prática escolar pela mediação do/a profissional de educação.

Dentro de um viés avaliativo que condena o uso feito pelos/as docentes, algumas produções nesse campo de pesquisa sinalizam que entre 1960 e 1990 era comum esses/as profissionais seguirem rigorosamente o conteúdo posto nos livros didáticos como orientação completa das aulas. Acerca do assunto, Lívia Suassuna potencializa essa crítica ao dizer que não cabe ao/à professor/a ser o/a autor/a da aula, mas sim o indivíduo que foi autor/a do livro didático, tornando o/a docente em suas práticas mero repassador de conteúdos (SUASSUNA, 2002).

Um ponto controverso, como indica Luiz Carlos Costa ao citar João Wanderley Geraldi, é que esse desfavorecimento intelectual do professorado por um lado contribui com a desvalorização, tendo resposta na precária remuneração à classe dos professores/as, pela compreensão do exercício de uma atividade profissional encarada meramente como manual/braçal, tais elementos dão força a onda de ideias de desprestígio social em ser professor/a (GERALDI, 1997 apud COSTA, 2015). É bem comum ouvir em ambientes escolares<sup>31</sup> professores/as, mais experientes questionarem os/as iniciantes na carreira com tom depreciativo e muitas vezes de alerta, subestimando um ofício que eles/as mesmos/as estão em plena atividade.

Por outro viés, há aqueles/as que defendem e positivam o emprego do livro no ambiente escolar por concebê-lo como um auxiliar, ou seja, de modo diferente do explicado anteriormente. Assim, para essa gama de adeptos do livro didático, os/as docentes em sala de aula ganham protagonismo. Como afirma D'ávila, ao expor que é por meio da ação do educador ou educadora que o livro recebe valor, tal valor resulta de um processo interpretativo e crítico de quem ensina (D'ÁVILA, 2008).

Conforme a produção de Luiz Carlos Costa, mostra-se como um facilitador, pois “os manuais já trazem o plano de curso anual, o plano de aula de cada unidade com orientações e sugestões de como devem ser trabalhados os conteúdos e atividades” (COSTA, 2015, p. 74). O que implica para o autor em maior comodidade, devido a tantas outras obrigações que o fazer docente requer. Na mesma linha de ponto de vista, Ires Figueredo de Souza é de comum acordo em torno dessa perspectiva ao pensar os aspectos linguísticos de livros destinados aos estudantes da EJA, afirmando que este tipo de artefato é ainda um auxiliar dentro da escola (SOUZA, 2019).

Documentos oficiais, inclusive, mesmo indiretamente, ressaltam o caráter de auxiliar a prática docente pelo uso do livro didático.

Para o professor que se depara cotidianamente com o desafio de lidar com jovens, adultos e idosos da modalidade EJA, a escolha do livro didático se reveste de um significado especial. [...] O livro didático deve oferecer a possibilidade de que eles usufruam o saber dos diversos campos do conhecimento, vinculados aos componentes curriculares, contribuindo para que os estudantes se situem de modo crítico e mostrem atitudes construtivas no mundo do qual fazem parte (BRASIL, 2014c, p. 9).

---

<sup>31</sup> O fragmento faz referência as experiências iniciais do pesquisador e também constatada em seu trabalho de conclusão de curso intitulado - O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente na área de Ciências Naturais: concepções dos estagiários quanto a prática de ensino - realizado em 2018.



Quando o guia do livro didático da EJA expõe o significado especial pela escolha desses livros, apontando as contribuições aos estudantes, os quais são preparados para a vivência no mundo que requer formas de desenvolver o pensar possibilitados pelos saberes escolares contidos nesse artefato. Os livros didáticos também visibiliza a questão desafiadora que esses/as trabalhadores/as, no exercício profissional, podem encontrar ao trabalhar com o grupo da EJA, visto que os livros são importantes instrumentos dentro do ambiente educativo.

A história do livro didático revela que no princípio seu uso era feito à risca como única fonte, em meio aos poucos materiais que reunia tamanha organizações dos conhecimentos escolares. Esse uso foi se modificando e em muitos casos passou a ser não integralmente utilizado, como afirmado por Souza (2019, p.26) “trata-se de um uso fragmentado, ou seja, o livro didático é usado apenas em algumas ocasiões, não sendo usado integralmente e linearmente durante o ano letivo”. Fica evidente tais alterações dado que na contemporaneidade o quantitativo de ferramentas de potencial uso em sala de aula ter aumentado, o próprio desenvolvimento de tecnologias para o campo educacional tem possibilitado mudanças, apesar da pandemia causada pela doença Covid-19 ter exposta fragilidades, como o não acesso à internet para uso de plataformas online, baixa/ inexistente interatividade educacional, adaptação abrupta a aulas virtuais.

Nesse viés das fragilidades, se pensarmos historicamente a classe dos/as estudantes jovens e adultos, chegaremos a constatação de uma modalidade a qual sempre esteve muito distante dos benefícios conquistados na educação, um exemplo oportuno são os próprios livros didáticos que tardiamente chegam até esses/as estudantes.

As teses e dissertações que encontramos no percurso de desenvolvimento desse texto, bem como as experiências do autor dessa dissertação, permitem perceber que não se esgota as análises possíveis, seja do livro didático como um socorro para população de baixa renda; como acompanhamento nos estudos; manuais que trazem uma estrutura de plano de curso permitindo que professores/as elevem suas cargas horárias, dinamizando o planejamento; medida necessária devido as instituições de ensino terem passado a contratar profissionais sem processo educativo esperado; papel de assessorar docentes em início de carreira ou na etapa primeira do estágio curricular supervisionado; suporte pela dificuldade de acesso a outros recursos.

Nessa conjuntura apresentada sobre o uso prático dos livros, é importante que eles sejam analisados junto aos processos educativos pelos quais os/as professores/as são submetidos em suas condições de trabalho.

Atento a outra análise, há o aspecto mercantil do livro didático. Aqui caracterizada como uma das tendências atrelada a esse material que, por meio do tempo, vem passando por diversas mudanças. Ao considerar aqueles que produzem livros, atualmente é perceptível o que Décio Junior Gatti apresenta em sua obra<sup>32</sup> como a “evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial” (2004, p. 16) a qual, segundo o autor ocorre após 1960 quando o ensino brasileiro começa um processo de massificação, migrando de antigos manuais escolares para o que hoje os/as estudantes conhecem como livro didático.

Segundo o aspecto – produção – Arnaldo Morais Correia de Melo Filho faz um alerta referente aos elementos que condicionam essa perceptiva:

Quanto aos Livros Didáticos, estes são muito mais do que um mero ferramental à disposição do professor. Como se tornaram material de presença marcante no processo de ensino-aprendizagem [...] Sem perder de vista que não dialogam só com a pedagogia – suas motivações empresariais, o poder das editoras, podem lhes condicionar uma modelagem - é necessário buscar neles, constantemente, o fomento da discussão do que é fundamental para uma [...] sociedade menos desigual economicamente (MELO FILHO, 2015, p. 116 grifo nosso).

Os autores supracitados dialogam no quesito produção dos livros didáticos, posto que Gatti Júnior (2004) apresenta a mudança que se mostra audaciosa e atualizada acompanhando o momento histórico e Melo Filho (2015) ao ressaltar o meio comercial como um dos modeladores desses livros didáticos, para além da reconhecida finalidade e função pedagógica na inclusão dos processos formativos dos/as estudantes.

Captando assim a lógica capitalista, Kátia Cristina Lima Santana também aponta que há “um grande empreendimento comercial, e como tal, está sujeito aos desejos do mercado, além das influências políticas e do Estado” (SANTANA, 2012, p. 40). Logo, pode ser observado no excerto que nos meandros da política há forte influência, assim como do Estado. Entretanto, esse desejo do mercado é referido em outro texto por Munakata (2012) envolto por irregularidades para a maior divulgação ou aquisição de certas obras, sendo passível de denúncias como práticas indevidas de comercialização diretamente aos/as professores/as e nas escolas.

---

<sup>32</sup> GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004, p. 252.

Nessa dimensão mercadológica, processa-se continuamente a busca em acompanhar as necessidades requeridas pelos editais de livros didáticos, desse modo as editoras tiveram que se aperfeiçoar na garantia de uma real especialização em muitos setores internos de suas empresas para leitura crítica, material fotográfico, diagramação, edição de arte, revisão, e tantos outros. A razão dessa especialização ocorre pelo retorno econômico recebido pelas editoras que possuem seus materiais escolhidos para distribuição em território nacional provocando, assim, uma adaptação constante mediante às exigências contidas nos editais, após a institucionalização pelo governo para compra de livros. Notamos, então, uma centralização dos títulos classificados *didáticos* por sua maior possibilidade de venda em massa, que para Gatti Júnior (2004) contribuiu com sofisticadas estratégias de divulgação e publicação dessas produções.

Quanto a *linguagem* do livro didático, ela está relacionada intimamente ao seu endereçamento. A depender do perfil nos livros, por exemplo, para crianças do Ensino Fundamental 1 e 2, há certa possibilidade da extensão do caráter ludicidade<sup>33</sup>. No entanto, o mesmo não precisa ser considerado para os indivíduos adultos - o lúdico não está restrito ao infantil, inclusive pode ser uma ótima ferramenta na EJA. O posicionamento aqui adotado é por compreender que não deve ser um requisito prioritário e sim uma estratégia adequadamente contextualizada - ou seja, faz-se necessário que livros direcionados para EJA que preze por uma linguagem específica, tratando de temas concernentes a sua realidade, superando uma linguagem infantilizada fruto dos primeiros livros de alfabetização, como tem sido apontado no campo da EJA.

A pesquisadora Marta Kohl de Oliveira ao ocupar-se da relação desses estudantes com o ambiente da escola, desvela que existe um sentimento de vergonha, partindo deles/as, no enfrentamento do espaço escolar depois de adulto, por serem taxados, em seus imaginários, como adultos em classes de crianças, ocasionando a sensação de humilhação e provocando o questionamento de suas próprias capacidades cognitivas relacionadas à aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). Portanto, o livro didático não pode ser pensado como mais uma instância a qual de alguma maneira os/as vincula a ser crianças, ao infantil, de modo a amenizar o que Oliveira (1999) observou.

No campo da Educação de Jovens e Adultos, Oliveira (1999), assim como outros pesquisadores/as remontam a leitura a um tempo relativamente distinto do momento atual, mas já sinalizavam que os livros destinados à EJA possuíam uma linguagem

---

<sup>33</sup> Refere-se as atividades ligadas a brinquedos, jogos e o divertimento como forma de recreação.

infantilizada e, portanto, inadequada a um público tão peculiar, todavia se distancia da realidade do século XXI. Como consequência em constante atenção a linguagem, documentos oficiais de 2014, que mediam a elaboração dos livros didáticos aqui investigados já ressaltam essa questão como preocupação de maneira a reparar um problema identificado por pesquisadores/as da área, mas é válido destacar que essa realidade é distinta do ano de escrita neste texto de dissertação, devido a mudanças no MEC.

Um dos parágrafos do Guia do Livro Didático para EJA 2014 registra o mencionado:

O Ministério da Educação busca consolidar uma política que zela pela produção de obras didáticas de qualidade para a EJA, superando o antigo quadro das produções caracterizadas, por vezes, pela infantilização, pela mera redução de conteúdos da Educação Básica regular, pela baixa qualidade do projeto gráfico-editorial e, de modo geral, por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica, por serem alheias às diretrizes educacionais formuladas para a EJA. (BRASIL, 2014c, p. 15).

Bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 também é encontrado suporte,

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

[...]II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 1).

É válido destacar que os pressupostos contidos no Guia do Livro Didático da EJA acompanham o seu momento histórico que é distinta do ano de escrita neste texto de dissertação, devido a mudanças no MEC, mas trazemos para dar evidência ao que queremos explicitar, pois é um documento que registra essa constante atenção para a superação de produção de livros que não se alinhem ao público da EJA ao que estabelece legislação como identidade própria da Educação de Jovens e Adultos.

Até este ponto de construção da argumentação, reconhecemos o quanto a linguagem pode ser percebida como um fator contribuinte para o processo de exclusão escolar que esses sujeitos de aprendizagem podem encontrar, por um uso equivocado, descontextualizado com potencial gerador de desconforto a depender de como circula na esfera educacional. Acreditamos que seja na comunicação estabelecida com o/a leitor/a ou ouvinte mediante o código utilizado pelo livro didático por meio da linguagem verbal e não verbal com: a escrita, os diálogos, os símbolos, as imagens, as pinturas, os/as personagens que isso pode ser amenizado ou superado.

Na tendência *digital* do livro didático, podemos pensar no caráter aperfeiçoamento que o meio educacional vem passando para acompanhar as mudanças mediante a complexidade digital e tecnológica que os/as estudantes estão imersos.

Partindo de reflexões da situação instaurada com as adversidades provocadas pelo vírus Sarc-Cov-2 no meio educacional, a EJA como modalidade também foi atingida evidenciando insuficientes políticas e ações governamentais ao descortinar fragilidades que já estavam em curso. E intensificou as dificuldades para os sujeitos que no presencial contavam com a presença imediata do/a professor/a em sala de aula para auxílio de dúvidas momentâneas, trocas de afetos, convívio social, mas de modo drástico e repentino foi modificado para interações em aulas remotas.

Porém, essa palavra utilizada - *interação* - no contexto da EJA, tem o peso diferenciado, pois a EJA conta com uma variedade de sujeitos estudantis que pouco ou nenhum contato tem com as tecnologias digitais, a exemplo idosos/as, ou não possuem os meios necessários pelo não acesso aos planos de *internet*. Essa nova dinâmica do ensino remoto, a qual ocorre de maneira emergencial fazendo que jovens, adultos/as, idosos/as, não se esquecendo dos/as docentes que passam pela mesma situação, lidem com a desconfortante relação entre educação e tecnologia.

Os recursos digitais na escola que substitui, por vezes, o formato impresso do livro didático atual, são possibilitados por ferramentas como *tablet*, *netbook*, *notebook*, aparelhos móveis e tantos outros no cenário escolar. Luiz Antônio Marcuschi sugere uma vigilância por perceber que “o impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Desse modo, ao trazer para o panorama da EJA, o autor ajuda a problematizar de um lado o quesito inclusão e do outro a exclusão digital, principalmente relativo à

parcela de adultos/a, idosos/as que retornam à escola com pouca ou nenhuma habilidade para o manuseio de tecnologias, como anteriormente mencionado.

Essa percepção que alcança o debate geracional pode ser percebida ao observarmos os/as denominados/as nativos digitais. Segundo Prensky (2001), esses nativos detêm grande familiaridade com os equipamentos tecnológicos, pelo o contato desde os anos iniciais. Buscam informação digitalmente com auxílio da Web, não priorizando pesquisas em livros ou outros materiais impressos, fato que coloca a geração de (crianças, adolescentes, jovens) em um patamar imediatista quanto a obtenção e interação com as informações via Tecnologias da Informação e Comunicação. Do outro lado, aqueles sujeitos os quais só possuem acesso depois de uma idade mais avançada, necessitam de uma busca mais duradoura, isto é, o envelado mundo da EJA deve primeiro ser compreendido com estudos, pesquisar e investigações sérias para que propostas sejam viáveis, no sentido de unir ao contrário de segregar.

Para não se distanciar do escopo desse texto, apresentaremos o que os editais de livros didáticos já propuseram pensando na escola e suas ligações com os livros didáticos. Começando por um dos argumentos contidos no documento – Guia<sup>34</sup> de Livros Didático PNLD/2015 (BRASIL, 2014a, p. 27) o qual afirma: “[...] a sociedade contemporânea é marcada pela influência das tecnologias da comunicação na vida social e pelo valor atribuído ao conhecimento, ou à informação”. Ressaltando o papel influenciador das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Entretanto, a inovação em termos de uso de tecnologias digitais e seus instrumentos como formas de educar vêm ganhando espaço, posteriormente ressaltada nesse texto, mesmo que lentamente junto a precária atenção atribuída a modalidade da EJA. Mas, cabe antes mencionar o fato de já configurar a realidade de algumas escolas o ensino em meio as aulas de laboratório de informática, uso de projetores, ambientes virtuais e outras multimídias. Para acompanhar as mudanças, surge em 2014 editais de seleção de obras didáticas para os anos finais da rede pública os Objetos Educacionais Digitais<sup>35</sup> (OED), os quais são “recursos educacionais digitais, mais elaborados e em diferentes formatos – como áudio, vídeo, animação, simulação, software educacional –

---

<sup>34</sup> Este Guia do Programa Nacional do Livro Didático faz referência ao livro didático que não são da EJA.

<sup>35</sup> Ver dissertação de PIRES, Mayara Cristina de Oliveira. **Gêneros, sexualidades e corpos nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de Biologia PNLD/2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Traz uma riqueza de informações, ao se aproximar de assuntos concatenados ao LD, Biologia, Gênero e Sexualidade

além de imagem, mapa, hipertexto” (BRASIL, 2014a, p. 27). Produzindo na escola a necessidade de uma nova roupagem no processo de ensino-aprendizagem.

Pires (2017, p. 34) chama a atenção para os OED, pois segundo a pesquisadora, ao se deparar com os

[...] OEDs, seus conteúdos e orientações de uso e complementação no LD, no espaço da aula de Biologia, constatamos que o discurso da inclusão digital não se consolida por meio destes objetos e de sua articulação com os livros didáticos. Os objetos não asseguram, por exemplo, a interatividade.

Ao mencionar o discurso sobre inclusão digital, Pires (2017) aponta não só a interatividade, mas também que o exercício da criatividade pode ser comprometido devido ao afastamento entre os/as estudantes, ou até mesmo entre eles/as e os conteúdos.

Nesse ínterim, alguns autores/as tentam esclarecer o que se entende por objetos de aprendizagem (OA) pelo elo com os OED a nível conceitual. Vilson J. Leffa define OA como “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usados para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 7). De maneira mais precisa, Pires (2017) cita um Programa de Extensão da Universidade de Wisconsin que descreve como sendo elementos educacionais de pequeno porte que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável<sup>36</sup>, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo (University of Wisconsin-Extension).

Retomando agora, e assim pensando diretamente as inovações do livro didático, elas também chegam até o público da EJA. Verificamos que em 2014, consta no guia de livro didático da EJA como suporte digital ao material impresso, com a seguinte indicação nos termos do edital “coleções didáticas que estiverem acompanhadas de DVD ROM deverão indicar, no Manual do Educador, não só as funções reservadas aos conteúdos do DVD ROM, mas também as situações em que eles poderão ser utilizados. (BRASIL, 2014c, p. 26). Nesse mesmo documento, é reconhecido que a inclusão do DVD como alternativa para as editoras e autores/as oportunizarem e incentivarem a aprendizagem pelos jogos, músicas, imagens ali contidas. O que representa um avanço presente no PNLD/EJA 2014, pois incorpora as tecnologias ao ensino de jovens e adultos. Entretanto, necessita-se de avaliações desses materiais para que tal inserção não seja algo protocolar.

---

<sup>36</sup> Que é capaz de operar, funcionar ou atuar com outro.

Outra sinalização quanto ao estímulo de acesso do público EJA aos recursos digitais indicada pelo MEC, pode ser captada na fala de João Quaresma consultor do MEC (Coordenador especialista para avaliação de recursos didáticos) em audiência pública<sup>37</sup> do PNLD/EJA 2021 transmitida *online* no canal do FNDE na plataforma do *Youtube*.

Quaresma em janeiro de 2020, apesar dos recursos digitais estar em fase de elaboração, informa o seguinte “[...] já dou um *spoiler*<sup>38</sup> [...] recursos digitais estão sendo pensados junto numa plataforma” ao explicar de maneira antecipada os recursos em conformidade ao novo Ensino Médio. Em outro momento de sua fala o coordenador acrescenta “[...] pensar na possibilidade de utilização de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula [...] já consigo falar algo importante que é como o pensamento computacional pode chegar na EJA”. Esses fragmentos, em audiência pública do FNDE podem ser interpretados como um olhar do governo para os sujeitos contemporâneos que vivenciam um novo modo de ser e estar no mundo, proporcionais às novas tecnologias, de tal forma que ao desfrutarem do presente momento histórico são tomados pelos fatores culturais da sociedade.

Destarte, considerar o livro didático em diferentes formatos é ter a perspectiva de contemplar a modernidade de um artefato cultural, não neutro, que se afasta de uma ideia restrita de ser um suporte ao trabalho do professor e/ou a aprendizagem dos/as estudantes sem intencionalidades. E sim, encarar como algo de riqueza ímpar inclusive para apoio na construção de representação das relações de gênero e da discussão sobre sexualidade em meios as tecnologias que adentram a escola.

As informações escritas a diante darão uma noção a nível de políticas públicas que envolve materiais e livros didáticos recorrendo ao rápido apanhado da criação, modificação, implementação, bem como problemáticas de programas governamentais.

### **3.1 Do PNLA ao PNLD/EJA**

Ao tratarmos do livro didático ao longo da história da educação, houve uma série de programas criados, substituídos, modificados ou extintos. Como marco de início no Brasil em 1929, surgiu o Instituto Nacional do Livro (INL), uma instituição com fins de

---

<sup>37</sup> A audiência foi transmitida ao vivo em 28 de janeiro de 2020 e está disponível no endereço <https://youtu.be/NszEadGRAzg> (PNLD EJA, 2021).

<sup>38</sup> Termo inglês referente a revelação de informações inéditas.



organização e normatização sobre políticas públicas de livro didático muito importante para o acervo cultural, o qual se desfruta na atualidade.

Contudo, esse material disponível em território Nacional tal como o conhecemos hoje, somente passou a ser distribuído nas escolas brasileiras a partir da década de 1970, como resultado das mudanças provocadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71 (COSTA, 2015).

Um longo período foi percorrido até a oferta do livro didático para o Ensino Médio da EJA e, assim, atingir a área das Ciências da Natureza dentro de uma estrutura curricular escolar. Bem antes desse ponto, as primeiras prerrogativas para o público jovem e adulto estiveram ancoradas na leitura e a escrita por meio do processo de alfabetização.

O PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos) foi criado por meio da Resolução nº 18 de abril de 2007, pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>39</sup>) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo publicação da UNESCO (2008, p.43).

O PNLA representou um avanço no campo das políticas públicas para EJA, ainda que nem todos os estudantes dessa modalidade estejam contemplados. Mesmo restrito à distribuição do livro de alfabetização para os parceiros que integram o Programa Brasil Alfabetizado, o PNLA teve o mérito de colocar em pauta o direito ao livro didático de jovens e adultos em processo de escolarização. Chamou a atenção do mercado editorial para essa modalidade educativa e suas especificidades e estabeleceu padrões de qualidade sobre a produção e circulação de materiais didáticos para a alfabetização, exigindo dos editores e autores a correção conceitual, a coerência metodológica e a observância de preceitos legais.

Para acompanhar a ideia de avanço do programa, Souza (2019, p. 30) informa:

O Programa foi criado em 2007, com a finalidade de distribuir obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). As edições do PNLA de 2009 e 2010 tiveram como intuito ampliar ainda mais o universo de estudantes atendidos pelo programa, já que passaram a incorporar, além dos alfabetizandos inscritos no PBA, todos os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino.

---

<sup>39</sup> Em 2011, a SECAD ampliou sua atuação transformando na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo em vista a alteração, será feito o uso das duas siglas a depender dos documentos pesquisados que os citam.

Assim, cumpre dizer que o PNLA teve a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do programa. Segundo dados expostos por Mello (2010, p. 91) “O programa atendeu em 2008 a 1.609.554 alfabetizadores, tendo adquirido 1.721.451 exemplares dentre as 19 obras didáticas de alfabetização selecionadas para comporem o Guia do PNLA 2008”.

O programa quando em funcionamento, pautava-se na democratização do ensino mediante a busca de adultos alfabetizados. Sendo assim, os objetivos nos documentos<sup>40</sup> oficiais são correlatos ao Plano Nacional da Educação que determinava a erradicação de analfabetismos na etapa inicial da EJA, além da promoção de ações de inclusão social e estabelecimento de programa nacional para o fornecimento de livro didático aos jovens e adultos a partir dos 15 anos que não tiveram acesso ou permanência na educação básica na idade esperada do ponto de vista do ensino regular (BRASIL, 2008, p.11).

No mais recentemente PNE, consta entre 20 metas, a de número 9 com a seguinte proposta: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto<sup>41</sup> e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional<sup>42</sup>” (BRASIL, 2014b, n.p). Porém, a diretriz da ‘erradicação do analfabetismo’ é encarada por pesquisadores/as do campo da EJA como um termo equivocado. Frente a esse posicionamento, a educadora Cláudia Maria Mendes Gontijo, pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), expõe em uma matéria veiculada por (NAOE, 2011, n.p), que considera inadequado ao dizer o seguinte:

A diretriz parte da visão equivocada de que o analfabetismo é uma doença, um câncer, uma peste que precisa ser erradicada, curada de maneira radical. O termo ‘erradicação’ só serve para situar o analfabetismo na ordem do biológico, do psicológico, do individual, obscurecendo a sua natureza social, ou seja, que é resultado das desigualdades e dos processos de marginalização social que sustentam o desenvolvimento das sociedades capitalistas. (NAOE, 2011, n.p)

---

<sup>40</sup> Referente ao Guia e edital de 2008.

<sup>41</sup> Analfabetismo absoluto ou total: o indivíduo recebeu pouca ou nenhuma orientação para ler e escrever. A maioria não consegue nem mesmo assinar o próprio nome.

<sup>42</sup> São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. PEREZ, Luana Castro Alves. "Analfabetismo funcional"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em 12 de maio de 2020.

Nesse sentido, a educadora já mencionada sugere que a diretriz do PNE<sup>43</sup> deveria ser alterada tendo em vista o inadequado sentido de erradicação quando se lida com algo de natureza social, assim ela propõe o termo *universalização da alfabetização* se desvencilhando de um verbete que segrega.

Ainda no que tange ao PNE, o Tribunal de Contas da União (TCU) divulga em 04 de maio de 2020, apontamentos alarmantes no relatório de acompanhamento anual do PNE 2014-2024 já identificando riscos, ao chegar na seguinte conclusão principal:

[...] as ações colaborativas desenvolvidas pelos entes federados na área educacional são incipientes, com baixo nível de governança do Ministério da Educação na condução de políticas públicas educacionais em prol do atingimento das metas [...] (BRASIL, 2020a, n.p).

Assim, com as informações do mau funcionamento do Ministério da Educação mencionado pelo TCU e ao centrar o olhar para a implementação de metas mais intimamente vinculadas a EJA, não é difícil formular o quanto essas fragilidades no campo educativo atingem os/as estudantes dado que a política do livro didático participa, a exemplo do que vem sendo posto aqui, implicadamente na alfabetização.

A fim de fechar a discussão sobre alfabetização, é preciso dizer que aqueles/as estudantes, os/as quais buscam continuar a vida escolar passaram a ter novas necessidades. Logo, pressionando o Ministério da Educação, principalmente junto aos movimentos sociais por diversos fatores a promover a avaliação e a seleção de obras e coleções didáticas destinadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, por meio de um novo programa.

Portanto, em 2010 surge o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), após a Resolução CD/FNDE nº 51 em 16 de agosto de 2009 (ANDRADE NETO, 2016; BASTOS, 2018). Desse modo, o PNLA foi incorporado a esse novo Programa, ainda mais amplo, o qual passou a distribuir obras didáticas para todas as entidades parceiras do PBA e para todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA.

A criação do PNLD/EJA pode ser reconhecido como um dos desdobramentos da política de financiamento na Educação com a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Esse último criado em 2006, conforme explica Nicholas Davies, ampliou a política de fundos

---

<sup>43</sup> Referente ao plano que compreende de 2011-2020.

ao sair da restrição de contribuir apenas com o Ensino fundamental, abrangendo agora a educação básica (DAVIES, 2006). Portanto, após o FUNDEB ser definido via emenda constitucional colaborou para a distribuição de livros didáticos para EJA Ensino Médio.

O PNLD/EJA é avaliado como um avanço importante para a Educação voltada para jovens e adultos, principalmente porque as obras até então destinadas a esse alunado, conforme o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2010, p. 15), por vezes, caracterizava-se como uma “mera redução de conteúdos da educação básica regular e por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica, pois alheias às diretrizes educacionais formuladas para a EJA”.

Santana (2012), ao citar o Guia do Livro Didático de 2010 afirma que foi uma conquista importante para essa modalidade de Educação, principalmente porque as obras até então destinadas aos jovens e adultos/as, por vezes, caracterizava-se por um reducionismo e inadequação didático-pedagógica baseado no modelo de escolarização de crianças/adolescentes, e assim desconsiderando as diretrizes formuladas para EJA.

Dando continuidade ao que temos traçado conforme a política de material didático para EJA, percebemos que, também, em torno da história dessa modalidade houve rupturas de programas e atrasos a nível de políticas públicas que alteraram o modo de proporcionar, no campo da experiência educativa, algo apropriado conforme a multiplicidade e especificidade inerente ao grupo.

Um bom exemplo para isso é a extensão do livro didático que ocorreu apenas em 2014 para o Ensino Médio – EJA, proporcionando aos egressos do Ensino Fundamental o pleno direito, conforme registrado no documento Guia do Livro didático 2014.

Esta iniciativa reveste-se de importância especial, pois representa a primeira ocasião em que Coleções Didáticas destinadas a EJA ensino médio serão objeto de uma chamada pública para participarem de um processo de avaliação sistemática. Esta, por sua vez, se constituirá em uma etapa fundamental do processo de consolidação da política de material didático para a EJA, através de um programa para a aquisição e distribuição de obras didáticas de qualidade para o público jovem, adulto e idoso que busca os anos iniciais, finais e ensino médio. (BRASIL, 2014c, p. 41).

Como ressalta o fragmento anterior, é dado mais um passo para a valorização dos sujeitos escolares jovens, adultos/as, idosos/as no processo de fornecimento de materiais para tais estudantes, de forma que se torna o marco de referência da primeira iniciativa tendo o alvo de opinião pública os livros didáticos para o Ensino Médio da referida modalidade como objetos de licitação. Assim, o PNLD/EJA mostra-se fundamental,

como é destacado pelo autor Andrade Neto, ao ser “uma referência de produção e da qualidade geral dos LDs oferecidos a EJA (ANDRADE NETO, 2016, p. 71),” O referido programa detém essa importância até por uma perspectiva de registro e *homogeneidade* de sua distribuição, se comparado com outros materiais que não obtêm êxito em patenteamento ou registro.

Em razão de reconhecermos a existência de outras iniciativas não sistêmicas, do mesmo modo que se processa no PNLD/EJA em âmbito nacional, visto que existem aquelas produções de materiais didáticos específicos aos jovens e adultos, como esforços de entidades sem fins lucrativos, municípios, professores, universitários e até pelos/as próprios/as estudantes da modalidade.

O Guia do Livro Didático PNLD/EJA 2014 também traz informações sobre a trajetória do livro didático para EJA, ao discorrer:

De certo modo, a questão dos materiais didáticos, em especial dos livros didáticos, que deveriam servir de suporte para o trabalho dos educadores da EJA e como material de estudos para os jovens e adultos, sempre esteve presente nos programas ou políticas de EJA desenvolvidos pela União, desde pelo menos os anos 1940 (BRASIL, 2014c, p. 14).

Apesar do fragmento contar da existência de políticas públicas, o documento em partes seguintes ressalta que as discontinuidades ocorreram de fato, não consolidando reflexões para a produção de materiais adequados a EJA.

A história também conta que houve várias iniciativas<sup>44</sup> de ação política junto a organizações internacionais e nacionais em defesa da educação de jovens e adultos, mediante atos coletivos da sociedade civil os quais foram fundamentais para a existência, recomendação, criação e reivindicação na influência de políticas públicas como expressas nos movimentos dos Fóruns de EJA<sup>45</sup>. Esses instrumentos de participação na política *gritam* pelo não sucateamento e precarização do ensino para EJA, na esperança que ela seja de fato pensada na perspectiva da educação como direito, pois conforme a constituição federal brasileira (BRASIL, 1988) artigo 205, a educação é direito de todos, do mesmo modo que assegura no artigo 206 a igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), entre outras palavras, a referência aqui feita ao *grito* deveria ser algo mais descomplicado por meio do *diálogo*.

---

<sup>44</sup> Declaração de Hamburgo; Marco de Ação de Belém; V e VI CONFINTEA.

<sup>45</sup> <http://www.forumeja.org.br/>

É certo que o PNLD/EJA progrediu para ampliar e consolidar a política avaliativa de material didático para a EJA a todos os segmentos da educação básica, como ocorre na atualidade. Nessa perspectiva, são verdadeiras conquistas ao considerar as coleções didáticas que passaram a ser avaliadas sistematicamente. Dessa forma, os avanços após a implantação do PNLA em 2007 resultam na ampliação da avaliação e distribuição dos livros didáticos de EJA no Brasil como se observa em 2020.

## 4 DIZERES SOBRE CORPOS, GÊNERO E SEXUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 4.1 Quanto à autoria, endereçamento e referências bibliográficas

As considerações que seguem, pautaram-se, sobretudo, na identificação que realizamos da editora, autores/as e avaliadoras/es do livro didático que analisamos. Nos atentamos para as/aos pesquisadoras/es que compuseram o quadro de avaliadoras/es do PNLD/EJA – 2014, visto que, em alguma medida, o livro didático distribuído pelo governo federal nas escolas públicas da EJA, carregam a marca da participação destas/es avaliadoras/es<sup>46</sup>.

Antes de apresentarmos o endereçamento<sup>47</sup>, indicaremos a editora e os autores e autoras da obra analisada. Desse modo, o livro didático que analisamos é uma publicação da Global Editora. Esta editora, no PNLD/EJA de 2014, contou com obras e coleções didáticas aprovadas para os diversos níveis de ensino da educação básica brasileira: Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio da EJA (BRASIL, 2010). O número de livros do aluno (1ª a 3ª série Ensino Médio – Ciências da Natureza e Matemática) distribuídos foi 865.262 exemplares pelo FNDE/MEC, logo o valor total de aquisição da editora foi de 10.616.789,28 em reais (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Criada em 16 de outubro no ano de 1973, ela foi crescendo no mercado editorial e na atualidade pode ser denominado como Grupo Editorial Global por agregar: a Global Editora, Gaudí Editora, Editora Gaia e Nova Aguiar. Cada uma possui um foco específico, a depender do público, veiculação por tipo de obra, temática, autores/as entre outros. Sua sede está localizada em São Paulo. (GRUPO EDITORIAL GLOBAL, 2021).

A Global Editora surge a partir das experiências de Luiz Alves Junior, há 47 anos, nas distribuidoras Catavento e Farmalivros, por estar envolvido no contexto comercial. A Global é uma editora bem-posicionada no mercado, que foi se adaptando com o passar dos anos. Se antes, acompanhando seu momento histórico, produziu livros

<sup>46</sup>Apenas como um dado, devido à perspectiva de gênero, percebemos no guia do livro didático da EJA, que é um documento oficial, o seguinte: mulheres representam mais da metade da equipe com 80%. Destaca-se também a presença feminina no posto de coordenação para cada área (Biologia, Física e Química) dentro de um conjunto composto por 12 avaliadoras e 3 avaliadores.

<sup>47</sup> Resgate relativo ao termo “modo de endereçamento” que Elizabeth Ellsworth (2001) ajuda a refletir sobre cinema e educação, aqui utilizado por também compreender como aquilo **entre** o social e o individual, devido à necessidade da interação dado sua volatilidade e particularidade (ELLSWORT, 2001).

com um forte cunho político e socioeconômico da sua época, hoje consegue também contemplar diferentes tipos de livros, como os livros didáticos (GLOBAL, 40 ANOS – O DOCUMENTÁRIO, 2014).

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira, em sua dissertação de mestrado (2020, p. 73) salienta que “é preciso que os lugares dos sujeitos autores/as desses artefatos culturais também sejam tomados no processo da análise”. Essa proposição de Ferreira é a defesa que o nosso Grupo de Pesquisa realiza no processo de análise de qualquer texto: a importância de pensar sobre quem fala e de que lugar fala. Tal pressuposto é assentado nos referenciais do filósofo francês Michel Foucault (1996).

Desse modo, buscamos pelos/as autores/as do livro (Quadro 1) e os/as tomamos como agentes produtores/as de uma produção escolar – o livro didático.

Quadro 1 - Autores/as do livro didático e suas áreas de atuação

<b>Qtd</b>	<b>Autoria</b>	<b>Disciplina</b>
1	Carla Newton Scrivano	Biologia
2	Eraldo Rizzo de Oliveira	Física
3	Julio Cezar Foschini Lisbôa	Química
4	Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro	Ciências e Matemática
5	Miguel Castilho Junior	Biologia
6	Rubem Gorski	Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do livro da EJA (SCRIVANO et al., 2013).

É possível distinguir, tendo em vista o quadro 1, a coleção Viver, Aprender – Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio, tomada em nossa pesquisa, apresenta um conjunto de seis autores/as. Dentre os/as envolvidos/as, duas são mulheres - a Bióloga Carla Newton Scrivano e Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro, e os outros quatro são homens - Eraldo Rizzo de Oliveira, Julio Cezar Foschini Lisbôa, Miguel Castilho Junior e Rubem Gorski.

No cômputo geral, prevalece o número de autores homens. Esse dado coincide com o levantado por Ferreira (2020, p. 74) que constata, ao analisar os livros didáticos de Biologia do PNLN nas edições (2012, 2015 e 2018), que “a maioria das autoras compartilham a autoria dos livros didáticos de Biologia com autores homens [...]



nenhum livro didático de autoria exclusiva de mulher(es)”. Provocados a pensar na autoria, a questão de quem é autorizado a falar emerge para nós. Foucault em uma de suas obras apresenta que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37). Ao pensar na autoria de livros didáticos, entendemos que os sujeitos posicionados/as no lugar de autor/a de livros didáticos são, com legitimidade, detentores/as de conhecimentos necessários para tal feitura. Eles/as também são legitimados/as para escreverem/produzirem esse artefato.

Para adensar a discussão e provocado por apontamentos da professora e autora de livros didáticos de Ciência e Biologia, Mônica Waldhelm, trago recortes de algumas de suas falas, em um minicurso virtual<sup>48</sup> promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Biologia, em 2020. A autora participou de uma mesa de debates intitulada *Diversidade de gênero e sexualidade no Ensino de Biologia: os materiais didáticos em foco*. Ao explicar as imagens de corpos, femininos e masculinos, contidas em um de seus livros, compartilha situações ocorridas envolvendo os acordos vinculados à editora.

Depois que estavam prontas, a gente já tinha reclamado, mas, a editora disse que se não estava errado não podiam pagar por novas figuras porque, embora, a gente tinha se preocupado em representar todas as etnias nos desenhos acabaram ficando essas figuras rosadas o que me incomoda muito (DIVERSIDADE ..., 2020).

A autora em seu relato aponta para a correlação de forças que, uma autora de livro didático estabelece com sua editora, revelando assim informações sobre o modo como foram definidas as imagens na sua obra.

Se por um lado reconhecemos o papel desempenhado pelas editoras, nos dá a pensar na existência da grande atuação no plano interno desse material, por ser um livro nacionalmente distribuído que requer rigoroso atendimentos as especificações dos editais. De outro lado, os autores/as dos livros didáticos são aqueles/as que, por exemplo, podem propor diversificados assuntos por meio dos conteúdos do currículo, sendo gênero e sexualidade uma das possibilidades em seu sentido amplo. Contudo, apesar de uma proposta original do/a criador/a autor/a com diálogo no campo de gênero e sexualidade pode, de algum modo, ser submetido a uma série de autorizações/crivos nos elementos textuais e de imagem por supressões, reduções, reedições, sínteses. Com Foucault (1996, p. 9), então percebemos que “não se tem o direito de dizer tudo, que não

---

<sup>48</sup> Ver <https://youtu.be/LkabFLutCx4>.

se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Logo, quem pode dizer algo detém uma forma de poder, o que Foucault vai chamar de direito privilegiado, onde quem pode dizer o faz de forma lógica e organizada, a partir da autorização creditada.

Dessa maneira, fomos instados a perguntar pelas experiências dos/as autores/a na produção de um artefato que tem como finalidade participar de processos formativos de sujeitos da EJA. O que se educa ao apresentar textos e imagens sobre os corpos, bem como quanto ao que se relaciona aos gêneros e as sexualidades?

Pontuamos que as experiências profissionais dos autores/as podem dizer muito do que objetiva e/ou subjetivamente o livro didático pode conter. A partir dessa provocação, e buscando na plataforma Lattes<sup>49</sup>, constatamos que Eraldo Rizzo de Oliveira, Miguel Castilho Junior e Rubem Gorski são professores da Educação Básica; Júlio Cezar Foschini Lisbôa e Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro tem atuação no Ensino Superior e Carla Newton Scrivano é denominada como consultora de projetos relacionados a sua área (Biologia). Para a presente pesquisa, como será posto a seguir, é válido saber quais as posições dos/as proponentes, tendo em vista de onde partiram e do que partilham.

Nessa investida, foi possível perceber<sup>50</sup> que os/as autores/as são sujeitos com Ensino Superior concluído em Cursos de Licenciatura, embora alguns também informaram em seus currículos que concluíram o curso de bacharelado. Eraldo Rizzo de Oliveira e Julio Cezar Foschini Lisbôa são Mestres em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo e Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutora em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade de São Paulo. Ao buscar um pouco mais sobre o que eles/as pesquisaram em seus mestrados e doutorado, localizamos o seguinte: Eraldo Rizzo de Oliveira - *Monitoria discente no Ensino Médio de Física: promovendo singularidades* (2005) e Julio Cezar Foschini Lisbôa - *Escolaridade e o antagonismo química-natureza: representações sociais da Química* (2002) e Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro - *As operações de multiplicação e divisão junto a alunos de 5ª e 7ª séries* (Mestrado, 1997) e *Estatística nas séries iniciais do Ensino Fundamental: buscando caminhos* (Doutorado, 2003). Em nossas buscas não detectamos

---

<sup>49</sup> É necessário frisar que tais descrições que remetem a parte das experiências dos/as autores/as são pautadas até o ano de distribuição do livro didático da EJA, logo até 2014.

<sup>50</sup> Não foi encontrado o Currículo Lattes nem similares correspondentes de Carla Newton Scrivano, então o guia e o próprio livro, fonte de estudo, foram os locais de coleta de informações.

produções vinculadas a eles/as com maior apropriação em relação ao campo da EJA, bem como trabalhos no campo que discute corpo, gênero e sexualidade.

Mirian Dolores Baldo Dazzi no livro *Ensaio em Estudos Culturais Educação e Ciência* afirma que

[...] muitos outros artefatos de ensinar são feitos para “alguém”, sendo que ao fazê-los seus produtores imaginam esse “alguém” e “pensam” esse alguém como ocupando o lugar de um determinado público. Em outras palavras, em qualquer ação que demande comunicação entre pessoas, pressupomos como as pessoas são, ao mesmo tempo em que na comunicação também se define um jeito que se gostaria que as pessoas tivessem. (DAZZI, 2007, p. 151).

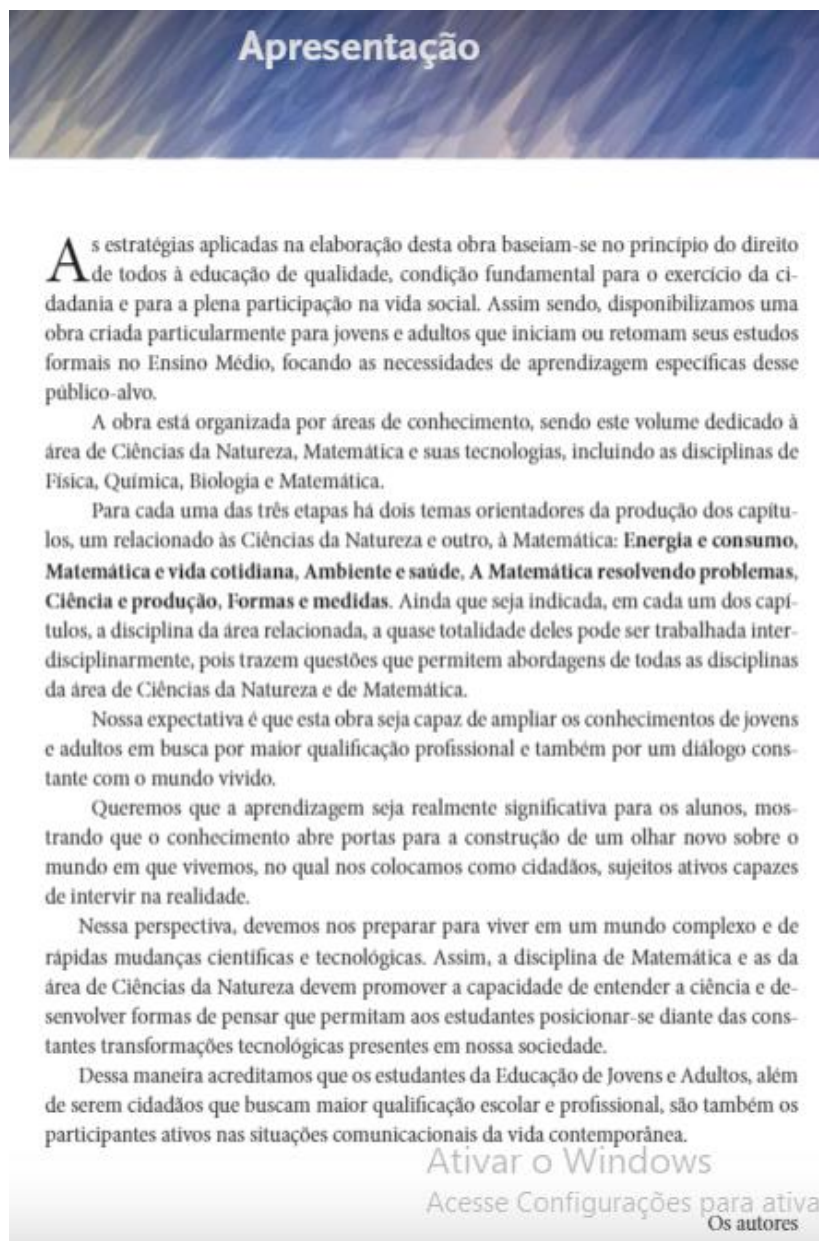
Ao ser colocado em questão o endereçamento, o livro didático é um desses artefatos como aponta a pesquisadora. Na presente pesquisa, a editora junto aos/às autores/as como aqueles/as, os/as quais, no *entre* da comunicação, apontada por (DAZZI, 2007), acabam idealizando o tipo de alunado na EJA, pois esses/as são os/as leitores/as de maior foco, entretanto, outros/as vinculados/as ao ambiente escolar também são estrategicamente contemplados/as como é o caso de professores/as, coordenadores/as, diretores/as.

Ferreira (2020), ao examinar as cartas de apresentação de algumas coleções, aponta elementos indicativos de que os livros didáticos podem revelar noções de endereçamento nessa parte do livro. A referida autora identifica ainda expressões genéricas, ou particulares, dirigidas aos/as leitores/as. Ao seguir tais pistas, percebemos no livro que analisamos (Figura 6) - Ciências da Natureza na EJA foi possível que em todo texto de apresentação não há diálogo direto com aquele/a que se espera ser o/a usuário/a final.

Salientamos, então, por essa parte do livro que não se *fala com*, e sim, *sobre* o público jovem e adultos, soando um efeito distanciador, veja nos fragmentos selecionados extraídos da figura 6:

[...] disponibilizamos uma obra criada particularmente para jovens e adultos [...] capaz de ampliar os conhecimentos de jovens e adultos [...] Queremos que a aprendizagem seja realmente significativa para os alunos [...] que permitam aos estudantes posicionar-se [...] (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 3).

Figura 6 - Carta de apresentação



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 3).

De modo contrário à apresentação, na abordagem dos conteúdos, corpo do livro, há um diálogo direto com as pessoas que irão receber o livro. Destacamos alguns pontos em que isso fica evidente, em função do uso de expressões genéricas ou particulares, tais como: *aluno(s)*, *colegas* e *estudante*, as quais repetidas vezes se concentram nas sugestões de atividades propostas dentro do livro em seções intituladas *Experimentar*; *Para refletir*; *Para criar*; *Pesquisar*, e, em outras poucas passagens fora delas.

Em adição ao que temos observado, de igual modo olharmos para a contracapa do livro e encontrarmos o seguinte trecho “Este livro é seu!” (SCRIVANO *et al.*, 2013,

n.p). Em sequência a essa afirmação, é dirigido aos *educadores e alunos*. A partir de tais verificações e completa varredura no livro didático da EJA analisado, é possível afirmar que o livro tem a contracapa como mais um local de aproximação em que dialoga diretamente com os/as estudantes, diferente do que temos visto na carta de apresentação.

Retomando à *carta de apresentação* (Figura 6) destacamos que, apesar de não haver nítido/imediato endereçamento aos/as leitores/as, ainda assim, os/as endereçadores/as deixam outros rastros. No quarto parágrafo, lemos: “Nossa expectativa é que esta obra seja capaz de ampliar os conhecimentos de jovens e adultos em busca por **maior qualificação profissional** e também por um diálogo constante com o **mundo vivido**.” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 3, grifo nosso), diante disso, ao refletir sobre o que sucede ao excerto ‘nossa expectativa é...’ sobre o público da EJA, percebemos dois destaques. É mencionada tal expectativa de um sujeito que almeje *maior qualificação profissional*, ou seja, é restritiva e específica com certo afinamento voltada para lógica capitalista, bem como de um sujeito que interage com *o mundo*, noção ampla e inespecífica.

No último parágrafo da apresentação, são reforçados os destaques anteriores quanto as expectativas de sujeitos da EJA junto à questão profissional, adicionando a explicação no que concerne também aos/às estudantes que buscam *maior qualificação escolar*, pelo reconhecimento que tais indivíduos transitam em diversos lugares da sociedade. Do ponto de vista dos/as autores/as do livro e seus rastros, observamos a ampliação do endereçamento, contudo ainda marcadamente elaborado como um material para o jovem trabalhador e para o adulto trabalhador<sup>51</sup>.

Já a partir da estrutura das palavras utilizadas para falar dos indivíduos jovens e adultos, estão fixadas no masculino genérico: os alunos; os estudantes; os participantes; cidadãos. Ressaltamos o uso dos artigos empregados com o uso dos substantivos uniformes na norma da Língua Portuguesa.

Do mesmo modo que o destacado por Ferreira (2020, p. 79), entendemos que “a adoção de uma escrita inclusiva de gênero marca um texto de seu começo ao seu final”. Como ilustramos na figura 6 e nas notas que apresentamos do corpo do texto do livro que analisamos, podemos afirmar que há vacilos sobre a flexão de gênero da apresentação e aquelas assinaladas ao longo do texto.

---

<sup>51</sup> A escrita flexionada no masculino é proposital, devido a análise feita e encontro do masculino genérico, que será também mencionado em outras partes da seção 4.

Para finalizar, destacamos que a assinatura que consta na carta de apresentação do livro está indicado “Os autores”. Contudo, são duas mulheres as autoras no livro didático da EJA. Recorremos a Louro (1997) que defende que muitas são as formas de marcação das desigualdades de gênero, e a linguagem é uma delas.

[...] a linguagem 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’. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares; ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 1997, p. 65).

Desse modo, ao buscarmos pelo endereçamento do livro didático, percebemos que a assinatura no masculino genérico reflete o ‘muito natural’, que sugere Louro (1997) no caso das gramáticas. Esse *muito natural* tem desdobramento na desigualdade de gênero em nível social e cultural. Essa percepção é revelada ao se colocar o gênero das autoras em invisibilidade pela restrição, entre outras formas, de apagamento por meio do uso da linguagem. Logo, é cumprida uma agenda culturalmente naturalizada e apegada ao modelo androcêntrico.

Ainda na esteira da problematização, após percorrer pelas conexões entre editora, autoria e endereçamento, alcançamos outra parte do nosso movimento analítico: as referências bibliográficas acionadas para a construção do livro didático de Ciências da Natureza da EJA. Com este movimento, buscamos procurar pela seleção das referências assinaladas pelos/as autores/as do nosso livro didático.

À vista disso, seguimos no movimento de investigação dos elementos pré-textuais – capa, contracapa, página de apresentação para a listagem das referências ao final do livro. Em seguida, a partir da Matriz de Sistematização de Informações<sup>52</sup>, fomos atribuindo para cada referência um resumo, sinopse, apresentações dos autores/as, estrutura geral ou resenha da obra. Dessa maneira fomos realizando uma composição do nosso *corpus* analítico.

Na formulação do livro didático, obras e autores/as clássicos da Biologia, Física e Química se fazem presentes. Dentro do rol que contabiliza um total de 76 referências bibliográficas, após preenchimento da Matriz de Sistematização de Informações, empregamos como critério excluir aquelas referente apenas aos saberes situados nas

---

<sup>52</sup> Ver apêndice A.

áreas específicas da Biologia, Física e Química, visto que haviam discrepante distanciamento de qualquer diálogo no campo das Ciências Humanas, portanto, excluímos 57 referências<sup>53</sup>.

As 19 restantes, incluídas, estão listadas no quadro 2 por compartilharem a característica de maior ampliação acerca do tema corpo humano e/ou vínculo com os objetivos do trabalho.

Quadro 2 - Referências bibliográficas selecionadas

Ref	Descrição
1	CAVINATTO, Vilma Maria. Saneamento básico: fonte de saúde e bem-estar. São Paulo: Moderna, 2007.
2	CUNHA, Paulo. Por dentro do sistema imunológico. São Paulo: Atual, 1994.
3	CUPPARI, Lilian. Guia de nutrição: nutrição clínica no adulto. 2. Ed. São Paulo: Manoe/Unifesp, 2005.
4	GORDON, Richard. A assustadora história da Medicina. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
5	MACEDO, Jorge Antonio Barros. Águas & águas. São Paulo: Varela, 2001.
6	PARKER, Steve. Olho e a visão. São Paulo: Scipione, 1997(O corpo humano.)
7	DREISBASH, Robert. Manual de envenenamento. São Paulo: Atheneu/Edusp, 1975.
8	MARGOTTA, Roberto. História ilustrada da Medicina. São Paulo: Manole, 1998.
9	SCLIAR, Moacyr; PAMPLONA, Marco; RIOS, Miguel Angelo Thompson; Souza Maria Helena Soares de. Saúde pública: histórias, política e revolta. São Paulo: Scipione, 2002.
10	FRANÇA, Martha San Juan. Células-tronco: esses milagres merecem fé. São Paulo: Editora Terceiro Nome/Mostarda Editora, 2006.
11	DUTR-de-oliveira, José Eduardo; MARCHINI, Júlio Sérgio (Orgs.). Ciências nutricionais. São Paulo: Sarvier Editora de Livros Médicos, 1998.
12	HERSCOVICI, Cecile Rausch; BAY, Luisa. Anorexia Nervosa e bulimia. São Paulo: Artmed. 1997.
13	JAFFE. Bernard. Crucibles: The History of Chemistry. Nova York: Dover, 1976.

<sup>53</sup> A título amostral: LORA, Electo Eduard Silva. Prevenção e controle da poluição nos setores energéticos, indústria e de transporte. 2002; AMARAL, Luciano. Química geral e inorgânica. 1967; LIDE, David R. Handbook of Chemistry and Physics. 1995.

14	PARTINGTON. James Riddick. A short history os Chemistry. Nova Iorque: Dover, 1989.
15	CHASSOT, Attico. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 2006.
16	GLEISER, Marcelo. O livro do cientista. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006. (Coleção Profissões.)
17	ROBERTS, Royston. M. Descobertas acidentais em ciência. Campinas: Papirus, 1995.
18	SILVERS, Robert B. (Org.). Histórias esquecidas da ciência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
19	LEVI, Primo. A tabela periódica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do livro didático da EJA (SCRIVANO *et al.*, 2013).

No meio acadêmico, valoriza-se a atualização das fontes de estudo sem o abandono dos referenciais clássicos. Visto que o livro didático da EJA de Ciências da Natureza foi submetido à avaliação do PNLD/EJA em 2013, as primeiras questões quanto às presentes referências foram acerca desse quesito. Buscando inicialmente por esse fator, constatamos que há uma maior seleção de fontes antigas, tendo como referencial 2013, ou seja, a maioria equivale à década de 1990 ou anterior a ela. A referência mais recente tem por data o ano de 2007.

Com partes dos dados registrado no quadro 2, notamos que as autoras foram menos selecionadas, visto que seis são autoras e 18 são autores. Por esta verificação, é preciso refletir que, por vezes, são sutis os modos de exclusão na seletividade de mulheres para a contribuição nos campos do conhecimento. Quantas vezes se pergunta por essas mulheres nesse local do livro didático? Seria, nesse local, mais uma manifestação ou eco de uma sociedade e ciências também androcêntrica?

Pelo viés das aproximações e distanciamentos entre as referências do quadro 2, notamos que de 1 a 9 se aproximam, por apontar um cunho biológico e biomédico mais evidente, situando a saúde como ponto de cruzamento ao dizer sobre: saneamento básico; sistema Imunológico humano; toxicologia; fisiologia do olho humano; doenças de veiculação hídrica; evolução do conhecimento médico. Tais produções estão, majoritariamente, em um âmbito restritamente biológico. Logo, ao pensar nas atividades produtivas possibilitadas por essas referências na comunicação com os/as estudantes jovens e adultos/as, poderão ser limitadoras de saberes que também se atrelam ao corpo e a sexualidade, por exemplo, quando a saúde entra no contexto.



Nesse sentido, as referências 10, 11 e 12 apontam para certo desprendimento dos aspectos estritamente biológicos como foco específico e único. Visto que as referências indicadas tratam de temas como: problematização social das células tronco, importância social e comunitária da nutrição e transtornos alimentares indicando vieses sociais, culturais e até psicológicos. Ainda de maneira similar, a saúde é convocada para mais uma vez permear o livro didático, assim há indícios vinculados às referências como produções que podem levar a discussão sobre o corpo humano de modo mais abrangente.

A seleção das referências nos aponta para os recortes de saberes eleitos como fundamentais para o público endereçado pelos/as autores/as. Portanto, ao acionarem referências, cria-se o alerta relativo à percepção de como elas estão dispostas e se abrem possibilidades para dizer sobre corpo, gênero e sexualidade.

Destacamos que as referências de 13 a 19, quadro 2, há uma ênfase na História da Ciência. Em alguns trechos do corpo do livro didático localizamos ponderações acerca da história que contextualizam certos conteúdos, estabelecendo conexões entre as dimensões sociais, políticas e culturais de um determinado período. Desta forma, de algum modo os/as autores/as contribuíram com o trabalho nas Ciências da Natureza que se afasta das fórmulas, terminologias, nomenclaturas. Há possibilidades de que docentes possam considerar a História da Ciência na sala de aula.

Há nas referências mencionadas, um apontamento nítido sobre a história do homem na ciência. Os excertos analisados trazem os nomes, as grandes descobertas, bem como o envolvimento no mundo científico de pesquisadores/cientistas como Lavoisier, Paracelsus, Isaac Newton, Charles Darwin, Albert Einstein e tantos outros.

Ao retomar o quadro 2, percebemos que as referências a essa perspectiva são escritas também por homens, os autores. Não é difícil perceber a ligação imediata entre ciência e o masculino, seja em uma produção de 1976 por Bernard Jaffe ou em 2006 por Marcelo Gleiser. Notamos o registro de uma história da ciência androcêntrica e reiterada por meio do tempo fazendo acreditar em uma vertente única onde as mulheres cientistas/pesquisadoras não aparecem. Podemos, então, refletir sobre gênero e ciência e percebemos o quanto ainda é naturalizada a invisibilidade das mulheres na ciência e que juntos a Louro (2004) e Scott (1995) é possível dizer de uma produção de conhecimento generificada. Realizamos uma ressalva à referência 15, pois nela há rastros históricos das realizações de homens e mulheres anônimos/as de diferentes épocas na construção do conhecimento envolvendo religião, arte e filosofia.

Enfim, ao trabalhar com livros didáticos e tomá-los como produção cultural, vemos uma produção que movimenta gestos, comportamentos e linguagens, a sua constituição autoral e referências importam para a análise. Por meio delas podemos realizar leituras que perguntem pelo gênero de sua autoria e de suas referências, além de perguntarmos pelas bases em que se assentam os saberes mobilizados ao público endereçado e suas formas de endereçamento.

#### **4.2 Lições de gênero na abordagem das profissões, ocupações e postos de trabalho**

Ao considerarmos o livro didático como uma produção cultural de autoria coletiva, defendemos que diferentes arquitetos/as participam dessa produção. Logo, o que se materializa é, também, fruto de reinterpretações das diretrizes que o norteiam. Sendo assim, são estabelecidas algumas expectativas sobre a modalidade de ensino para a qual o livro analisado se endereça: jovens e adultos/as, provavelmente, em exercício profissional e/ou que almejam novas ocupações/profissões ou postos de trabalho. O campo oficial também apontava para uma “ênfase em temas associados ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2014a, p. 223).

Os documentos orientadores do Edital do PNLD/EJA 2014, ao trazer elementos da Constituição brasileira, estabelecem que os livros didáticos devem “Reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (SECADI, 2014, p. 45). No Guia dos livros didáticos da EJA 2014, há uma descrição sobre o volume de Ciências da Natureza que afirma: “Os conteúdos e atividades são apresentados levando em consideração as experiências de vida dos estudantes, o mundo do trabalho, os conhecimentos acumulados sobre si mesmos e sobre os outros, a prática social” (BRASIL, 2014a, p. 217). Nota-se, então, que esse diálogo com o mundo do trabalho é mobilizado para os livros didáticos da EJA.

A produção do livro didático da EJA foi, portanto, instada a apresentar em sua composição, pontes com o mundo do trabalho, cumprindo com uma agenda que afirmava integrar questões sociais, econômicas, culturais para construção de um conhecimento articulado dos seus sujeitos ao convívio social, bem como, a cidadania. Questionamos, então, o que se ensina sobre o trabalho no livro de Ciências? Como os sujeitos são posicionados na relação com o trabalho neste artefato cultural? Que atravessamentos de gênero, corpo e sexualidade se fazem presentes ou ausentes nessa relação?

Foucault ao refletir sobre o contexto capitalista operado pela burguesia, aponta para a centralidade do corpo no modelo social que transita do feudalismo para o capitalismo.

Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2014, p. 134).

O filósofo apresenta o modo como o corpo passa a ser sujeitado ao poder. Os modos como os corpos do trabalhador e da mulher, foram disciplinados e transformados em corpos dóceis e úteis para a realização de atividades produtivas. Para o autor, foram instaladas possibilidades de modelamento e de disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 2014).

O MEC/FNDE elabora os editais de livros didáticos pautando-se em marcos legais como a LDB e o parecer CEB/CNE nº 11/2000 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esses são documentos oficiais, em específico, os quais reconhecem que os/as estudantes devem ser educados levando em consideração a perspectiva do trabalho.

Isso pode ser verificado, por exemplo, ao tratar da educação escolar no segundo parágrafo do art. 1º da LDB “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996) que sob a ótica da modalidade de ensino, ganha relevância, dado que os/as educandos/as da EJA são sobretudo compostos por trabalhadores/as.

Ainda na LDB, seção V, da Educação de Jovens e Adultos, Art. 37 no primeiro parágrafo, consta que devem ser “[...] consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996).

Também no parecer CEB/CNE nº 11/2000 conforme as diretrizes da EJA, vemos:

**A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. [...] possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000).

Tanto a LDB em numerosas menções ao trabalho, quanto o referido parecer admitem a singularidade da EJA. Este último, ao explicitar a função equalizadora como

busca pelo reconhecimento do preconizado direito à cidadania dos sujeitos trabalhadores e para tantos outros, a exemplo, aqueles/as que buscam a inserção na esfera do trabalho.

Podemos assim dizer que os documentos legais que pensam e caracterizam o público da EJA produzem esses sujeitos para a instituição escolar, em auxílio ao que explica Foucault (2014), ele diz que a escola detém mecanismos de disciplinamentos. Assim, o livro didático pode atuar como um desses mecanismos para aqueles sujeitos que frequentam a escola.

Nessa via de entendimento, considerando o que é consenso sobre o perfil do sujeito da EJA em sua subjetividade de jovem, adulto/a, idoso/a trabalhador/a, encontramos ao realizar um mergulho no livro didático imagens e textos que demarcam profissões e ocupações/postos de trabalho.

Deste modo, levando em consideração as bases teóricas desta dissertação, atentaremos para a linguagem como uma dimensão, a qual, segundo Louro (1997) é *loci* das diferenças de gênero, em que devemos ficar à espreita de tantas distinções e desigualdades que são instauradas por ela. A autora também acrescenta “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 1997, p. 65). Conforme o exposto, a autora explica que a linguagem não é restritamente uma questão de veiculação, mas também uma dimensão que institui, produz e fixa diferenças.

Pautando-nos nessa discussão e inclinados no pressuposto que a linguagem pode determinar a posição de gênero, aqui consideramos como são apresentadas as profissões ou postos de trabalho e/ou dos sujeitos que as realizam.

Portanto, dado as considerações anteriores conduzidas na leitura das imagens e dos textos nos permitiram a construção do **apêndice B** quanto aos extratos textuais flexionados no feminino e masculino contidos no livro didático de Ciências da Natureza do Ensino Médio (PNLD/EJA 2014). Nesse apêndice consta a divisão por **disciplinas, flexão de gênero, quantidade**, mas também **descrição e página**.

As disciplinas estão conforme a divisão do livro em Biologia, Física e Química; na flexão de gênero das palavras catalogamos cada menção ao masculino ou feminino encontrado, junto ou não, a um/a personagem independente do destaque atribuído, ou seja, os textos principais e complementares foram investigados igualmente; contabilizamos a quantidade de vezes que uma mesma palavras ou frases eram utilizadas no livro, bem como a descrição da maneira que encontramos seguido da localização da

página. Assim, o apêndice B nos possibilitou traçar discussões a seguir apresentadas, quanto a imbricações de gênero e trabalho.

Além disso, utilizamos a Matriz de Sistematização de Informações para selecionar e depois agrupar as imagens com maior proximidade e/ou referência ao mundo do trabalho em consideração ao contexto cultural, social e histórico. Posteriormente, nos possibilitou que fizéssemos a divisão relativa às ocupações/profissões ou postos de trabalho. Também levamos em consideração os mesmos contextos quanto ao gênero, as marcas de sociabilidade que dizem respeito ao que pode ser reconhecido como homens e mulheres, bem como os elementos que o artefato cultural nos fornecem nas adjacências da imagem.

Desse modo, localizamos 21 imagens que, direta ou indiretamente, se relacionam ao mundo do trabalho, das quais 10 podem ser associadas a imagens de mulheres e 11 aos homens. Inicialmente, percebemos uma quase igualdade na seleção de imagens relativas a atividades laborais associadas a ilustrações de pessoas que social e culturalmente são reconhecidos como homens ou como mulheres contudo, perguntamos: o que imageticamente é produzido com relação as profissões aos postos de trabalho para homens e mulheres no livro didático da EJA?

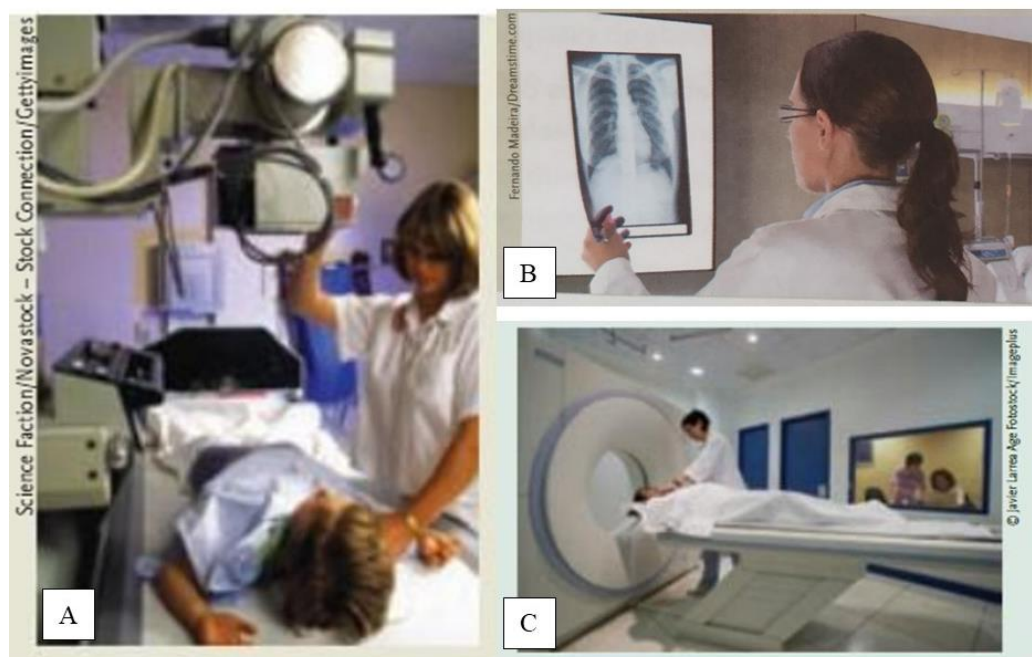
Ao selecionarmos algumas das imagens, vemos nas figuras 7, 8, 9 e 10 as quais seguem, uma evidente predileção que mobiliza um nítido referencial ao exercício profissional no campo da saúde.

Figura 7 – Exame de mamografia.



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 413).

Figura 8 - A. Fonte de raios X posicionadas sobre parte do corpo; B. Especialista da saúde segurando radiografia; C. Exame de Ressonância Nuclear Magnética (RNM).



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 410, 407, 419).

A figura 7 e figura 8 estão localizadas na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção no capítulo 8 de Física que tem por título **A Física por trás da Medicina** na página 413, 410, 407 e 419, respectivamente. São imagens que estão no contexto sobre os efeitos biológicos da radiação ionizante para pacientes que se submetem a exames radiográficos, ou exame de ressonância magnética, bem como para profissionais que manipulam equipamentos que possibilitam a visualização do interior do corpo (SCRIVANO *et al.*, 2013).

A figura 7 configura-se como a imagem de uma mulher realizando tarefa profissional que pode sugerir ser uma médica radiologista ou técnica em radiologia, visto que a legenda no livro didático não esclarece qual é a profissão da trabalhadora que está em contato com a outra pessoa que é submetida ao exame de mamografia, esse exame identifica os tecidos moles na mama.

No agrupamento que realizamos (Figura 8), para melhor visualização e compreensão das profissões que associamos segundo o gênero, também sugere a posição da mulher profissionalmente ligada à saúde.

A figura 8a e 8b as profissionais estão lidando com outros sujeitos tocando seus corpos de modo que se posicionem para o exame que visa o imageamento corporal, bem como na figura 7. Já na figura 8c vemos a profissional que é especialista da saúde

segurando a radiografia do pulmão. Ao pensarmos nos equipamentos que são manipulados e os ambientes que geralmente os comportam, aliados as repetidas vezes que “médicos” e “pacientes” são citados no capítulo 8 de Física dão a entender que seja um ambiente hospitalar.

Figura 9 – Situação de monitoramento de funções corporais



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 393).

A figura 9 está situada na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção no capítulo 6 de Biologia nomeado **Mudanças na saúde ao longo da História** na página 393. A referida imagem está no box/texto complementar “*para criar*” como exercício para escrever uma legenda para imagem baseado em conceitos da área da saúde (SCRIVANO *et al.*, 2013). Nessa figura, vemos uma mulher de jaleco branco provavelmente em seu ambiente de trabalho, que avalia outra pessoa em situação submetida a uma esteira de atividade física para monitoramento de funções corporais. O livro dá indícios para assumirmos o diálogo com o trabalho, uma vez que é construído uma narrativa que indica profissionais genericamente da medicina e cientistas na promoção à saúde.

Já a figura 10, está posicionada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 9 de Química que tem por título **Doenças profissionais por uso de substâncias químicas** na página 266. A imagem está no contexto que explica sobre o elemento químico chumbo (Pb) e os possíveis materiais fabricados pela liga metálica e outros compostos desse metal, a exemplo, os aventais de proteção radiológica que bloqueiam a passagem de raios X, como indica a legenda onde a imagem foi localizada.

Figura 10 – Chumbo em aventais de proteção radiológica



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 266).

As imagens de mulheres apresentadas nas figuras 7, 8 e 9 são de mulheres brancas, algumas com cabelos curtos e também longos, esses são loiros e castanhos. Mas, na figura 10, vemos na imagem uma mulher de pele fenotipicamente preta, de cabelos longos ondulados escuros, em atenção aos demais elementos que o livro permite para a leitura da imagem, vemos a mulher como operadora de uma máquina de raio x, sugerindo pelo contexto da imagem em que visualizamos EPIs utilizados pela mulher (luvas e máscara) e pelo paciente (avental de chumbo e óculos de proteção). Há ainda equipamento radiológico (cabeçote e braço articulado), cadeira odontológica, por fim aparentemente esse paciente também parece estar com um posicionador radiográfico de boca, o que nos levou a considerar ser esse um ambiente de práticas odontológicas.

Os achados de Silva (2018), sobre as mulheres negras nos livros de *Biologia* indicam certo distanciamento das problematizações entre o campo cultural e social. De modo similar, percebemos que o texto principal junto a figura 10 não deixa abertura para outras possibilidades de diálogo.

Mas também, nas palavras da pesquisadora Silva (2018, p. 108):

Essa representação ao mostrar uma mulher negra num espaço da esfera pública, lugar historicamente negado às mulheres dado que a esfera do privado seria o local “natural” delas, tem um valor simbólico expressivo ao ampliar as noções de espaços de trabalho, profissional e de escolarização possível de ser ocupado por jovens negras.



De maneira similar a Silva (2018), também localizamos uma mulher negra num espaço de trabalho, mas não em condição de igualdade pela apresentação em diferentes locais do livro didático da EJA como verificado com imagens de mulheres brancas, tornando essas comuns, já imagens de mulheres negras incomuns. Arriscamos inclusive a dizer que ganha estatuto de “exótica” como muito se tem produzido erroneamente sobre o corpo feminino negro em outras instâncias.

Ao analisarmos os textos do livro didático, a palavra “médica” é mencionada uma vez em outro local do livro (etapa 1, unidade 1 - Energia e consumo no capítulo 5 de Biologia denominado **Ser ou não ser alimento? Eis a questão!** página 48) como uma personagem do filme *Super Size me*: a dieta do palhaço, filme que trata sobre nutrição e alimentação no referido capítulo traz essa tematização no contexto dos nutrientes para os seres vivos e o conteúdo de bioquímica. Por outro lado, ou seja, não vinculado à saúde, há momentos pontuais de menções a outras profissões/postos de trabalho no feminino, como captamos nas páginas 262 – “jornalista” e 334 – “trabalhadoras do campo e de pequenas cidades” no texto principal.

Deste modo, podemos afirmar que três menções é um número reduzido de vezes em que menções no feminino são feitas nos extratos do texto. As imagens das mulheres não são acompanhadas por informações do exercício profissional flexionado no feminino, dando lugar para menções generalistas no masculino “os especialistas da saúde”, “os médicos e dentistas”. Deste modo, tendo em vista o que Louro (1997) ensina quanto a linguagem instituidora e demarcadora das posições de gênero, compreendemos que livro didático da EJA de Ciências da Natureza oculta o feminino em meio aos atravessamentos de gênero quando damos foco pela busca do tema mundo do trabalho.

Verificamos, também, nas imagens a seguir, (Figura 11) sendo potentes para dar prosseguimento ao contexto em discussão. As imagens trazem elementos que sugerem ser mulheres em ocupações/trabalhos domésticos na esfera do privado (casa/lar). A figura 11a está localizada na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção no capítulo 5 de Física denominado **O eletromagnetismo nosso de cada dia** na página 371. O teor do conteúdo é referente à presença e utilização de aparelhos elétricos nos domicílios, assim é feita associações aos fenômenos elétricos e magnéticos visto que o capítulo 5 visa explicar o eletromagnetismo (SCRIVANO *et al.*, 2013). Percebemos a mulher na figura 11a em local que sugere ser em ambiente reservado (quarto, sala, outros) passando roupa com aparelho elétrico sorrindo. Nessa fotografia, a atividade de serviços gerais domésticos é reproduzida com a imagem da mulher.

Figura 11- A. Aparelho elétrico em funcionamento; B. Anúncio de produto comercializado.



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 371 e 101).

A figura 10b está situada na etapa 1, unidade 1 - Energia e consumo no capítulo 11 de Biologia que tem por título **Eu e meu ambiente** na página 101. No livro, está associado ao tema das práticas, bem como as tecnologias que continuamente tem interferido no meio ambiente. Os produtos e substâncias que visam atender as necessidades das pessoas, são indicados para debate, como sugere o livro didático, sobre o lançamento de embalagens no meio ambiente (SCRIVANO *et al.*, 2013). De maneira análoga à figura 10a, notamos a mulher que sorri na figura 10b que faz parte de um anúncio onde sugere o trabalho doméstico de lavar roupas por meio da propaganda de sabão em pó (Rinso). Mais duas personagens estão nesse anúncio, a primeira localizamos na caixa de sabão, a segunda na porção inferior do anúncio com a consumidora Da. Sebastiana Telles de Souza (substantivo e forma de tratamento contidos no anúncio).

Nos chama atenção, destacando-se das demais imagens, seja no contexto do trabalho ou fora dele, o fato da figura 11b ser uma propaganda e conter provocação específica na legenda contida no livro perante a imagem da mulher. Ao buscarmos mais informações<sup>54</sup>, na prática da pesquisa, encontramos que Rinso foi um produto de limpeza, pioneiro no Brasil em 1953, na figura 10b destacamos como estratégia de

<sup>54</sup> <https://www.saopauloinfoco.com.br/historia-do-rinso/>

persuasão dos/as consumidores/as os dizeres sobre *o revolucionário sabão granulado* em sua propaganda. O produto de limpeza entra no contexto de aprendizagem do livro didático da EJA como anúncio para contextualizar as transformações na sociedade e dos produtos.

Notamos ainda o posicionamento centralizado e na porção superior o *slogan* “alegria no tanque!”, logo perguntamos: qual sujeito gozaria desse estado de satisfação proporcionado pelo produto? Com um olhar ainda mais esmiuçado, na busca por encontrar resposta ao questionamento, vemos que na própria caixa de sabão há outra mulher em atividade doméstica.

Reparamos também que dentre as muitas estratégias possíveis, e cabendo resgate na análise a percepção do endereçamento, a propaganda reitera seu público com mais outra mulher, uma senhora, a Dona Sebastiana Telles de Souza que afirma “Sim! Eu já adotei Rinso”. Portanto, não é difícil constatar que esse produto tem como alvo as mulheres.

Avaliamos como interessante a figura 11b, por conter o seguinte fragmento na legenda contida no livro: “Repare no anúncio e veja como a mulher foi representada. Você considera aceitável um anúncio como esse nos dias de hoje?” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 101). Dado que, logo em seguida, o livro didático apresenta a sugestão para que os/as estudantes discutam entre eles/as o anúncio, compreendemos que esse extrato de texto proporciona pensar e dialogar acerca da representação da mulher como forma de inserção direta na disciplina de Ciências da Natureza.

Quando o livro didático proporciona essa abertura de discussão colocando a mulher no palco de debate, entendemos como **um ponto** de resistência<sup>55</sup> em meio a este artefato cultural que abre uma entre tantas possibilidades de articulação para se falar sobre as questões de gênero veiculadas por esse objeto no âmbito escolar.

Ao analisarmos os extratos de textos de todo livro didático de Ciências da Natureza da EJA, localizamos repetidas e diferentes vezes em que as mulheres são acionadas, por meio do livro na porção complementar ou principal, marcando-as como **mães e donas de casa** quando é utilizado o artifício da contextualização de uma situação

---

<sup>55</sup> Dentro das relações de forças do campo do poder, esse achado possibilita pensar a questão da resistência com Foucault, segundo o autor: “As resistências não se reduzem há uns poucos princípios heterogêneos [...] Elas são o outro termo nas relações de poder. [...] Também são, portanto, distorções de modo irregular: **os pontos**, os nós, os focos de resistência disseminam-se com maior ou menor densidade no tempo e no espaço provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento.” (FOUCAULT, 2017, p. 104-105 grifo nosso).

da vida cotidiana. Vemos na disciplina de Biologia, capítulo 8, página 75, a mãe que orienta seu filho e sua filha para comer, explicando que o ato de comer impede o adoecimento e possibilita a manutenção da vida para crescer com saúde, respectivamente; já no capítulo 11, página 103, as donas de casa são as consumidoras seduzidas pelo mercado de consumo (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Localizamos na disciplina de Física, capítulo 2, página 20, a situação em que a mãe, após lavar a louça, dirige-se ao seu filho com as mãos ainda frias para verificar o estado ou não de febre do filho (SCRIVANO *et al.*, 2013). E por fim, na disciplina de Química, capítulo 1, página 12, a dona de casa é aquela que faz a compra no supermercado e que percebe a data de validade do produto adquirido (SCRIVANO *et al.*, 2013).

A partir desses trechos, podemos agora junto a Louro (1997, p. 17) vermos a produção da invisibilidade que ocorre “a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher”. Pontuamos, então, que o livro didático da EJA, sob análise, reitera tais discursos com a “mãe” e a “dona de casa” colocando a mulher no lugar do cuidado, atenção, saúde e acolhimento vinculado ao gênero.

Algumas dessas permanências podem também ser pensadas pela simbologia, instâncias e espaços que as figuras de 7 a 11, apresentadas até aqui, estão configuradas, tendo em vista o contexto sociocultural que se apresenta. Essas análises se aproximam dos achados de Magalhães e Ribeiro (2009, p. 701), que notam as mulheres em alguns artefatos culturais também “[...] designadas à esfera privada, aos afazeres domésticos e, se estão fora desse ambiente, são lembradas em profissões que demandam o cuidado [...]”

Na continuidade pela busca nas imagens conforme relação percebida entre trabalho e gênero, variavelmente distinguimos diferentes atividades realizadas pelas imagens que podem ser associadas aos homens. A esse respeito, observamos que o livro didático apresenta alguns trabalhadores/funcionários na figura 12.

As imagens que agrupamos para compor a figura 12 estão posicionadas na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 11 de Biologia nomeado **A saúde do trabalhador** na página 284 e 286. O teor do conteúdo está na centralidade do tema saúde, há questionamentos sobre o que significa ter saúde, e quais são as relações com os hábitos alimentares, estilo de vida, atividade física, vícios (álcool, cigarro) e condições de trabalho (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Na figura 12, vemos um homem em seu posto de trabalho em espaço aberto, utilizando um instrumento que sugere fazer a separação para extração de sal de modo manual. O trabalhador não porta equipamentos de proteção individual (EPI) apropriado para o ambiente em que a atividade é executada (roupas de mangas cumpridas e chapéu com prolongamento de tecidos na lateral/porção posterior da cabeça, óculos escuros contra o sol e botas impermeáveis contra o sal).

Figura 12 – A. Homem trabalhando em salinas, em Cabo Frio (RJ), 2015; B. Trabalhador na colheita manual de cana-de-açúcar, Campos dos Goytacazes (RJ), 2007; C. Funcionários carregando sacas de café para o armazém em Cabo Verde (MG), 2011.



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 284 e 286)

Como já anunciado o contexto do capítulo, a figura 12b é a imagem em que o livro didático apresenta como o trabalhador na colheita feita, sem a utilização de máquinas para a obtenção da cana-de-açúcar. Diferente da figura anterior, esse trabalhador utiliza alguns EPIs como perneira (recomendado para quem trabalha ou andar no meio do mato destinado para proteção da região entre o joelho e o pé); um boné adaptado com tecidos entorno da cabeça indicando se proteger do sol, entretanto, sem camisa de manga longa demonstrando esforço físico ao manipular um instrumento cortante. O texto da página 286, em que encontramos a imagem, propõe ao/á leitor/a analisar a foto quanto aos riscos à saúde do trabalhador, e dá alguns elementos informativos apresentando as problemáticas pela repetição de movimentos, o ambiente

de trabalho, prováveis acidentes que lesionam o corpo, bem como perda de capacidade físicas ou mentais.

Na última imagem, figura 12c, retrata os funcionários fazendo o armazenamento de sacarias de café. Logo, denota um ambiente fechado como requer um local adequado para que os grãos fiquem em bom estado conforme umidade, incidência de luz, controle de temperatura. Na imagem, o homem demonstra suas capacidades físicas para o carregamento do café, levando-o sobre a região da cabeça.

À vista disso, destacamos que as imagens dos homens em seus postos de trabalhos estão associadas a atividades que requer força corporal intensa, são trabalhos braçais com graus de insalubridade mais danosos à saúde, alguns potencializados pelas condições ambientais como na figura 12a e 12b. Portanto, devido ao enquadramento dos trabalhadores/funcionários nesses espaços e do que vem sendo produzido a nível cultural da linguagem, expressões do tipo “Isso sim é trabalho de homem!” podem ser pensadas junto as imagens por nós analisadas. Nesse viés, percebemos que o homem no trabalho é configurado como resistente e viril, como pressupõe a masculinidade hegemônica.

Silva e Silva (2019), em um levantamento de produções sobre masculinidades e educação, afirmam que,

A escola participa da construção das subjetividades desde a mais tenra idade, e ela o faz, na maioria das vezes, defendendo modelos hegemônicos de ser homem e de ser mulher. Tais modelos se relacionam a padrões estabelecidos pela cultura e por conjuntos de crenças vigentes em cada sociedade, em cada tempo histórico (SILVA; SILVA, 2019, p. 28).

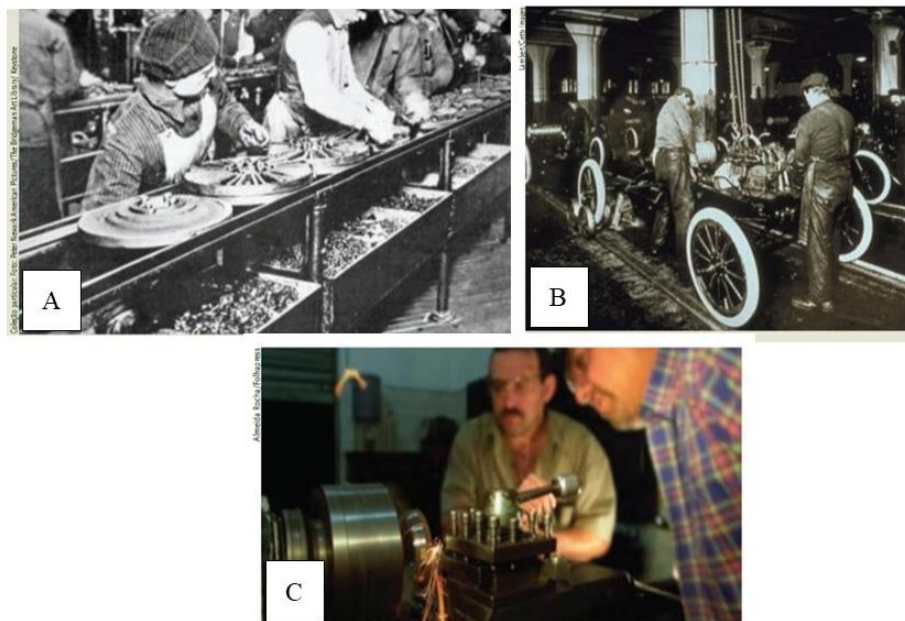
As autoras nos permitem refletir que o livro didático entra como um desses elementos do contexto escolar e apontam como construtiva da subjetividade pelas formas que são expressas o modelo masculinidade hegemônico, aqui observadas nas imagens do livro didático da EJA.

Ainda na perspectiva traçada conforme a subseção, reunimos algumas imagens para compor a figura 13.

A figura 13a está posicionada na etapa 1, unidade 1 - Energia e consumo no capítulo 2 de Física que tem por título **Sem energia, nada feito!** na página 17. Está na contextualização do surgimento da indústria, pois trata-se da relação do ser humano e a energia, uma vez que foi marcada por grandes transformações que modificaram as formas de trabalho que antes era a cargo dos/as profissionais artesãos e artesãs, mas com a revolução industrial, tornou-se mão de obra dos/as operários/as (SCRIVANO *et al.*,

2013). Essa é uma fotografia que retrata homens trabalhando no mesmo ambiente (fábrica) como operários na linha de montagem da indústria automobilística estadunidense, em Detroit, 1917, como é pontuado no livro didático.

Figura 13 – A. Linha de montagem de indústria automobilística estadunidense, em Detroit, 1917; B. Motor a combustão interna de automóvel, início séc. XX, 1900; C. Equipamento que produz movimento.



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 17, 273 e 241)

Nesse mesmo capítulo em que a figura 13a está situada, consta os seguintes enunciados: Energia para o trabalho (do homem primitivo, do homem industrial, do homem tecnológico) reforçando a centralidade por meio da linguagem em que o homem genérico é referência para diferentes momentos históricos, visto que os enunciados estão dispostos no capítulo 2 como subtítulos no livro didático da EJA.

A figura 13b está localizada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 10 de Física nomeado **A todo vapor** na página 273. No livro, está associado também a Revolução Industrial com o recorte histórico. Contudo, é dado foco aos impactos ambientais visto as emissões de poluentes, mudanças de calor e temperatura que as máquinas provocam (SCRIVANO *et al.*, 2013). Logo, a figura 13b igualmente traz a indústria automobilística, porém com data em 1900, dando foco para o motor à combustão interna. Vemos que os homens estão na mesma linha de montagem trabalhando.

A figura 12c está situada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 7 de Física intitulado **“Contudo, ela se move!”** na página 241. O teor do conteúdo se

refere ao estudo dos movimentos, a mecânica (SCRIVANO *et al.*, 2013). O livro didático sugere, por meio da legenda apresentada abaixo da imagem, indícios quanto ao profissional da figura 12c que lida com o manejo de equipamento/máquina em um espaço que lembra uma oficina, galpão ou fábrica. Isto posto, pode ser um mecânico de autos (profissional capacitado para realizar diagnóstico e reparo dos sistemas mecânicos de automóveis) ou um torneiro mecânico (profissional que confecciona/fabrica peças, aquele que opera o torno mecânico). É válido ressaltar que não identificamos imagens de mulheres na figura 13.

A figura 13a e 13b apesar de posicionadas em partes bem distintas do livro didático, ancoram-se no advento da Revolução Industrial na matéria de Física, ao apresentar imagens da época com os homens nos contextos desse período histórico trabalhando em fábricas de automóveis. Conforme a história tem contado, refere-se a uma atividade laboral executada por pessoas especializadas em funções específicas. Por outro lado, apesar de não trazer o princípio dos processos de industrialização com encaixe histórico, vemos que a figura 13c, também situada em Física no livro didático com a apresentação de homens trabalhando junto a máquinas e equipamentos, assim configura-se o endereçamento que se repete em diferentes imagens em que os homens são aqueles com aptidão para o fazer objetivo/específico na linha de montagem, sugerindo simbologia de maior foco dado que desempenha uma função, ou até mesmo habilidade no campo das engenharias por manipular e fabricar peças para máquinas e equipamentos.

Após essa última reflexão quanto a habilidade, nos motivou questionarmos: quais áreas profissionais ainda hoje tem maior parcela de homens? Encontramos informações que subsidiam a resposta para essa questão nos dados do Censo de Educação Superior de 2018 acerca de concluintes da graduação do sexo masculino, que corresponde a: “Computação e Tecnologias da informação e comunicação (TIC)” (com 86,2% de concluintes masculinos), “Engenharia, produção e construção” (62,6%). (BRASIL, 2018c, p. 63).

Destarte, após alcançarmos esses padrões pelo exercício prático das atividades profissionais sugeridas nas imagens e instâncias que são localizadas no tempo e no espaço, notamos que é insistido a ideia do lugar do homem para esse tipo de ocupação no mundo público, dado que, no passado, pelo contexto da Revolução Industrial, os homens já atuavam como conta as imagens. Bem como no presente, conforme dados de



2018 em que o campo das engenharias, produção e construção ainda é maioria com 62,6% de homens.

Nesse sentido, com as autoras Magalhães e Ribeiro (2009, p. 702) observa-se que “Discursos científicos ancoram-se na biologia dos corpos para designar os lugares e destinos sociais dos gêneros”. Louro (2001, p. 70) explica que “as mulheres estariam destinadas ao mundo doméstico, à sensibilidade e às emoções”, enquanto os homens “ao mundo público, para as grandes decisões, para a razão e para o controle”. Podemos, então, a partir desses dois fragmentos anteriores e ainda a convite de Magalhães e Ribeiro (2009, p. 702) pensar que não se deve ancorar os lugares na sociedade restritamente às características biológicas, assim, deve-se considerar atributos socioculturais também, pois “[...] atuam na constituição dos sujeitos, nas diferenças da escolha da profissional de homens e mulheres, nas crenças pessoais e na aprendizagem do que é permitido para cada gênero”.

Entendê-las pelas referências às aptidões, habilidades e padrões entre os gêneros, as quais são social, cultural e historicamente construída dar a pensar acerca do engendramento das distinções/diferenciações analisadas aqui com ligame ao trabalho.

Em continuidade a análise, localizamos no texto muitas menções com flexão no masculino que nos possibilitou relacionar ao mundo do trabalho em virtude do que socioculturalmente tem se construído como atividades laborais. Seja no texto principal do livro didático ou nas partes complementares (caixas/balões informativos; exercícios; dicas de leitura, entre outros) detectamos muitas menções em diferentes capítulos das disciplinas de Biologia, Física e Química.

Ao nos balizarmos pelo número de vezes, identificamos as seguintes quantidades: profissões de nível superior: 37 vezes, alguns exemplos lemos nas páginas: 35 – “médico”; 275 - “engenheiro hídrico”; 47 – “químico” (SCRIVANO *et al.*, 2013). Profissões de nível técnico/tecnólogo: 08 vezes, nas páginas: 74 – “técnico em eletricidade e eletrotécnica”; 268 – “técnico em segurança do trabalho”; 419 – “técnico em radiologia”, a exemplo. (SCRIVANO *et al.*, 2013). Ocupações/postos de trabalho os quais geralmente, mas não como regra, o nível de escolaridade é baixo ou inexistente: 39 vezes, localizamos, por exemplo, nas páginas: 55 – “padeiro”; 361 – “jardineiro”; 17 – “carpinteiro”; 249 – “motorista”; 406 – “agricultores” (SCRIVANO *et al.*, 2013). Há também extratos de texto mais gerais flexionados no masculino que se remetem ao ambiente de trabalho, que se repetiu 29 vezes em páginas como: 18 – “operários”; 46 – “profissionais”; 284 – “trabalhadores”; 288 – “empregados”. Esses excertos configuram-

se em uma variedade significativa de ofícios em muitos e diferentes setores no mundo do trabalho.

Em contramão, não foi constatada esse mesmo caráter plural verificado nas associações feitas no masculino evidenciando assim, assimetria quanto ao gênero, nos movimentos em que nos empenhamos a rastrear equivalências no texto flexionado no feminino. O que fica é algo talvez mais aproximado e similar a exceções, visto que é mencionado uma única vez, *a médica, a jornalista e as trabalhadoras do campo e de pequenas cidades* já discutida anteriormente. Outras menções pontuais se restringiram a rodapés de descrição de filmes/livros indicados no livro didático que localizamos nos textos complementares.

Quando nos deslocamos, agora não mais na centralidade do mundo do trabalho, e sim com visão holística do livro didático analisado, o masculino continua sendo significativamente mais apontado, visto que localizamos no texto cerca de 143 menções flexionados no masculino pontuando de maneira genérica e/ou sem detalhamento, como lemos nas páginas: 93 – “o usuário”; 63 – “o cliente”; 60 – “os colegas”; 103 - “os moradores”; 16 – “os guerreiros”; 215 - “os gregos”; 285 – “o cidadão” são alguns exemplos.

Portanto, conseguimos assim entender que o livro didático de Ciências da Natureza da EJA carrega a linguagem sexista e masculina de gênero. Conforme Louro (1997), somos fabricados por diferentes instâncias dado nossa inserção nas práticas cotidianas, e assim nos alerta para um olhar que leve em consideração “[...] as práticas cotidianas e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial de *desconfiança*” (LOURO, 1997, P. 63). Por conseguinte, foi voltando nosso olhar para as marcações feitas no livro didático quanto as profissões e seus níveis, bem como as ocupações/postos de trabalho, e por último contemplando outras palavras que indicavam o masculino que analiticamente cumprimos o que louro (1997) sugere como tarefa urgente “desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63).

Rumo a finalização dessa subseção, percebemos que o livro didático da EJA mantém um molde rígido/limitado para as noções de profissões/ocupações ou postos de trabalho, quando analisamos as imagens que sugerem mulheres dentro de possíveis relações de trabalho, mas também nas marcações textuais que se referem ao mundo do trabalho. O artefato cultural analisado não consta situações invertidas em que mulheres aparecem como motoristas de ônibus, homens como professores de dança; mulheres

líderes políticas; homens em serviços domésticos, por exemplo. O que seria plausível visto que o Edital do PNLD/EJA 2014, estabelece que os livros didáticos devem reconhecer e tratar adequadamente a “[...] participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (SECADI, 2014, p. 45) bem como, segundo a observância aos critérios no uso de ilustrações “não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos” (SECADI, 2014, p. 45) quanto a pluralidade social e cultural do Brasil.

Em síntese, após o movimento analítico realizado quanto as imagens e textos contidos no livro didático de Ciências da Natureza da EJA, vemos que: (i) Oculta-se as mulheres no mundo do trabalho pela linguagem, não nomeando suas profissões no livro didático; (ii) algumas imagens vinculam as mulheres ao mundo privado (casa/lar/trabalho doméstico); (iii) as imagens das mulheres as caracterizam e aproximam ao cuidado, atenção, saúde e acolhimento aliadas aos extratos de texto com alusão à figura da mãe/dona de casa; (iv) a imagem do homem no trabalho está associada a força física, resistência e virilidade; (v) os homens retratados nas imagens trabalham no mesmo espaço; (vi) homens realizam trabalho que requer foco e objetividade, detém habilidades para o trabalho em fábricas e com máquinas; (vii) há pluralidade de possibilidades evidenciadas no texto quanto ao mundo do trabalho indicado no masculino; (viii) não há apresentação de atividades laborais cuja realização esteja configurada por homens e mulheres conjuntamente.

Então, ao tomarmos o livro didático como uma produção cultural, não neutra e de circulação no meio escolar, observamos que os textos e as imagens posicionam os sujeitos demarcando o lugar de gênero. Portanto, a fonte de pesquisa analisada aponta para a generificação das profissões, ocupações ou postos de trabalho de modo assimétrico. Essa demarcação é instituída e fixada pela linguagem na cultura reiterando um modelo sexista de sociedade. Deste modo, é possível afirmarmos que tais demarcações construídas na expectativa sexo-corpo-gênero-trabalho podem restringir vivências e experiências de sujeitos homens e mulheres jovens, adultos/as, idosos/as, que almejem atuar ou serem aceitos/as em espaços não convencionais dado o que, hegemonicamente, foi produzido pelo livro didático.

### **4.3 Entrelaçamentos corpo, gênero, raça/etnia e fases da vida**

Na presente subseção, apresentamos um conjunto de informações acerca das características bio, político e sociocultural dos corpos movimentados pelo livro que analisamos. A partir de Louro (2001, p. 70), afirmamos que “[...] a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas. Mas, sim, por tudo que se diz ou representa a respeito destas características”. Desse modo, considerar aquilo que se diz ou representa as características constituinte das feminilidades e masculinidades, nos permitiu apreender acerca dos corpos apresentados e mobilizados pelo livro didático da EJA em Ciências da Natureza.

Pensar por essa via nos permitiu também considerar e localizar os entrelaçamentos socioculturais (gênero, raça/etnia, fase da vida) e o modo como este artefato cultural coloca em funcionamento a linguagem escolar das Ciências da Natureza. Nesse sentido, fomos nos questionando sobre as formas de participação na produção de tipos de sujeitos particulares, em meio aos ensinamentos sobre corpos, principalmente, quando são feitas escolhas para, no livro, apresentar certas imagens e não outras.

Com Junqueira (2014) vimos um alerta quanto aos livros/materiais didáticos que estão no ambiente escolar.

Analisar os livros e outros materiais didáticos empregados na escola também não é de pouca importância. O racismo, o machismo, o classicismo etc. estão tão fortemente internalizados e naturalizados em nossa cultura que podem passar despercebidos até mesmo em materiais usados em sala de aula (JUNQUEIRA, 2014, p. 8).

A importância da análise de livros/materiais didáticos assinalada por Junqueira (2014) foi por nós atribuída. Também entendemos que os livros e materiais didáticos podem servir como mecanismo de internalização e naturalização do racismo, machismo, classicismo. Uma das ferramentas utilizadas pelos livros são as imagens de figuras de homens e de mulheres, bem como a demarcação da raça/etnia e fases da vida.

Na seleção das imagens, observamos as configurações de homens e mulheres, não tendo sido o padrão binário um critério estabelecido *a priori* e, sim, um dado que emerge do livro. Diante disso, e munido do referencial teórico adotado na presente pesquisa, buscamos superar as homogeneidades, a não pluralidade, a rigidez, como ponto de harmonia analítico.

Consideramos na configuração homem/mulher o marcador de **raça/etnia**, nos baseando nas informações e elementos de referência fenotípica dos corpos apresentados,

tais como a cor de pele, tipo de cabelo, conformação da face que social e culturalmente é dito ou apontado como brancos/as, pretos(as)/pardos(as). Salientemos ainda que outros/as analistas que falam de determinados lugares, em seu posicionamento sociocultural, experiência de vida, podem considerar ou não os aspectos por nós apresentados, visto que o olhar está diretamente relacionado ao nosso lugar no mundo. Nos atentamos também ao que as imagens dos corpos, presentes no livro, apresentam como indumentárias, marcas do contexto, signos, símbolos e sentidos distribuídos culturalmente.

Quanto às **fases da vida**, nos pautamos nas afirmações das divisões entre jovens, adultos/as e idosos/as, pois há correspondência aos sujeitos escolares que fazem o uso do livro didático. Dito isso, passamos a ver aquilo que não é tão óbvio com as invenções que separam o corpo humano em fases da vida, pela lógica da fragmentação a qual sustenta a criação da ideia de fases da vida.

Buscamos pelos marcadores gênero, raça/etnia e fases da vida, nas imagens de pessoas presentes no livro didático, fazendo uso de marcadores biológicos, culturais e sociais como nos propõem os Estudos Culturais. Desse modo, tomamos os marcadores como construção cultural, social e política, com base no contexto ou apresentação que são postas as imagens no livro, o tipo de socialização pela qual se constitui a experiência social, cultural, política, mais hegemônica, em nosso país.

Após localizarmos as imagens no livro didático da EJA, seguimos para a seleção onde priorizamos como critério de inclusão imagens de pessoas que tivessem o máximo de elementos para leitura do que se imprimia sobre/no corpo, e definimos como critério de exclusão imagens que apresentavam apenas partes do corpo (recortes das mãos, olhos, outros), imagens de multidão, imagem inteiramente turvas/desfocada, imagens com baixa definição, imagem de sombras e apenas silhueta, imagens com pessoas trajando Equipamentos de Proteção Individual.

Produzimos tanto a quantificação quanto uma leitura qualitativa das imagens que selecionamos para análise. Estabelecemos que, para aquelas imagens repetidas no livro ou em duplicata, decidimos contabilizar, visto que algumas imagens notamos o caráter da repetitividade. Logo, quantas vezes a mesma imagem se repetisse, registramos/contamos mais uma unidade, como exemplo na figura 15, na qual repete o personagem da imagem A e na imagem B. Como já mencionado, nossos aportes teóricos, quando pensamos no corpo, estão aliados a Cunha, Freitas e Silva (2010), Meyer (2010); Silva (2010), Goellner (2013).

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p. 28).

Por essa definição há uma gama de possibilidades para pensarmos o corpo. E foi com esta consideração que nos debruçamos sobre as imagens do livro didático da EJA.

O texto de Veiga-Neto (2000) apresenta a discussão sobre corpo tomando o tema categoria *idade*. Por essa via, o pesquisador discute sobre como o tempo vivido pelo corpo não se dá isolado, mas, sim nos emaranhados das relações identitárias. Ainda com o mencionado autor, consideramos as noções que contribuem para o que têm sido disseminadas como *fases da vida* e como estas produzem as identidades etárias. Assim ele se posiciona,

O que interessa é como são inventadas as diferentes idades do corpo e, ao mesmo tempo, atribuídas tais idades a esse ou àquele corpo, bem como tudo isso é colocado em movimento não apenas para nos dizer quem somos - segundo um retículo de distribuições - e para que cada um se veja e se sinta dessa ou daquela maneira, mas também para que cada um aja disciplinadamente de acordo com o que se espera dos membros desse retículo (VEIGA-NETO, 2000, n.p).

O autor pergunta pelo modo de invenções das diferentes idades do corpo e o que a ele é atribuído. Veiga-Neto (2000, n.p) ainda afirma que “[...] é sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume [...]”. Portanto, situamos o nosso trabalho em meio ao que aprendemos com o autor para pensarmos as noções jovens, adultos/as, idosos/as, branco, preto, pardo, ser homem, ser mulher, as quais são impressas numa materialidade biológica, bem como numa materialidade que é biocultural – o corpo. Assim, pensamos que na produção dos sujeitos, em grande medida, os efeitos da padronização deixam marcas sobre os corpos.

A partir das imagens que selecionamos, produzimos o quadro 3 que apresenta o quantitativo de imagens relativa a cada marcador (fase da vida; raça/etnia; gênero) que constitui a noção corpo humano e a sua identidade.

O quadro 3 apresenta que de um total de 117 imagens, 86 delas indicam corpos de adultos/as, o que equivale a 73,4%; 19 (16,3%) são corpos jovens e 12 (10,3%) corpos de idosos/as.

Quanto ao gênero, 81(69,2 %) são corpos de homens e 36 (30,8%) são de mulheres, o que evidencia a discrepância quantitativa entre os gêneros. As figuras sociabilizadas como mulheres adultas brancas são em número de 19, em contraposição há 7 mulheres jovens brancas e 4 mulheres idosas brancas. Já as mulheres sociabilizadas como pretas/pardas no segmento de adultas, localizamos 5 mulheres, enquanto as do segmento jovem contamos 1.

Quando olhamos para a diferença percentual entre os corpos que lemos como pretos(as)/pardos(as), esses são 15 (12,9%) e 102 (87,1%) brancos/as. Ou seja, localizamos e contamos corpos brancos/as seis vezes mais representados entre as imagens do livro didático do que os corpos pretos(as)/pardos(as).

Quadro 3 - Número de imagens de corpos por fase da vida, raça e gênero no componente curricular de Biologia, Física e Química.

		RAÇA/ETNIA	GÊNERO		TOTAL	Total por fase da vida
			Homens	Mulheres		
Fase da vida	ADULTO/A	Branco(a)	55	19	74(63,2%)	86(73,4%)
		Preto(a)/Pardo(a)	7	5	12(10,2%)	
	JOVEM	Branco(a)	10	7	17(14,5%)	19(16,3%)
		Preto(a)/Pardo(a)	1	1	02(1,8%)	
	IDOSO/A	Branco(a)	7	4	11(9,4%)	12(10,3%)
		Preto(a)/Pardo(a)	1	0	01(0,9%)	
Total por gênero			<b>81(69,2%)</b>	<b>36(30,8%)</b>	<b>117</b>	

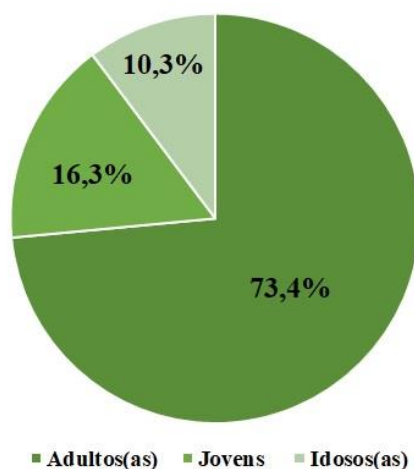
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Scrivano *et al.*, (2013).

Os gráficos a seguir, 1, 2 e 3, apresentam de outra forma esquemática os dados do quadro anterior.

Quando consideramos o entrelaçamento fase da vida, raça/etnia e gênero o quantitativo de homens adultos brancos (55) supera o de jovens brancos (10) e o de

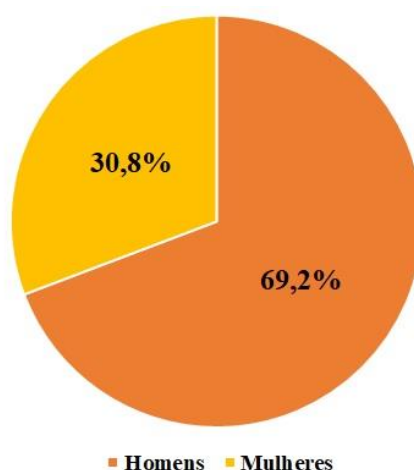
idosos brancos (7). De outro modo, e agora mantendo atenção entre raça e gênero, o quantitativo de homens pretos/pardos é muito menor (9) do que o número de mulheres brancas (30). O de mulheres pretas/pardas (6) é menor do que o de homens pretos/pardos (9) e do que o de mulheres brancas (30). Outro dado que destacamos é a ausência<sup>56</sup> de imagem de mulher idosa preta/parda (vide quadro 3 e gráficos 1, 2 e 3).

Gráfico 1 - Quantidade percentual entre adultos(as), jovens e idosos(as) em Ciências da Natureza no livro didático da EJA do ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Scrivano *et al.*, (2013)

Gráfico 2 - Quantidade percentual entre homens e mulheres em Ciências da Natureza no livro didático da EJA do ensino médio

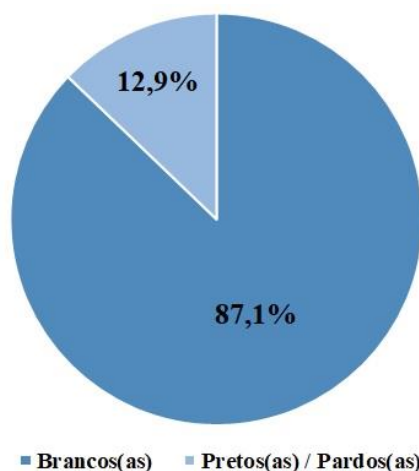


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Scrivano *et al.*, (2013)

<sup>56</sup> Na localização e leitura das imagens também não encontramos amarelos e indígenas.



Gráfico 3 - Quantidade percentual entre brancos/as e pretos(as)/pardos(as) em Ciências da Natureza no livro didático da EJA do ensino médio.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Scrivano *et al.*, (2013).

Outro movimento que realizamos para além do levantamento qualitativo e análise do entrelaçamento corpo/fase da vida/raça/etnia/gênero, foi o da localização das imagens no livro (o contexto em que aparecem). Para tanto, consideramos os textos das legendas e dos capítulos do livro associados ou vinculados às imagens.

Diante disso, colocando em prática o ensinamento de *estar à espreita*, conforme ensinado por Paraíso (2012, p. 40), uma vez que buscamos “estar em alerta, permanentemente e abrir-se a encontros com toda a sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para a invenção”. Foi com essa postura e abertura que realizamos a leitura das imagens do livro e do próprio livro.

O capítulo 7 do livro, indicado pelos/as autores/as ao componente curricular Física, assim está intitulado: “Contudo, ela se move!”. O título do capítulo nos apresenta um enunciado composto por uma conjunção adversativa – Contudo, seguido de pronome feminino que indica um sujeito que realiza um movimento: ela se move! A frase exclamativa cria sentido. A conjunção – contudo – apresenta-se em oposição a ação realizada por um sujeito (ela). Quem é ela? O mergulho no texto do livro didático, apresentado logo abaixo do título citado, possibilita a resposta.

Após ser obrigado a negar suas ideias perante um tribunal da Inquisição Católica, acredita-se que Galileu Galilei (1564-1642), famoso cientista

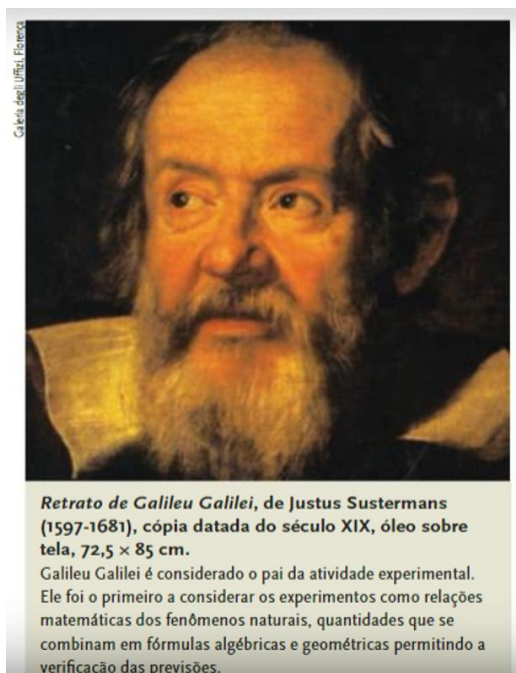
do Renascimento, disse a famosa frase do título deste capítulo numa referência ao **movimento da Terra**.

Depois de aperfeiçoar o telescópio, Galileu observou as luas de Júpiter, as manchas solares e as crateras lunares. [...]

Galileu defendia o modelo de mundo em que o Sol estaria imóvel no centro do Universo e a Terra seria apenas um dos planetas em órbita. Era um orador talentoso e animado, e, em seu tempo, as palestras de grandes cientistas eram assistidas pelo povo (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 240 grifo nosso).

Divide com o fragmento de texto supramencionado uma imagem (Figura 14) que preenche a porção superior esquerda da página, o que garante a essa imagem destaque, uma vez que carrega legenda e informações adicionais, a saber:

Figura 14 - Retrato de Galileu Galilei



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 240)

Apresentados os fragmentos de texto e a presente imagem (Figura 14) que segue logo após o título do capítulo 7 de Física “Contudo, ela se move!”, onde lemos neste título a palavra **ela**, entretanto, a imagem acionada é de um homem. Não estamos querendo ou requisitando a representação de uma mulher no livro didático ou até mesmo que estivesse apresentada a imagem do planeta Terra, apesar de ser sobre ela a referência do livro, quanto a ação de mover-se. Todavia, não podemos deixar escapar, em meios às ferramentas do campo que acionamos, sobre o modo como a linguagem de

gênero é utilizada no texto, e a ela - a linguagem- ganha mais sentido acompanhada da imagem.

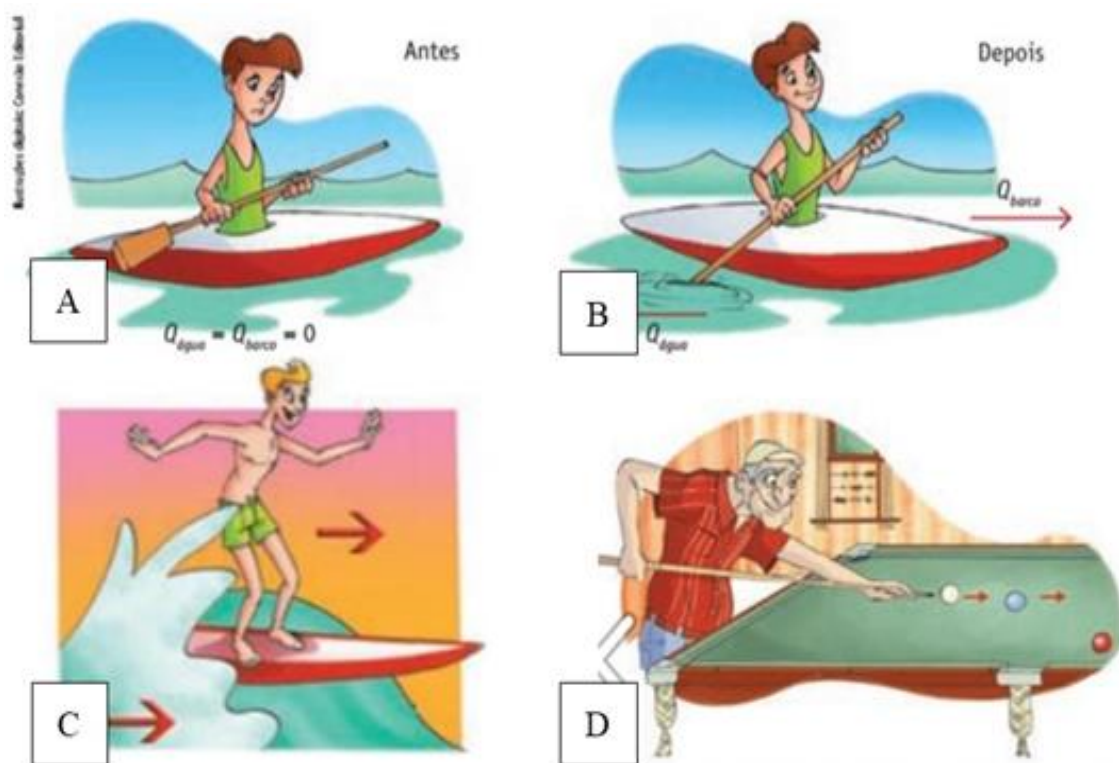
No quinto parágrafo do capítulo e página referidos, onde está o registro de que “[...] depois de Galileu os cientistas passaram a se ocupar com a questão: **“Como os objetos se movem? [...]”**”, no mesmo parágrafo, vemos a menção a outro cientista - Isaac Newton - como um discípulo que baseou seus estudos em Galileu para ampliar sua produção científica (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 240). Feita essas considerações em um jogo articulado entre produção textual e imagética realizado pelo livro didático, o que nos permite ver a apresentação de uma ideia bastante naturalizada, que é a do estranhamento do feminino em se movimentar; de um feminino que não produz ciência, que não pensa a ciência, e não contribui com a ciência.

Podemos assim recuperar a noção criada de que o movimento, o deslocamento, e tão logo pensamos também em rapidez, agilidade como uma ação associada ao masculino, ao homem. O atributo feminino é, nessa medida, associado em nossa cultura a fixidez; a ausência de movimento. Elizabeth Macedo (2007), ao trabalhar com os discursos sobre gênero nos currículos de Ciências, apresenta, por exemplo a passividade atribuídas às mulheres que são reduzidas aos aspectos do seu organismo biológico, por conta do óvulo que *aguarda*, que *espera* toda ação/movimentação do espermatozoide.

Mas não nos limitamos aos aspectos introdutórios do capítulo 7 referido, o mergulho estendeu-se para todo o capítulo. Desse modo, fomos nos aproximando de outras imagens e, assim, localizamos outros corpos. A figura 15 é uma composição de imagem encontrada em páginas diferentes, porém do mesmo capítulo, elaboradas assim para melhor distribuição e organização de nosso texto dissertativo.

A figura 15 é uma composição de imagens (A, B, C e D) realizadas por nós, localizam-se na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde, páginas 247 (imagem A e B) e 245 (imagem C e D). O teor do conteúdo da unidade é referente aos diferentes tipos de movimento e a apresentação dos conceitos produção, seja por compensação ou transferência, frequência e velocidade dos movimentos. As explicações, mobilizadas pelo livro didático, também apresentam o modo como homens e mulheres fazem uso desses conhecimentos no cotidiano. No componente curricular Física, em específico, quando o livro trata da Mecânica, o corpo é associado a *uma coisa, um objeto*, constantemente colocado em situações de movimento e giro. Nesse contexto, identificamos a expressão, por exemplo, *“corpos celestes”* que relaciona o termo corpos a estrelas, planetas e outros.

Figura 15 – A/B. Movimento de um barco a remo; C. Movimento das manobras radicais de *surf*; D. Movimento em um jogo de sinuca



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 245 e 247).

Na figura 15a e na 15b, há uma repetição da imagem de um mesmo personagem que figura um corpo de homem, jovem e branco executando uma ação em ambiente aberto simbolizada com “antes” e “depois” para marcar a ideia de movimento. As imagens estão no box “*Para refletir III*” que convida aos/às estudantes da EJA a pensarem no movimento de um barco a remo. No box há um texto dirigido aos/às estudantes questionando-os/as sobre o que as imagens apresentam e o movimento representado por elas. Na figura 15d, bem como na 15c, respectivamente, estão representados um homem idoso, branco, jogando sinuca e um homem jovem, branco, surfando. As imagens são utilizadas para a abordagem do conteúdo *produção dos movimentos* e são posicionadas no livro didático como suporte para a explicação da ideia de movimento por transferência em diferentes situações do cotidiano. As imagens fazem circular, ainda, possíveis atividades físicas/de lazer apontando para a fase da vida das figuras humanas a elas alojadas. As legendas das imagens indicam que o tipo de movimento descrito ocorre em situações corriqueiras “de um inocente jogo de sinuca,

passando pelas manobras radicais dos sufistas”. O jogo de sinuca realizado por um homem idoso e o surfe representado por um homem jovem (o surfista). Ainda quanto aos estudos dos movimentos, localizamos no referido capítulo 7, a figura 16, que segue.

Figura 16 - Adriana Nascimento, bicampeã brasileira de *mountain bike*, 2008.



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 244).

A figura 16, localizada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde, página 244, é relacionada a abordagem dos conteúdos *eixos e funções dos movimentos*, e estes estão correlacionados as noções de frequência e velocidade dos movimentos. A imagem é posicionada no box “*Aplicar conhecimentos II*”, que, em diálogo com os/as leitores/as, propõe a seguinte atividade: “Indique todos os eixos que puder na bicicleta da imagem. Faça o mesmo com **o corpo da ciclista**. (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 244 grifo nosso). A imagem é de uma mulher adulta, branca, em ambiente aberto, sobre uma bicicleta. Conforme as informações descritas pelo livro, trata-se de Adriana do Nascimento, esportista, vencedora do campeonato brasileiro da modalidade *mountain bike* por duas vezes com ano de referência 2008.

Localizamos, assim, imagens de pessoas jovens, adultas, idosas fenotipicamente brancas em diferentes situações. Elas são utilizadas para contextualizar e explicar princípios e conceitos físicos (movimento, rotação, translação, força etc) e, a partir da nossa lente teórica, destacamos que elas também posicionam os corpos nos atravessamentos com gênero, raça, etnia e fase da vida.

Desse modo, as imagens localizadas e selecionadas são mobilizadas para abordar conceitos físicos e a produção de homem e mulher na realização de práticas esportivas, como o remo, jogo de sinuca, *surf*, ciclismo. O corpo jovem e adulto é endereçado a práticas esportivas específicas – remo, *surf* e *mountain bike*. Esportes que exigem grande esforço físico; que realizam movimentos. Assinalam também, socialmente, para um grau de periculosidade, a depender dos locais dessas práticas e de suas particularidades. Por outro lado, a figura de um homem idoso branco que joga sinuca, reporta-nos para uma atividade que parece exigir menor esforço físico se comparado com as imagens dos corpos jovens dos esportes radicais.

Seguimos colocando sob suspeita as marcas de gênero e chegamos à figura 16: uma mulher adulta, fenotipicamente branca, ciclista, competidora na modalidade *mountain bike*. Os/as autores/as utilizam a imagem de Adriana Nascimento, um corpo feminino; um corpo de mulher hegemonicamente apartada de ações, movimentos, rotações como as de *mountain bike* - praticadas em regiões montanhosas, considerada *perigosa* e que requer *velocidade, força*, habilidades para manobras *radicais, resistência* entre outros atributos.

É preciso mencionar que em todo livro do componente Ciências da Natureza, não só nas imagens de mulheres que localizamos que representa 30,8%, mas também onde nos deparamos com menções em texto escrito, Adriana Nascimento é a única mulher com destaque. Ela é a única figura feminina em posição de prestígio, por sua conquista entre todas as menções feitas às mulheres onde investigamos, visto que a legenda traz essa informação ao apresentá-la como bicampeã brasileira de *mountain bike* de 2008 e não uma ciclista aleatória.

Como bem afirma Louro (1999, p. 14), “os corpos são, afinal, significados pela cultura e são, continuamente por ela alterados”. Neste sentido, os corpos femininos são, também, uma produção histórica. No presente capítulo, o lugar das mulheres idosas representadas, contextualizadas em suas atividades cotidianas, não foram registradas na abordagem do conteúdo Movimento. Os corpos, nessa fase da vida, que produzem e executam movimentos não se fazem presentes no livro destinado ao ensino e a aprendizagem de temas e conceitos físicos na área das Ciências da Natureza.

No entanto, localizamos as imagens de mulheres idosas, na figura 17, posicionada na etapa 1, unidade 1 - Energia e consumo, capítulo 11, componente curricular Biologia, intitulado **Eu e o meu ambiente**. No livro, a figura está associada ao tema que aproxima

os adventos da sociedade em evolução, que produz, em busca de melhorias para a vida das pessoas, novos produtos e substâncias. Vejamos a figura 17.

Figura 17 – Rinso lava melhor devido ao seu “molho super-espumoso”.



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 101).

Apesar de quantitativamente no quadro 3 contarmos quatro mulheres idosas, vemos que fazem referência a mesma imagem de uma senhora em atividade doméstica, o corpo idoso é acionado com a personagem de um anúncio de sabão em pó *Rinso*. Compreendemos, assim, que pelos marcadores de gênero e fase da vida, a mulher idosa, no livro didático da EJA de Ciência da Natureza, teve pouco e não significativo espaço de apresentação, podemos assim dizer de um não lugar para o corpo envelhecido de mulheres na apresentação das imagens.

No exercício de fazer pensar como os sujeitos são *fabricados*, a pesquisadora Louro (1999, p. 63) explica que “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”. Portanto, o exercício analítico foi realizado perante a figura 17 quando perguntamos por esse corpo que é pouco representativo qualitativamente.

A figura 18 está situada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 9 de Química denominado **Doenças profissionais por uso de substâncias químicas**, na página 267. No livro, está associado ao desenvolvimento de enfermidades por substâncias químicas (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Lemos na figura 18 uma pintura de um homem, adulto e branco, trata-se de Vicent Van Gogh, ao seu lado, mas agora com a imagem de uma escultura em mármore, o imperador Calígula. O livro explica na legenda que Calígula é romano, pela conformação de sua face, traços dos seu rosto e forma que foi esculpido o cabelo,



depreendemos ser um homem adulto branco, vemos assim mediado/a por outros saberes assentados no que a geografia e a história têm produzido.

Figura 18 - A. Autorretrato (1889), de Vicent Van Gogh (1853-1890); B. Busto do imperador Calígula (c. 12-41 d.C.)



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 267).

Selecionamos essas imagens, pois elas são emblemáticas quando colamos nossas percepções com o quadro 3 e também o gráfico 2. Esse, por sua vez, demonstra a quantidade percentual entre homens e mulheres em Ciências da Natureza no livro didático da EJA do ensino médio, sendo as imagens de homens quase 70%, podemos afirmar que a cada sete imagens de homens, três são imagens de mulheres.

O expressivo número de homens brancos (72 de 117), evidencia a centralidade em que esse modelo de corpo é preferível. Vemos em muitas legendas expostas no livro que esses são personalidades importantes, afirmamos ainda que aparecem como personagens importantes na história da Ciência nos conteúdos de Química, Física e Biologia em que são apresentados. Junto as imagens e os conteúdos curriculares nos deparamos com químicos, biólogos, físicos, cientistas, engenheiros entre outros com parte de suas biografias no texto principal e no texto complementar em evidência. Eles são recorrentemente nomeados, o livro didático apresenta suas descobertas, premiações, conquistas e extravagâncias.



Alguns exemplos lemos nas páginas como: “Pesquisador do Instituto Butantã (SP): Isaias Raw” – 259; “Professor da faculdade de medicina da UFG: Joffre M. De Rezende” – 388; “Cientista criador do processo de pasteurização: Louis Pasteur” – 390; “Um dos principais pensadores da escola grega atomista: Demócrito (460-370 a.c.)” – 20; “Diplomata e barão russo Pawel Schilling” – 91; “Físico alemão comprovou a existência de ondas eletromagnéticas em 1887: Heinrich Hertz” – 99; “Químico italiano que construiu o primeiro sistema de rádio, 1895: Guglielmo Marconi” – 99; “Físico francês que descobriu a radioatividade: Henri Becquerel” – 417; “Descobriu e descreveu a ureia: Hillaire M. Rouelle” – 430; “Recorde de apneia estática: Ricardo da Gama Bahia” – 52 entre outros.

Olhamos também para os marcadores de raça/etnia, as três imagens a seguir foram por nós selecionadas para discussão em meio as aproximações e distanciamentos intrínsecos a elas.

Figura 19 – Sistema Único de Saúde (SUS) criado pela Constituição Federal de 1988



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 285).

A figura 19 está localizada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 11 de Biologia denominado **A saúde do trabalhador** na página 285. O teor do conteúdo é referente às informações sobre o direito de todos e todas ao acesso à saúde, direito esse garantido pela constituição que define o Estado como provedor de condições para manutenção da saúde (SCRIVANO *et al.*, 2013). Entre os homens pretos/pardos adultos, localizamos essa ilustração digital (Figura 19) de Luciano Tasso. A imagem é composta pela simbologia da cruz vermelha, atrelado ao homem de jaleco que dialoga com seus

pacientes em posse de uma receita, dando a entender que se trata de um consultório médico. Salientamos o posicionamento dessa imagem no livro didático da EJA, visto que coloca uma pessoa fenotipicamente negra em espaço de prestígio socioeconômico e cultural, que majoritariamente não é comum.

Conforme dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) em 2019, para a característica cor/raça, apenas 4% dos estudantes concluintes de Medicina são pretos e 24% são pardos (INEP, 2019, n.p). Então, vemos na figura 19, a seleção e o que compõe a figura 19 em expansão às representações e simbologias, na qual os estudantes da EJA podem visualizar um corpo lido como preto.

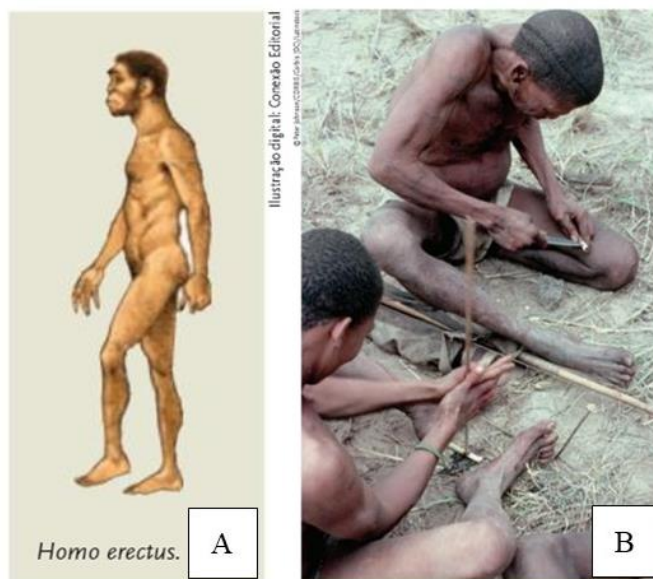
O pesquisador Tiago Dionísio da Silva, em seu artigo sobre representatividade da população negra nos livros didáticos da EJA, analisa o referido material restrito à rede pública do Rio de Janeiro e alerta logo na abertura de seu trabalho que “o segmento negro da sociedade brasileira é a maioria nos bancos escolares na EJA” (SILVA, 2020, p. 176). Partindo dessa informação e ao buscar coerência nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, encontramos Censo Escolar de 2020, chegamos até a seguinte informação:

Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio (INEP, 2020, p. 30).

Concluimos, assim, que a afirmação de Silva (2020) vai ao encontro de informações do Censo Escolar, em que seja no nível fundamental ou médio pretos e pardos representam mais da metade dos estudantes matriculados na EJA. E trazendo para o contexto dessa pesquisa, a pergunta que nos mobiliza e os objetivos traçados, vemos como imprescindível a utilização de imagens que não hierarquize, sub-represente ou engendre ideia negativas aos corpos pretos e pardos.

Seguiremos com as próximas figuras, problematizando que e como é dito sobre esses corpos, nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza da EJA. A figura 20 é uma junção de imagens que realizamos para melhor discussão, são posicionadas em páginas diferentes, porém subsequentes e no mesmo capítulo.

Figura 20 – A. *Homo erectus*; B. Produção de fogo por atrito, Botswana (1970-1990).



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 428 e 429).

A figura 20 está localizada na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção no capítulo 10 de Química denominado **Descobertas e invenções de substâncias, misturas e transformações químicas** na página 429. O teor do conteúdo onde localizamos a imagem, conta a história do uso do fogo pelo ser humano, que por nossos ancestrais (*Homo erectus*) era pela utilização do fogo espontâneo da natureza, mas que por volta de 12000 a.C passou a ser produzido pelo atrito de rochas ocasionando faíscas. Por conseguinte, outro procedimento surge próximo a 8000 a.C com o movimento giratório em haste de madeira. Nesse viés, o livro didático apresenta que esse método é utilizado por certos povos primitivos, bem como em diversas parte do mundo até o século XIX (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Ainda na página 249, uma parte sobre *O surgimento do fósforo* é apresentado com a história dos fósforos, assim o elemento químico, sua composição, local de origem, os diferentes tipos: fósforo branco, fósforo vermelho e fósforo preto, capacidade de ser inflamável é registrado no livro. Vemos no texto principal a menção ao francês Charles Sauria (sua imagem não foi utilizada, apenas identificamos no extrato do texto seu nome), responsável por introduzir o elemento fósforo nos palitos, utilizando o fósforo branco o qual é altamente inflamável, sob palitos cobertos na porção da cabeça com goma ou cera, quando essa cobertura era removida, entrava em combustão.

Ao retomarmos ao que vemos na imagem da figura 20, primeiro na figura 20a é uma ilustração digital da Conexão Editorial, com a imagem do *Homo erectus* uma

espécie de hominídeo que habitou na Terra, do latim *Homem reto*. Já na figura 20b estão apresentados dois homens, adultos, pretos, em ambiente aberto sentados no chão. O homem da parte superior da imagem faz uso de uma faca direcionando uma de suas extremidades (a ponta) para um pedaço de madeira. Já o outro homem, está em posição de manipulação de uma haste de maneira ao retratar a produção de fogo por atrito (pela captura da imagem, vemos que há movimentação da haste de maneira). O livro didático, ao apresentar essa imagem quanto às descobertas e invenções sobre a arte de fazer fogo, explica na legenda, posicionada abaixo da imagem, que se trata de pessoas de *Botswana (1970-1990)*, região situada no sul da África.

Partindo dos elementos imagéticos e dos textos, vemos que a primeira imagem (Figura 20a) traz o *Homo erectus* e faz uma retrospectiva descrita como uma linha do tempo, entretanto apresenta somente o *Homo erectus*, e por fim menciona “certos povos primitivos” que ainda utilizam o método de fazer fogo por atrito (Figura 20b) com as pessoas de Botswana. Em nossa análise, uma das primeiras e mais imediatas associações na leitura imagética que o livro didático proporciona, pensando no segmento da evolução humana, é a de que pessoas pretas, como as pessoas de Botswana, ainda são primitivas. Acopla-se aos corpos pretos a ideia de *raça inferior* menos evoluída, inferiores por utilizar um método para obtenção de fogo como faziam hominídeos há 500 mil anos, então vemos camadas no discurso que tenta suscitar um imaginário de atraso e não desenvolvimento.

Passamos a perceber para além desses não ditos sobre os corpos pretos/pardos no livro didático, que há outros elementos que nos permitem afirmar fragilidades encontradas no livro didático. Quando os procedimentos usados para iniciar o fogo são apresentados associando ao corpo preto ao primitivo, há de outro lado a menção ao Francês Charles Sauria inventor do fósforo no palito. Dito isso, pode se associar a tecnologia na produção do fogo com os saberes de europeus, suscitando junto à figura 20b que são pessoas da África (Botswana), outras camadas à ideia de atraso e o imaginário de precariedade.

A ideia de uma suposta inferioridade das pessoas pretas é difundida no meio acadêmico como *herança* de meados do século 19, por meio de estudos sobre criminologia forense, com a medição craniana desenvolvido por Anders Retzius em 1842, por exemplo. Ideia pautada no determinismo biológico por cientistas racistas, em que escalonava povos brancos caucasianos em superioridade aos povos pretos, indígenas

e todos outros. (WALLIN, 2021), o que parece, em alguma medida, é que os livros didáticos ainda apresentam noções próximas a essa perspectiva.

No ano de 2014, os/as autores/as do presente artefato cultural já teriam acesso a diversos documentos, discussões, livros e artigos sobre essa discussão étnico-raciais inclusive nas ciências, dado que essas discussões não são tão novas. Portanto, pontuamos que o posicionamento das imagens, a ordem de apresentação no texto, os corpos que são acionados para dar mais sentido nos conteúdos de Ciências da Natureza, podem ser infelizes. E aqueles/as que os selecionam ganharem títulos de negligentes, principalmente quanto às normas de documentos regulamentadores que as editoras tem que cumprir. Uma vez que vai contra todo arcabouço de leituras e produção científica que valoriza a necessidade de trazer outras expressões culturais e elementos visuais com representações positivas de pessoas pretas e pardas.

Figura 21 - Morador de rua



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 421).

A figura 21 está localizada na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção, no capítulo 9 de Biologia, denominado **Municípios saudáveis**, na página 421. É um capítulo dedicado a apresentar ensinamentos sobre as condições adequadas para uma vida em sociedade, e para isso faz menção à população humana que encontra desafios em meio ao crescimento das cidades. Desse modo, encontramos, no capítulo 9,

explicações sobre a promoção da saúde da população, abrangendo as relações entre água e saúde, lixo produzido e seu descarte. De modo mais próximo à imagem, logo após a abertura do capítulo, vemos a indicação do tema município saudável.

Na figura 21, há desfoque realizado sobre a face da pessoa representada, mas considerando as demais partes do corpo, é possível afirmar que se trata de um homem, idoso, preto, em ambiente aberto, exposto ao sol e próximo a uma árvore. Ele segura uma sacola branca, próximo a um entulho de papelão/papel, apresenta-se vestido com uma espécie de camisa ou capa desgastada, em seus pés não há calçados (chinelo, sapato), e ele pisa sobre a grama. Esta é a única imagem de um corpo de homem, idoso e preto. Junto a esta imagem, a legenda apresentada pelo livro didático é a seguinte: “Moradores de rua mostram desequilíbrio social” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 421), situada no box “*Ler texto científico*”.

Sabine Righetti em 2004, assim se refere a ideia município/ **Cidades saudáveis**.

Para a OMS, um município se torna saudável quando seus líderes políticos, organizações sociais e cidadãos comprometem-se e iniciam o processo de melhorar contínua e progressivamente as condições de saúde e qualidade de vida dos habitantes. Assim, por meio de discussões entre a sociedade e os dirigentes, são criadas iniciativas sustentáveis e parcerias entre as cidades (o que é denominado de “rede de cidades”), além de políticas públicas visando à promoção de saúde em cada região (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 421).

Conforme apresentado, todo o capítulo 9 é dedicado aos aspectos de saúde. Ainda nesse sentido, podemos observar no artigo de Sabine Righetti, apontamentos para a participação e responsabilização líderes políticos, organizações sociais e cidadãos sendo a qualidade de vida dos indivíduos importante para tornar um município/cidade saudável. Em nossa análise, o livro didático, ao utilizar a imagem de um idoso preto e não apresentar de maneira problematizada, fazendo diálogo com o referido *desequilíbrio social* que esse tipo de corpo representa no contexto explicitado pelo livro, evidencia que não só a imagem, mas também o corpo preto é coadjuvante. É preciso lembrar que nossa investida toma o corpo e seus entornos, entretanto não há profundidade ao aproximar texto científico e imagem, dando margem para um imaginário não positivo da população preta em um município/cidade.

Diante do que foi exposto, nas diferentes configurações de corpos, vemos que o livro didático de Ciências da Natureza da EJA educa para as relações étnico-raciais. Logo, precisamos progressivamente avançar em livros/materiais didáticos que dê vasão

para as identidades positivas de pretos, pardos, indígenas e outros. Na expectativa de um processo educativo por meio do trabalho pedagógico que se eleve o número de representações, com a apresentação das funções que cada grupo étnico-racial exerce e também nas escolhas de conteúdo dos livros, em subsídio para que docentes exerçam suas atividades com munção para o ensino sobre raça e etnia não fragilizada ou equivocada.

Como bem conclui Silva (2020, p. 198) “Compreender a questão racial e tudo aquilo que a ela está ligada, é discutir as relações de poder e dominação que permeiam tanto a vida fora da escola, quanto a cultura escolar”. De modo igual, podemos nos referir a fase da vida, bem como sobre gênero.

Então quando nós dizemos adulto e os encontramos no livro didático, não estamos apenas no contexto social e cultural, que aquele sujeito ou aquele organismo alcançou uma determinada fase do desenvolvimento orgânico, mas adulto no contexto social e cultural está aliado com a ideia de poder. Mas também, com a ideia da autoridade para falar, ideia também construída de que nessa fase o sujeito é dono de si e, também, é dono do mundo.

O mesmo vale quando se diz de jovem e idoso, ou seja, alia-se uma base biológica do desenvolvimento a um conjunto de outras tarefas e os ditos “papéis” sociais que vão marcando, portanto, as composições e construções de um corpo, sendo assim essas perspectivas produzem os corpos.

Os dados coletados no livro didático analisado nos mostram que se configura no livro, de modo igual ao que se configura na sociedade mais ampla, as noções do adultocentrismo<sup>57</sup>, da branquitude<sup>58</sup> e do androcentrismo<sup>59</sup>. Portanto, pelos saberes das Ciências da Natureza são feitos ressoar modelamentos sociais, culturais, políticos dos corpos, dos gêneros e da sexualidade.

Diante disso, apontamos para o quanto ainda impera-se a estrutura que coloca sujeitos de corpos pretos/pardos, mulheres, idosos/as em um não lugar ou lugar menor, à

---

<sup>57</sup> O adultocentrismo caracteriza-se pela conexão de tudo que se pensa, tudo que se quer e a cultura ao que são os adultos (SANTOS, 2019).

<sup>58</sup> A branquitude é definida como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê a si mesmo e os outros, a identidade racial branca, um lugar confortável em posição de poder, sendo considerada lugar de privilégios (SILVA, 2011).

<sup>59</sup> O androcentrismo conforme explica Ana Gabriela Macedo e Ana Luísa Amaral refere-se a um sistema de pensamento em que se considera os homens no centro de todas as coisas, tem o masculino como modelo em um sistema de pensamento no qual os valores e identidades masculinas são tomados como centrais (MACEDO; AMARAL, 2005).

margem das possibilidades efetivas de existências, em nosso caso, pelo livro didático. Isso é realizado de maneira quase *farmacológica*, ou seja, em pequenas doses, à conta gota.

Em virtude do exposto e a partir do ponto de vista de gênero, vê-se que a construção de uma sociedade não sexista, alertada pelas próprias diretrizes dos materiais didáticos da EJA, do contexto em que fora produzido, foi negligenciada pelo livro analisado. Em nossa leitura, os corpos humanos veiculados pelo livro, sempre atentos às suas conexões e desconexões, possibilitaram-nos abriremos as cortinas de questionamentos e discussões. Elas desvelaram que, na parte do livro didático de Ciências da Natureza da EJA, no contexto da escolarização, há um nó, em que ora parece romper, ora deixa permanecer as desigualdades de gênero, raça, de fases da vida entre outros.

Assim, o que ficou para nós na potencialidade de nosso processo reflexivo, é pensar no caráter de reversibilidade, na possibilidade de emergência da alteração da lógica hegemônica que pode ser veiculada pelos livros didáticos. Isso torna-se possível quando há deslocamentos de um lado para outro da balança em que impera a negação da diferença, a invisibilidade, o apagamento e estigmatização de certos corpos e de certos grupamentos humanos.

#### **4.4 Biologia: *locus* de ensinamento sobre sexualidade, saúde, comportamento de risco**

Iniciamos esta subseção reiterando que os/as jovens, adultos/as e idosos/as que compõem a EJA configuram um público autorizado pelas instituições modernas a falarem e aprenderem sobre noções como as de sexo e sexualidade. Para tanto, como afirma Silva (2015), “[...] temos, portanto, no processo da escolarização, tecnologias e dispositivos, como o livro didático, participando de um processo repetido e continuado de produção de sexualidades e gêneros”. Cabe assim pontuar que buscamos pelos vestígios da discussão sobre sexualidade no livro didático da EJA nos componentes da área de Ciências da Natureza.

Para tal feitura, realizamos um procedimento de imersão no texto escrito e na imagem ao mesmo tempo. Para isso, retomamos a noção de sexualidade como algo não limitado ao que os sujeitos fazem, mas também pelo modo que se vive, que se constituem e se modificam, dado as relações sociais historicamente situadas em uma



cultura. Nos apoiamos nos escritos do filósofo Michel Foucault, particularmente no livro *História da Sexualidade: A vontade de saber* onde segundo ele:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2017, p. 115).

O autor ao apresentar o dispositivo da sexualidade nos ajuda a tensionar o que é *falado* entorno da sexualidade, considerando a possibilidade de engajamentos sociais, culturais e políticos, materializados ou não, no livro didático em sua abordagem de sexualidade.

Consideramos assim ser plausível, não abandonando os escritos de Foucault (2017), e tão logo discutir a presente subseção também na perspectiva da ‘educação para a sexualidade’. Jane Felipe (2007, p. 42) ao refletir sobre isso, explica o seguinte:

Como uma construção histórica e cultural, o amor, a paixão, bem como seus desdobramentos em termos de relação, merecem ser amplamente discutidos na perspectiva de uma educação para a sexualidade, e aqui utilizo essa expressão por entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista.

Essa perspectiva mencionada regada pela abrangência de encarar os prazeres e os desejos, bem como amor, paixão entre outros, nos permite discutir, refletir, provocar, problematizar, desconstruir as *verdades* há tanto tempo consolidadas e reproduzidas pelo viés biológico. Logo, nos será útil à medida que analisamos os textos e imagens contidas no livro didático da EJA.

Dentre os três componentes curriculares que integram o livro didático que analisamos, aquele destinado à disciplina Biologia se sobressai quando buscamos por noções de sexualidade. Isso nos remete ao que Foucault (2017, p. 16) afirma que ao se falar de sexo, vale ter atenção sobre “quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo”. Já de antemão, nota-se no referido componente um local de privilégio e/ou de autorização para tratar dos conceitos sexo e sexualidade. Nesse sentido, as informações que localizamos foram, majoritariamente, localizadas nos capítulos, identificados pelas/os autoras/es como de Biologia.

Em nossa leitura do conjunto principal do texto, fomos assinalando a palavra ‘sexo’. E esta apareceu em diferentes momentos do livro junto ao conteúdo do campo da saúde. Desse modo, localizamos a palavra sexo na etapa 1, unidade 1 - Energia e consumo no capítulo 8 de Biologia que tem por título **Consumo energético: obesidade e anorexia** na página 75. O fragmento do texto está no contexto que introduz o capítulo supracitado como reflexão ampla associada a uma boa nutrição, como adjetiva os/as autores/as do livro, sinalizando dois elementos quanto às refeições, quantidade consumida e os tipos de nutrientes (SCRIVANO *et al.*, 2013), assim lemos:

O Ministério da Saúde recomenda uma ingestão diária de 2000 Kcal para a população brasileira acima dos dois anos de idade. O valor de 2000 calorias (Kcal) é apenas um parâmetro, pois o consumo de energia necessário para a manutenção da saúde varia de acordo com o **sexo**, idade, nível de atividade física, presença ou ausência de doenças, e ainda o estado nutricional atual da pessoa. (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 75 grifo nosso).

Figura 22 - Saúde um direito de todos! recorte da página 285

### SAÚDE, UM DIREITO DE TODOS!

Você já ouviu falar que a saúde é um direito de todos? Antes da Constituição de 1988, a saúde pública era apenas para aqueles que trabalhavam com carteira assinada. Ou seja, pela Constituição anterior (escrita na época da ditadura militar), quem não era registrado não tinha direito de utilizar hospitais e prontos-socorros públicos.

A sociedade civil se organizou e batalhou muito para que a atual Constituição fosse bastante democrática, que beneficiasse a todos sem distinção de sexo, raça, religião ou orientação sexual. Diz o texto da Constituição:

Art. 6º – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A Constituição é a lei máxima de um país. E a nossa diz que a saúde é um direito de todos os cidadãos e cidadãs, ou seja, os governantes devem garantir que todo mundo receba do Estado condições para manter a sua saúde.

É com base nessa Constituição que se criou o Sistema Único de Saúde (SUS). Esse sistema tem como objetivo trabalhar na promoção da saúde do povo brasileiro. E isso não é um benefício, é lei!

Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 285)



Em outra parte, como evidenciamos no recorte que fizemos por conter texto e imagem (Figura 22) está localizada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo

11 de Biologia denominado **A saúde do trabalhador** na página 285. O teor do conteúdo é referente às informações sobre o direito de todos e todas ao acesso à saúde, direito esse garantido pela Constituição de 1988 que define o Estado como provedor de condições para manutenção da saúde (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Examinando o texto escrito o qual explica sobre a mudança histórica que ampliou o direito à saúde, bem como em outras instâncias, é ressaltada a questão democrática como um ganho propiciado pela Constituição, assim lemos o fragmento “[...] que beneficiasse a todos sem distinção de **sexo**, raça, religião ou **orientação sexual**” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 285 grifo nosso) no segundo parágrafo.

Também examinando a imagem, observamos que há um casal sendo atendido por um profissional da saúde na margem direita da página, assumimos ser um profissional da referida área visto que o livro contextualiza trazendo a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e ao situar o ambiente dos hospitais e prontos-socorros. A miúdo vemos que a imagem apresenta a mulher que repousa sua mão sobre a do homem que está bem próximo ao seu lado. Por tal leitura, denota-se o vínculo afetivo, assim podemos sugerir que o casal é heterossexual.

Conforme o exposto no segundo parágrafo, o livro didático apesar de ressaltar o direito social de ‘todos’, e assim faz apontando para o caráter de não distinção ao usar o termo orientação sexual, entretanto seleciona para a mesma página a imagem de um casal heterossexual. Traçadas essas observações, podemos afirmar que imagetivamente não se tem a ampliação inferida, com a imagem acionada, junto ao que o texto escrito apresenta ao dizer da não distinção do tipo de orientação sexual, ou seja, sugestivamente a norma continua sendo pensada na heterossexualidade pelo não dito.

Junqueira (2014, p. 9) explica esse fato como reverberações dos documentos oficiais, como o caso dos PCNs, fortemente “aliadas a um discurso de responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores” para a noção de “orientação sexual”.

Compreendemos, então, o artigo 6 da Constituição Brasileira, sinalizado no terceiro parágrafo da figura 22 analisada mediante os argumentos acima exposto, bem como nos filiando aos estudos de gênero, estudos feministas e estudos culturais que não é difícil identificar os espaços de experimentação e convívio social situados no âmbito da educação, da saúde, do trabalho, bem como os direitos à moradia, ao lazer, à segurança e outros os quais continuamente são regulados pela heteronormatividade. Segundo (PIRES, 2017), heteronormatividade é um modelo político de regulação da vida

humana de modo tal que os sujeitos são organizados para a heterossexualidade, independentemente de suas práticas sexuais, cumprindo restritamente o que essa lógica delimita na suposta existência da linearidade sexo-gênero.

É, também, nessa parte do livro didático que encontramos uma exceção na linguagem quanto ao que observamos na completude desse artefato, pois ao explicar a saúde como direito dos indivíduos no penúltimo parágrafo, é flexionado o gênero para explicitar “cidadãos e cidadãs” como sujeitos de direito, assim como o uso da neutralidade ao optar pela marcação “povo brasileiro”. Todavia, o masculino genérico é algo ainda explorado na comunicação tendo em vista que no primeiro parágrafo lemos “a saúde pública era apenas para **aqueles** que trabalhavam de carteira assinada” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 285 grifo nosso) e na legenda da imagem “Acesso à saúde é um direito a todo **cidadão brasileiro**” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 285 grifo nosso).

Pelo aspecto pontuado, a linguagem no livro didático da EJA nos dá evidências que há outros modos de expressar textualmente que não tenha o masculino genérico como única possibilidade, mas é com dificuldade que se elabora tal material pelos deslizos também notados quando se busca a linguagem não discriminatória. Meyer (2014, p. 54) apresenta que é a partir dos mecanismos da linguagem que nós nos situamos no mundo em meio aos significados que damos a ele “apontando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder”, por isso recorrentemente em nossas análises atentamos para tal característica.

Agora, ao aproximarmos o termo sexo que localizamos na página 73, mencionada anteriormente, como na página 285 de Biologia já exposto, é utilizado a palavra sexo dado a referência ao organismo biológico. Há possibilidade de assumirmos que os fragmentos de texto podem fazer alusão ao que pesquisadores e pesquisadoras de gênero têm apontado pelo conhecimento científico e social já produzido onde ressaltam a incoerência do uso do termo sexo como sinônimo a ideia de gênero. É válido ressaltar ainda que nos componentes curriculares analisados não há nenhuma menção à palavra gênero.

Em outra parte do livro didático, localizamos o fragmento de texto 'sexoatrativo/a' que está situado na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção no capítulo 7 de Química nomeado **Química na agricultura** na página 401. Essa palavra está no contexto em que busca explicar alternativas que possam substituir ou reduzir a utilização de agrotóxicos, logo enumera: drenagem, policultura, controle agrícola, controle biológico de pragas e assim inclui as substâncias sexoatrativas - feromônios

(SCRIVANO *et al.*, 2013). É nesse momento que nos deparamos com a expressão ‘atração sexual’. A atração sexual é contextualizada trazendo os insetos. Conhecimentos científicos já alcançados explicam que os insetos possuem estruturas olfativas para detectar substâncias químicas (feromônios) produzido e secretado por outro inseto da mesma espécie. A noção de atração sexual é então assentada na biologia e química com base no corpo desses animais, o que segundo (SCRIVANO *et al.*, 2013) tem mobilizado pesquisadores/as a fazerem síntese dessas substâncias para uso na agricultura no combate a pragas que são atraídas para armadilhas a base de substâncias sexoatrativas (feromônios). Sendo assim, ao buscarmos pela palavra sexo, não identificamos nessa parte do livro abordagem que remeta à sexualidade humana.

As próximas discussões que realizamos, estão vinculadas à porção final do capítulo 6 de Biologia intitulado **Mudanças na saúde ao longo da História**, entre as páginas 393 e 396, as quais nos deparamos na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção. O referido capítulo apresenta inicialmente ao/à estudante da EJA o avanço da Ciência com breves trechos da história da saúde, assim como explicações sobre as vacinas: trazendo síntese do contexto rudimentar de vacina, depois apresentando Edward Jenner como o médico inglês que havia em 1798 publicado estudo quanto a prevenção à doença varíola que chamou de *Variolae vaccinae* - varíola da vaca - recebendo muitas críticas, mas que então fez surgir o nome **vacina**. É também nesse capítulo que o sistema imunológico do organismo humano é ressaltado com a apresentação da fabricação de anticorpos. Mais adiante, nas últimas páginas, encontramos questões acerca das mudanças na concepção de saúde, local em que é abordado o tema das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)<sup>60</sup> mais especificamente sobre HIV/Aids (Vírus da Imunodeficiência Humana/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e uso de método contraceptivo (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Segundo a autora Mirian Dolores Baldo Dazzi (2007), há muito tempo ocorre a atuação de saberes/poderes para tratar o assunto da Aids, e visto as proporções tomadas por essa epidemia, aparece a educação como uma das tantas vozes, que em suas particularidades assume um papel de debater os efeitos advindos de um fenômeno cultural do século XX. Buscamos então compreender como o livro didático da EJA do ensino médio, no âmbito educacional atual ao apresentar esse assunto, visto que noções

---

<sup>60</sup> Passou-se a usar desde 2016 a denominação IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis, porém o livro didático da EJA foi inicialmente distribuído em 2014. Ver <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>

de sexualidades podem ser percebidas vinculadas a HIV/Aids, pois ao apresentar tais assuntos, pode em meio aos dizeres comunicar uma variedade de ensinamentos ligado à sexualidade humana.

Ainda pondo sob suspeita o movimento feito quanto a palavra ‘sexo’, notamos também que se faz presente nesse segmento alguns termos que dão algumas pistas de que há elementos necessários para se investigar como em: ‘transmissão sexual’, ‘contato ou relação sexual’, ‘via sexual’. Nesse capítulo 6, no componente de Biologia, logo requer que olhemos mais demoradamente. Por conseguinte, vemos como necessário perceber seus contextos e destaques mais diretos ou indiretos acerca da sexualidade, mas também sobre gênero tendo o exercício de problematizar como potência.

Antes de dialogarmos especificamente quanto aos achados do mencionado capítulo, é preciso dizer que também encontramos na etapa 3, unidade 1 – Ciência e produção, porém no capítulo 3 de Biologia denominado **Biotecnologia, o presente e o futuro: previsões** na página 360, uma curta menção relativa à Aids. De modo a contextualizar a posição do fragmento de texto dessa página, podemos dizer que é elucidado aspectos da Biotecnologia e sua aplicabilidade em diferentes áreas de atuação, conforme intuito do capítulo 3, de modo mais específico, próximo ao trecho sobre Aids as autoras e os autores vão construindo uma sequência de informações para apresentar o assunto *produção e uso de medicamentos* e assim faz ao discorrer algumas considerações sobre a penicilina descoberta no final da década de 1920, as consequências do uso indevido de antibióticos e por fim chega na relação ao tratamento de pessoas com Aids e câncer (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Nesse artefato em pauta, nos deparamos com explicações acerca do uso de fármacos no tratamento da Aids por uma droga que surgiu e foi utilizada em 1980 de sigla AZT (zidovudina). Scrivano e demais autores/as (2013) seguem apresentando que por volta de 1990 alia-se a essa droga outras substâncias. Para dizer do benefício desses medicamentos, consta no livro o seguinte: "Em relação ao tratamento da aids [...] uma série de substâncias que aumentavam a sobrevivência do portador do vírus HIV, pois impediam a reprodução do vírus dentro do organismo." (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 360). Tomando a linguagem como forma de produzir, moldar os sujeitos de que se fala, no livro ainda utiliza a termo ‘portador de vírus’, em outra parte “doentes de AIDS” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 394), ao invés de pessoa ‘vivendo com HIV/Aids’ como modo menos estigmatizante.

Figura 23 - Página inteira – Aids no Brasil; Uso de antirretrovirais em gestantes; Doenças Sexualmente Transmissíveis

LER TEXTO

### Aids no Brasil

Desde o início da epidemia, em 1980, até junho de 2011, o Brasil tem 608230 casos registrados de aids (condição em que a doença já se manifestou), de acordo com o último Boletim Epidemiológico. Em 2010, foram notificados 34218 casos da doença e a taxa de incidência de aids no Brasil foi de 17,9 casos por 100 mil habitantes.

Atualmente, ainda há mais casos da doença entre os homens do que entre as mulheres, mas essa diferença vem diminuindo ao longo dos anos.

A faixa etária em que a aids é mais incidente, em ambos os sexos, é a de 25 a 49 anos de idade. Chama atenção a análise da razão de sexos em jovens de 13 a 19 anos. Essa é a única faixa etária em que o número de casos de aids é maior entre as mulheres. A inversão apresenta-se desde 1998. Em relação aos jovens, os dados apontam que, embora eles tenham elevado conhecimento sobre prevenção da aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, há tendência de crescimento do HIV.

Quanto à forma de transmissão entre os maiores de 13 anos de idade, prevalece a sexual. O restante ocorreu por transmissão sanguínea e vertical (da mãe para o bebê).

Em números absolutos, é possível ver como a redução de casos de aids em menores de cinco anos é expressiva. Comparando-se os anos de 1998 e 2010, a redução chegou a 40%. O resultado confirma a eficácia da política de redução da transmissão vertical do HIV. [...]

### Uso de antirretrovirais em gestantes

A taxa de transmissão do HIV de mãe para filho durante a gravidez, sem nenhum tratamento, é 20%. Mas em situações em que a grávida segue todas as recomendações médicas, a possibilidade de infecção do bebê reduz para níveis menores que 1%. As recomendações médicas são: o uso de remédios antirretrovirais combinados na grávida e no recém-nascido, o parto cesáreo e a não amamentação.

O uso de medicamentos durante a gravidez é indicado para quem já está fazendo o tratamento e para a grávida que tem HIV, mas não apresenta sintomas e não está tomando remédios para aids. Nesse caso, o uso dos remédios pode ser suspenso ao final da gestação. Essa avaliação dependerá dos exames de laboratório e de seu estado clínico e deverá ser realizada, de preferência, nas primeiras duas semanas pós-parto, em um serviço especializado.

### Doenças sexualmente transmissíveis

As doenças sexualmente transmissíveis (DST) são transmitidas, principalmente, por contato sexual sem o uso de camisinha com uma pessoa que esteja infectada, e geralmente se manifestam por meio de feridas, comimentos, bolhas ou verrugas. As mais conhecidas são gonorreia, hepatite B e sífilis.

Algumas DST podem não apresentar sintomas, tanto no homem quanto na mulher. E isso requer que, se fizerem sexo sem camisinha, procurem o serviço de saúde para consultas com um profissional de saúde periodicamente. Essas doenças quando não diagnosticadas e tratadas a tempo, podem evoluir para complicações graves, como infertilidades, câncer e até a morte.

Usar preservativos em todas as relações sexuais (oral, anal e vaginal) é o método mais eficaz para a redução do risco de transmissão das DST, em especial do vírus da aids, o HIV. Outra forma de infecção pode ocorrer pela transfusão de sangue contaminado ou pelo compartilhamento de seringas e agulhas, principalmente no uso de drogas injetáveis.

O tratamento das DST melhora a qualidade de vida do paciente e interrompe a cadeia de transmissão dessas doenças. O atendimento e o tratamento são gratuitos nos serviços de saúde do SUS.

Disponível em: [www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br). Acesso em: 6 jan. 2012.

1. O vírus da aids age no organismo do soropositivo atacando e destruindo as células de defesa do corpo. Baseando-se nessa explicação, redija um pequeno texto que justifique por que os doentes de aids adquirem as chamadas doenças oportunistas.
2. O número de pessoas doentes, ou seja, com aids, é maior, menor ou igual ao número de pessoas infectadas pelo HIV? Quais as diferenças entre essas duas situações? Justifique a sua resposta.

Prosseguindo em conformidade ao descrito no capítulo 6 de Biologia, após adendo do capítulo 3, chegamos até aos textos escritos da página 394 (Figura 23) os quais estão indicados no box – ler textos. Faremos algumas considerações acerca da sugestão de leitura de textos produzidos pelo Ministério da Saúde sobre a epidemia de HIV/Aids, divididos em três “blocos”, a saber: **Aids no Brasil; Uso de antirretrovirais em gestantes; Doenças Sexualmente Transmissíveis** retirado do endereço eletrônico [www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br) e utilizados pelo livro didático da EJA.

É sugerida a análise desses textos do Ministério da Saúde pelo livro didático aos estudantes da EJA, ao surgir na página anterior (393) no subtópico *A mudança da saúde se refletindo nas campanhas de prevenção*, suscitando os investimentos quanto a prevenção de doenças como no caso de epidemias de HIV.

Acompanhando a sequência de informações na figura 23, no bloco inicial **Aids no Brasil**, contêm registros sobre a doença em seu aspecto já manifestado, com data no Brasil em 1980 até 2011. Há também a menção dos dados de 2010 entre notificações e taxas de incidência no primeiro parágrafo. Localizamos informações da incidência de Aids por faixa etária no terceiro parágrafo. Mas também as formas de transmissão em maiores de 13 anos prevalecendo a sexual, bem como informações quanto a transmissão sanguínea e vertical (de quem gera para o/a bebê, no parto ou amamentação) no quarto parágrafo. No último parágrafo é finalizado comparando 1998 e 2010 apresentando a política em sua eficácia na redução do vírus HIV na transmissão vertical (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Percebemos que os dados quanto a Aids no Brasil, apresentados pelo Ministério da Saúde, podem ser pensados na perspectiva de gênero e sexualidade quando lemos no segundo parágrafo “ainda há mais casos de doença entre homens do que entre mulheres, mas essa diferença vem diminuindo ao longo dos anos” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 394). No parágrafo seguinte, captamos o quesito etário que se intersecciona ao informar a razão de jovens de 13 a 19 anos de idade “Essa é a única faixa etária em que o número de casos de aids é maior entre as mulheres” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 394). Entretanto, são apresentados números que classificam os sujeitos segundo seu gênero e faixa etária não contextualizando as vulnerabilidades intrínsecas que resultam nessas proporções.

Portanto, nos filiamos a conclusão que chega à pesquisadora Lourdes Maria Campos Corrêa em sua tese sobre *Aids no livro didático de Biologia* acerca dos dados epidemiológicos, os quais, segundo ela, fundamentalmente precisam ser “discutidos e



refletidos os diversos fatores sociais que podem levar a esses resultados [...] que os dados numéricos não falam sozinhos” (CORRÊA, 2017, p. 35).

No segundo bloco, **Uso de antirretrovirais em gestantes**, é sobre a relação gravidez, HIV e remédios antirretrovirais. Apresenta-se, assim, dados da transmissão de mães que não se submetem ao tratamento, e infectam o/a bebê com taxa de 20% e a redução da transmissão para 1% se realizado o tratamento. Continua a apresentar que durante esse período da vida (gestação) é indicado os medicamentos em certas condições, os exames necessários, bem como o período que deve ser realizado (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Visualizamos o seguinte fragmento no primeiro parágrafo “As recomendações médicas são: o uso de remédios antirretrovirais combinados na grávida e no recém-nascido, o parto cesáreo e a não-amamentação” (SCRIVANO *et al.*, 2013). Vozes do campo médico são utilizadas e vão instruindo modos de lidar com corpos grávidos e corpos recém-nascidos para o uso de remédios, centralidade na atenuação do vírus, e também modos de lidar, seja no nascimento (parto cesáreo) ou no período de alimentação (amamentação) do/a bebê. Entendemos, então, que se ensina sobre HIV e sua relação com a gravidez pelo livro didático, sem a necessidade de dizer dos aspectos corporais, por exemplo, em instâncias socioemocionais que podem acometer gestantes pré ou pós parto.

Quanto ao terceiro bloco, **Doenças Sexualmente Transmissíveis**, é sinalizado outras problemáticas acerca do HIV/Aids. No primeiro parágrafo, localizamos a expressão “contato sexual” tratando-se de informar que Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) são transmitidas quando pessoas fazem sexo sem o uso de preservativos, em que uma delas esteja infectada. Em seguida apresenta alguns sintomas e DSTs mais conhecidas (SCRIVANO *et al.*, 2013).

No segundo parágrafo afirma que não são todas DSTs que apresentam sintomas, sendo isso igual para homens e mulheres, no sentido de estar susceptível a infecções sexuais. Também recomenda a busca de serviços de saúde em caso de relação sexual sem proteção dado o perigo em caso de DSTs graves que levam a consequências indesejadas (SCRIVANO *et al.*, 2013).

A produção textual do Ministério da Saúde, no penúltimo parágrafo, sinaliza que a transmissão é possível em diferentes relações sexuais e recomenda o uso de preservativo no sexo (oral, anal e vaginal). Aponta também para casos de transmissão em que o uso de drogas injetáveis (seringas e agulhas contaminadas) são utilizadas e na transfusão de sangue contaminado (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Nesse bloco nos chama a atenção o foco que recai sobre alguns elementos relativos a HIV/Aids e seus modos de apresentação ao articular no componente de Biologia a ideia de sexo/relação sexual junto a noção de doenças. Alguns fragmentos de texto inclusive usam do artifício das manifestações no organismo humano ao mencionar as “feridas, corrimento, bolhas ou verrugas” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 394) bem como, menções a doenças (ISTs) que “podem evoluir para complicações graves como infertilidade, câncer e até a morte” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 394). Em nossa leitura tais fragmentos do modo como foram posicionados acabam gerando ou expressando sentimentos de medo.

Visto que o livro didático sugere analisar as informações retiradas do Ministério da Saúde e logo em seguida propõe algumas questões para ser respondidas pelos estudantes da EJA ainda na página 394, mas também na 395, nos motivou a olhar para elas analiticamente. Em síntese, estão em torno de afirmações como: o vírus da Aids age no organismo do soropositivo atacando e destruindo as células de defesa do corpo: justifique? Ou questionamentos quanto a transmissão vertical, sobre quais outras hipóteses corroboram com a redução da taxa de transmissão? Quanto as campanhas sobre Aids, se o foco está na prevenção ou cura? (SCRIVAVANO *et al.*, 2013). O que passa a ficar mais evidente é o caráter exclusivamente restrito aos aspectos biológicos da HIV/Aids, tanto nos blocos de texto quanto nos questionamentos em que o público jovem e adulto é estimulado a refletir.

Prosseguindo, chegamos até a página 395 no subtópico *Antigamente grupo de risco...hoje comportamento de risco!*. Para a análise nos pautamos na presente parte extraída do capítulo 6, conforme localizamos o texto principal próximo ao um quadro e um cartaz nessa mesma página (Figura 24), bem como outros fragmentos de texto e imagens na figura 25, posicionada na página seguinte (396) como continuação do subtópico.

As informações do primeiro parágrafo comentam sobre as concepções, *ideias* criadas sob pessoas (homossexuais, usuários de drogas ou hemofílicos) infectados por HIV que manifestavam a doença, mas que ao longo dos anos tornou-se equivocada por aqueles/as que trabalham com saúde ao estabelecer tais restrições condicionadas a alguns grupos (SCRIVAVANO *et al.*, 2013).

Figura 24 - Página inteira – Antigamente grupo de risco...hoje comportamento de risco!

3. Além das medidas que as mães podem adotar para evitar a transmissão vertical, quais hipóteses podem ser levantadas para explicar a redução na taxa de transmissão da mãe para o bebê?
4. Como eram as campanhas do governo na década de 1980? Algum aluno da turma se lembra de alguma dessas campanhas?
5. Procure em postos de saúde cartazes ou folhetos de campanhas sobre aids. Você diria que elas são mais focadas na prevenção ou na cura?

### ANTIGAMENTE GRUPO DE RISCO... HOJE COMPORTAMENTO DE RISCO!

As ideias de quem trabalha com saúde também mudam ao longo dos anos. No início da epidemia de aids, acreditava-se que a doença atingia apenas alguns grupos: homossexuais, usuários de drogas injetáveis ou hemofílicos. Logo se descobriu que essa era uma informação completamente equivocada, uma vez que a aids é uma doença que se transmite por via sexual, através do sangue ou outros fluidos. Portanto não há grupo de risco, mas comportamento de risco: se arrisca quem não se comporta de forma a prevenir a doença.

Hoje sabemos que, qualquer um que se arrisca, assume um "comportamento de risco" e pode ficar doente. A ideia do "grupo de risco" levou muita gente a achar que não adquiriria aids. Assim, essas pessoas não se preveniram e muitas acabaram infectadas, quando na verdade não importa quem você é, mas sim se você se cuida ou não.

AIDS	
Assim pega	Assim não pega
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo vaginal sem camisinha</li> <li>• Sexo anal sem camisinha</li> <li>• Sexo oral sem camisinha</li> <li>• Uso da mesma seringa ou agulha por mais de uma pessoa</li> <li>• Transfusão de sangue contaminado</li> <li>• Mãe infectada pode passar o HIV para o filho durante a gravidez, o parto e a amamentação</li> <li>• Instrumentos que furem ou cortam, não esterilizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo, desde que se use corretamente a camisinha</li> <li>• Masturbação a dois</li> <li>• Beijo no rosto ou na boca</li> <li>• Suor e lágrima</li> <li>• Picada de inseto</li> <li>• Aperto de mão ou abraço</li> <li>• Compartilhamento de talheres ou copos</li> <li>• Assento de ônibus</li> <li>• Piscina, banheiros, pelo ar</li> <li>• Doação de sangue previamente testado</li> <li>• Compartilhamento de sabonete, toalha e lençóis</li> </ul>

Direitos reservados: [www.aidspgbr.com.br](http://www.aidspgbr.com.br)

CLUBE DA MULHER MADURA

**USE CAMISINHA. É COISA DE MULHER SEGURA.**

Sexo não tem idade para acabar. Proteção também não.

Cartaz de campanha de prevenção à aids.

Os autores e as autoras do livro didático ao mencionar de modo bem tímido o quesito histórico ao dizer das mudanças ao longo dos anos, tangencia o assunto da estigmatização dos grupos taxados como vítimas do vírus HIV com a preocupação em explicitar a necessidade de mudança de nomenclatura “grupos de riscos” para “comportamentos de risco”. Isso pode ser observado no fragmento que apresenta, “Portanto, não há grupo de risco, mas comportamento de risco: se arrisca quem não se comporta de forma a prevenir a doença” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 395). Além dessa explanação, menciona o comportamento do sujeito responsabilizando-o sobre suas ações, bem como no parágrafo seguinte “[...] não importa quem você é, mas sim se você se cuida ou não. (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 395). A pesquisadora (FURLANI, 2005, p. 69) salienta que “no período posterior ao advento do HIV/AIDS (décadas de 1980-90) passaram a ressignificar a representação de práticas sexuais e a sua importância no contexto de uma sexualidade segura”

Pontuamos que ao proporcionar essa reflexão de modo não aprofundado, sem contextualizações mais precisas e diálogo simplista pode levar o/a estudante a desconsiderar equívocos históricos mantidos na cultura, uma vez que a própria lógica explicitada na mudança de **grupo** para **comportamento de risco** foi importante na esfera da saúde, logo suprimindo o alargamento para a sociedade.

Pelas informações apresentadas, localizamos nesse capítulo do livro a menção aos homossexuais, no seguinte fragmento de texto: “[...] acreditava-se que a doença atingia apenas alguns grupos: homossexuais, usuários de drogas injetáveis ou hemofílicos” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 395). Reconhecemos que ao mencionar os homossexuais como foi organizado pelas/os proponentes do livro didático da EJA, para salientar a mudança no binômio grupo/comportamento de risco pode configurar modo de se ensinar adequados em contribuição a promoção da diversidade.

Entretanto, ainda se alinha representações de sujeitos da referida orientação sexual com a temática da doença, no presente caso a Aids. A partir disso, conseguimos compreender, conforme ressalta Silva (2015), quanto aos modelos educativos colocados em circulação, para dizer dos homossexuais, os quais operam na lógica pela qual esses sujeitos passam a ‘ser o fora’ incorporando assim, a anormalidade, a imoralidade, que deve ser combatida e negada.

Ainda na figura 24, ocupando parte substancial da página, identificamos recursos que são utilizados pelo livro didático, à esquerda visualizamos o **quadro AIDS – Assim pega/Assim não pega** e à direita o **Cartaz de campanha de prevenção à aids** do

Ministério da Saúde. De maneira similar, a figura 25 ganha destaque por ocupar uma página inteira na apresentação de dois recursos no **quadro Como usar camisinha masculina** e no **quadro Como usar camisinha feminina** do departamento de IST e Aids do Ministério da Saúde.

No quadro são listadas sete formas na porção “Assim pega” que primariamente os indivíduos podem contrair o vírus HIV, apesar de ser sinalizado no quadro a palavra Aids. De modo oposto em “Assim não pega”, vemos 11 formas não associadas à infecção. Dado nosso investimento quanto aos dizeres sobre sexualidade, nos deparamos com termos do campo das práticas sexuais nas duas porções do quadro, como lemos: “Sexo vaginal sem camisinha”, “Sexo anal sem camisinha”, “Sexo oral sem camisinha”, “Sexo, desde de que use camisinha”, “masturbação a dois” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 395). As demais formas relacionadas à contaminação são quanto ao uso de seringa/agulha por diferentes pessoas; transfusão de sangue, de mãe para filho/a na gravidez ou amamentação; instrumentos que furam ou cortam.

Fazemos a leitura que esse recurso está mais assentado nas atitudes ao ressaltar ações no caso das relações sexuais sem preservativo, como também foi observado por Corrêa ao olhar para livros didáticos de Biologia, ao afirmar: “O conteúdo é direcionado para a prevenção por uso de preservativo, pela ação do vírus, pela luta do organismo e pela transmissão por relação sexual sem preservativo.” (CORRÊA, 2015, p. 141). Julgamos assim, que dado o foco nas atitudes, seus entornos são esquecidos, os sujeitos dessas práticas não estão evidentes. Portanto, novamente consideramos que o enfrentamento a HIV/Aids se pauta nos comportamentos dos indivíduos.

Ainda considerando os recursos utilizados pelo livro didático, lemos no cartaz os seguintes dizeres: “clube da mulher madura/Use camisinha. É coisa de mulher segura/ Sexo não tem idade para acabar. Proteção também não” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 395). Além da parte escrita, vemos a imagem criada digitalmente que representa uma pessoa que pode ser sociabilizada como mulher adulta em nossa sociedade, no cartaz do Ministério da Saúde ela está segurando um preservativo dito masculino.

Dessa forma, notamos o excerto “Sexo não tem idade para acabar. Proteção também não” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 395) contido no cartaz de prevenção à Aids selecionado pelas/os autoras/es do livro didático da EJA. A palavra sexo é aqui utilizada como sinônimo de ato sexual, observamos também que é pelos dizeres do cartaz que as autoras e os autores do livro didático sob análise dialogam com os estudantes da EJA usando de elementos que detêm outras camadas de confiabilidade e lugar de autoridade

para comunicar/orientar/ensinar sobre prevenção. Salientamos que o excerto destacado contempla a heterogeneidade de sujeitos segundo a noção de faixa etária, estabelecendo diálogos mais próximos com as estudantes da EJA independente de sua etapa da vida (jovem, adulta, idosa) sugerindo que há uma idade apropriada para se iniciar as práticas sexuais, porém seu término não.

Complementando e/ou se aliando à estrutura da mensagem que se pretende passar pelo cartaz com a reiterada mensagem de **use camisinha**, conseguimos fazer a leitura do que imageticamente é também produzido sob nossa lente analítica. Vemos a mulher que segura um preservativo utilizado para pessoas que têm pênis, por toda narrativa construída acerca das práticas sexuais seguras que devem ser realizadas pelo uso do preservativo até a presente página, passamos a nos questionar entre quais sujeitos estão se referindo tais práticas e se, tão logo, podemos perceber ensinamentos de modos específicos quanto ao funcionamento da sexualidade pelo livro didático. Na página seguinte, a 396, encontramos elementos que melhor responde a essas provocações.

A apresentação do presente capítulo de Biologia se encerra o assunto referente ao uso de preservativos na página 396. Há dois quadros que explicam o modo correto de se utilizar os preservativos. O primeiro, na parte superior intitulado *Como usar camisinha masculina* utiliza quatro imagens (recorte que visualizamos apenas mãos e órgão genital) junto com texto-legenda ensinando como proceder ao colocar o preservativo no pênis desde sua retirada da embalagem até o descarte. Para isso, aponta o modo como o pênis deve estar (ereto/duro) seja na introdução ou na retirada. Logo abaixo das imagens é mencionado o material do preservativo, em látex, apontando que seu uso evita a transmissão de DSTs e que também é um dispositivo contraceptivos, ou seja, que evita a gravidez. (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Já o segundo inicia em comparação ao preservativo há pouco mencionado explicando o material do preservativo dito feminino, que é feito de poliuretano. Apresenta que esse preservativo tem forma que lembra uma “bolsa” de plástico macio. Afim de explicar que esse preservativo também é um método anticoncepcional que também evita ISTs (apontando apenas o HIV), menciona ser na relação sexual que o homem libera espermatozoides, assim a barreira causada por esse dispositivo impede o contato com colo vaginal e o colo do útero da mulher. Informações quanto ao diâmetro, comprimentos, quantidade de lubrificação que contém o preservativo é apresentado, bem como a disposição dele interna (fundo da vagina) e externamente (cobrindo a vulva) (SCRIVANO *et al.*, 2013).



Figura 25 - Quadros – Como usar camisinha masculina e feminina

**Preservar a saúde? Use preservativos!**

Tem gente que acha que camisinha é só para evitar uma gravidez indesejada. A camisinha é o único método anticoncepcional que também evita doenças. Veja como utilizar de forma correta o preservativo masculino e feminino:

**Como usar camisinha masculina**



Abra a embalagem com cuidado – nunca com os dentes – para não furar a camisinha. Coloque a camisinha somente quando o pênis estiver ereto.

Desenrole a camisinha até a base do pênis, mas antes aperte a ponta para retirar o ar. Só use lubrificante à base de água. Evite vaselina e outros lubrificantes à base de óleo (podem furar a camisinha).

Após a ejaculação, retire a camisinha com o pênis duro. Fechando com a mão a abertura para evitar que o esperma vaze.

Dê um nó no meio da camisinha e jogue-a no lixo. Nunca use a camisinha mais de uma vez. Usar a camisinha duas vezes não previne contra doenças e gravidez.

O preservativo masculino é uma capa de borracha (látex) que, ao ser colocada no pênis, evita a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e, entre elas, a do vírus causador da aids, o HIV. A camisinha pode também evitar a gravidez, agindo assim como um eficiente método contraceptivo.

Atenção:

- Não deixe a camisinha ficar apertada na ponta do pênis. Deixe um espaço vazio na ponta da camisinha que servirá de depósito para o esperma.
- Se ela não ficar bem encaixada na ponta, ou se ficar ar dentro, a camisinha pode rasgar.

**Como usar camisinha feminina**

A camisinha feminina é uma "bolsa" feita de um plástico macio, o poliuretano, que é um material mais fino que o látex do preservativo masculino. Essa bolsa recebe o líquido que o homem libera na relação sexual, impedindo o contato direto dos espermatozoides com o canal vaginal e com o colo do útero da mulher, evitando assim a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, a transmissão do HIV e prevenindo a gravidez não planejada.

A bolsa tem 15 cm de comprimento e 8 cm de diâmetro, sendo, portanto, bem mais larga que o preservativo masculino. Tem, porém, maior lubrificação. Na extremidade fechada, existe um anel flexível e móvel que serve de guia para a colocação da camisinha no fundo da vagina. A borda do outro extremo termina em outro anel flexível, que vai cobrir a vulva (parte externa da vagina).



Encontre uma posição confortável para você – pode ser em pé com um dos pés em cima de uma cadeira, sentada com os joelhos afastados, agachada ou deitada. Segure a camisinha com o anel externo pendurado para baixo.

Aperete o anel interno e introduza na vagina. Com o dedo indicador, empurre a camisinha o mais fundo possível.

O anel externo deve ficar uns 3 cm para fora da vagina – não estranhe, pois essa parte que fica para fora serve para aumentar a proteção (durante a penetração, pênis e vagina se alargam e então a camisinha se ajusta melhor).

Ante que você e o seu parceiro tenham segurança, gule o pênis dele com a sua mão para dentro da sua vagina.

Com o vaivém do pênis, é normal que a camisinha se movimente. Se você sentir que o anel externo está sendo puxado para dentro, segure-o ou coloque mais lubrificante.

Uma vez terminada a relação, retire a camisinha apertando o anel externo. Torça a extremidade externa da bolsa para garantir a manutenção do esperma no interior da camisinha. Puxe-a para fora delicadamente e jogue-a no lixo.

Departamento de DST e Aids do Ministério da Saúde. Disponível em: <www.aids.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2012.

Fonte: Scrivano *et al.*, (2013 p. 396)

Assim, como o quadro anterior também vemos quatro imagens (recorte que visualizamos mãos, região pélvica e órgãos genitais) unido ao texto-legenda ensinando como proceder ao colocar o preservativo na vagina. Ensina que a pessoa deve estar em posição confortável, o modo de manipular os anéis contidos no preservativo, alertando que durante a penetração a camisinha se ajusta melhor pelo alargamento ocorrido entre pênis e vagina, finalizando com a introdução do pênis na vagina. Após a imagem e texto-legenda é apresentado rapidamente os cuidados durante o ato sexual para que o anel externo não entre na vagina, bem como forma de retirar para que o esperma não saia de dentro do preservativo e por fim o descarte no lixo (SCRIVANO *et al.*, 2013).

É nessa página que captamos mais ensinamentos de sexualidade por meio da disciplina de Biologia ao apresentar textos e imagens dentro da matriz heterossexual. Visualmente na última imagem do quadro *Como usar camisinha feminina*, apesar de se tratar do passo a passo de como utilizar o preservativo, é perceptível ensinamentos da finalidade, assim pela imagem vemos que se trata do sexo penetrativo. Lemos também no texto que acompanha essa imagem o seguinte “Até que você e o seu parceiro tenham segurança, guie o pênis dele com a sua mão para dentro da sua vagina” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 396). Observamos que a relação heterossexual é a sócio e culturalmente esperada/prevista, deixando à margem na estrutura de poder outras vivências/experiências de sexualidade.

Conseguimos agora constatar que a página inteira aponta para a centralidade das relações heterossexuais em detrimento de relações sexuais entre pessoas de mesmo sexo biológico e de pessoas bissexuais, noção que também pode ser pensada junto ao cartaz da mulher que segura o preservativo na figura 24.

Em meio a lições de gênero, de sexualidade e de corpo embutidas por entre as páginas do livro didático há silenciamentos sobre outras práticas que destoem da heterossexualidade. Visto que, por meio de palavras, símbolos, imagens se reforça/reitera a heterossexualidade naturalizando-a como modelo. A respeito da heterossexualidade, Louro (2009, p. 140) afirma: “se a heterossexualidade fosse efetivamente natural e dada, não haveria necessidade de empreendimentos e esforços continuados para garanti-la” (LOURO, 2009, p. 140).

Pelas imagens contidas na figura 25, vemos a genitalidade da experiência sexual, que finaliza no coito vaginal quanto ao uso dos preservativos, em contrapartida se exclui menções que se remeta aos afetos, aos prazeres, ao erotismo também presentes na relação entre os corpos, logo possíveis de serem apresentadas pelo livro didático,



entretanto são cultivadas no silêncio. Mobilizando Louro (1997), conseguimos perceber que as imagens do livro didático instituem um tipo de prática social e condutas apropriadas, os quais no presente contexto, podem atuar na subjetividade dos sujeitos jovens, adultos e idosos da EJA por meio de mecanismos que corroboram para a construção de homens e mulheres.

O livro didático ao ensinar o uso dos preservativos, e assim sobre gênero, delimita por meio da linguagem na utilização da nomenclatura, “camisinha masculina” e “camisinha feminina” destinos binários atrelados a esses dispositivos. Defendemos que a escola precisa ser um local que identifica e valoriza as diferenças pelo reconhecimento do pluralismo dos sujeitos que ali estão, em suas singularidades sociais, culturais, de expressão de gênero, bem como diferenças anatomo-fisiológicas que os corpos sexuados apresentam. Nesse sentido, advogamos por consequência a possibilidade de livros didáticos que possam dialogar para além da lógica binária de gênero, mediante o fato da existência de diversas condições de vivência/experiência que fogem ao binarismo de sexo e gênero dentro do espaço escolar.

Assim, pensamos ser mais favorável em rompimento ou sua tentativa de deslocar o pensamento binário de gênero com o uso de termos, tais como: **preservativos internos** e **externos** e não masculinos e femininos. Essa mudança de nomenclatura, fertilizada pelos modos que a linguagem pode atuar, acompanhada com a postura mediadora dos/as professores/as ao explicarem que, as relações sexuais não só ocorrem entre pessoas com pênis e vagina (relações heterossexuais) pode potencialmente contribuir para a ampliação ao dizer da prevenção de infecções sexualmente transmissíveis ensinada somente para pessoas *cis* e heterossexuais como nos deparamos nesse artefato cultural.

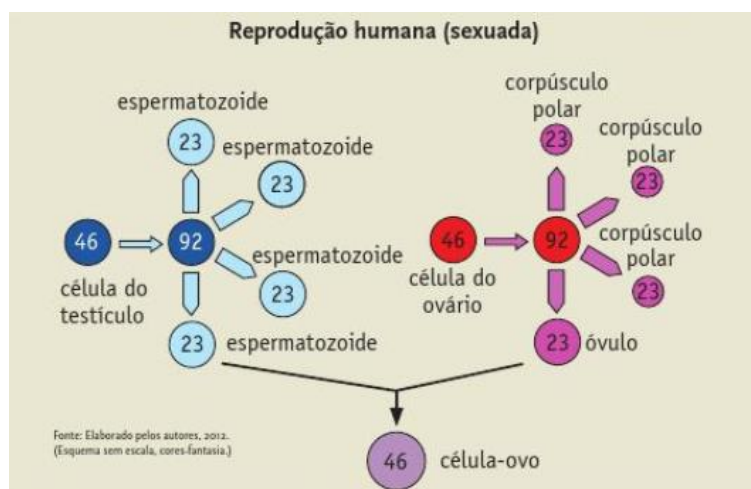
Cabe ressaltarmos e reiterarmos, sob nossa lente de análise, que o livro didático analisado ensina modos de ser e funcionar a heterossexualidade. No livro destinado a estudantes da EJA são desconsideradas as lições que o campo da saúde produziu sobre a saúde sexual e reprodutiva de pessoas não heterossexuais e não cisgêneras ao longo do tempo.

É evidente a importância da prevenção trazendo como argumentos de autoridade as informações do Ministério da Saúde, uma vez que os/as autores/as propõem analisar textos produzidos pelo departamento de IST e Aids desse órgão público, por meio de cartaz, quadros e outras sínteses. Mas, embora o livro apresente defesa do SUS, ele desconsidera toda a política da saúde da população LGBT que foi implementada no Brasil a partir do advento da Aids.

Novos tópicos foram por nós capturados em outros capítulos de Biologia, junto a palavra **sexuada** (sobre reprodução humana) e **sexuais** (sobre hormônios). Por exemplo, a figura 26 está posicionada na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 8 de Biologia nomeado **Introdução à Biotecnologia** na página 255. O teor do conteúdo é referente ao tema reprodução **sexuada** e assexuada, logo no esquema didático proposto faz alusão aos números de cromossomos em células do testículo e do ovário (SCRIVANO *et al.*, 2013, grifo nosso).

Dessa forma, quando o livro didático se ocupa de apresentar a reprodução sexuada, explica da seguinte forma “é um tipo de reprodução que além de garantir a manutenção do número de cromossomos da espécie, também é responsável pela variabilidade genética dentro da espécie” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 255). Logo na página seguinte, estabelece ligações diretas ao “homem, a célula do testículo [...]. Na mulher, a célula do ovário” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 256). Sob nosso olhar, é reafirmado um princípio na correspondência de gênero a características biológicas da reprodução.

Figura 26 – Reprodução humana (sexuada)



Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 255).

Em adição, o livro apresenta a figura 26. No esquema, há uso de cores, designadas como cores-fantasia, em tons de azuis para representar célula do testículo produzidas em organismo identificado no texto como de homem e em tons de vermelho ao rosa para representar célula do ovário, produzida no organismo identificado no texto como de mulher (SCRIVANO *et al.*, 2013). Pautando nos efeitos de sentidos eventuais provocados nos sujeitos leitores do livro didático, pode-se perceber que as autoras e os

autores do livro didático da EJA reproduzem uma “verdade”: biologicamente espermatozoides estão para “homens”, assim como óvulos estão para “mulheres”.

Do ponto de vista sociocultural, o livro mobiliza uma lição de gênero que indica mais uma suposta correspondência de gênero na qual azul é para homens e rosa para mulheres como artifício didático. Cabe dizer por fim que, sob a ideias de organismo possuidor de espermatozoide e de óvulo (ovócito secundário), respectivamente designados pelo livro aos homens e mulheres, a mencionada ‘manutenção do número de cromossomos da espécie’ está acomodada entre o homem e mulher, logo a conjuntura sexual não dita é entre opostos. Não localizamos dizeres quanto às novas tecnologias reprodutivas, que por exemplo, possibilitam “manutenção da espécie humana” largamente utilizado por casais hetero e homossexuais.

Para somar ao que vem sendo construído nessa subseção, nos deparamos também com o termo **sexuais** acerca dos hormônios. No capítulo 3 de Biologia, etapa 1 que tem por título **O olhar da Ciência no dia a dia**, os hormônios são adjetivados de sexuais no fragmento quanto aos nutrientes dos produtos alimentícios e suas funções no organismo humano.

**Composição de hormônios** - alguns hormônios são de natureza proteica (formados basicamente por um tipo especial de proteína), mas outros são de natureza lipídica, ou seja, possuem lipídios em sua composição, como os esteroides (**hormônios sexuais**), que são formados a partir do colesterol. (SCRIVANO *et al.*, 2013. p. 33 grifos nosso).

A pesquisadora Anne Fausto-Sterling, questiona a existência de hormônios sexuais (FAUSTO-STERLING, 2006). A bióloga feminista, ao discutir a construção da ciência produzida na primeira metade do século XX, que descreveu e nomeou essas moléculas, desvela uma produção androcêntrica em um período, reconhecida por ela, no qual “os cientistas lutaram para entender o papel dos hormônios na construção das diferenças sexuais, em um ambiente cultural atormentado por mudanças no significado e na estrutura dos sistemas de gênero” (FAUSTO-STERLING, 2006, p. 232).

Sandro Prado Santos (2018), também assentado na produção da referida autora, discute sobre a imposição de gênero às secreções internas dos ovários e testículos, relacionando a biologia hormonal a uma política de gênero, que instala masculinidades e feminilidades em secreções hormonais. O autor salienta que

Há fabricação de certos hormônios como masculinos e/ou femininos. O gênero, nesse território, está intrincado nos hormônios e glândulas, sendo difícil desligá-lo das substâncias químicas e glandulares. A ideia de que os hormônios têm gênero e de como incorporou gênero nesses compostos químicos estão profundamente implantadas nos territórios do ensino de Biologia (SANTOS, 2018, p. 208).

Conforme Fabíola Rohden (2008), os hormônios sexuais coadjuvam na construção da perspectiva de gênero dualista, onde persiste a ideia de que os hormônios são determinantes de características inerentes das relações humanas entre os sexos, acabando por sobrepor concepções outras acerca de tais relações.

Contudo, cabe assinalar que as mulheres são alvo principal na teia do discurso hormonal,

[...] as mulheres têm sido o foco mais frequente nos discursos sobre esse corpo hormonal, tanto no âmbito científico quanto na divulgação para leigos. [...] Fenômenos como a tensão pré-menstrual (TPM) ou as transformações percebidas com a menopausa têm sido usados como chaves explicativas para as mais variadas formas de comportamento e têm alimentado uma grande indústria de tratamento dos ‘problemas femininos’. Além disso, os hormônios estariam na base das diferenças intelectuais entre homens e mulheres, ‘fato’ contra o qual pouco se poderia fazer (ROHDEN, 2008, p.134).

Sinalizamos que o presente livro didático da EJA utiliza o termo “sexuais” para dizer de tais compostos químicos esteroides de maneira suscinta, descritiva, pontual e pouco acentuado. Problematizamos ao acionar (FAUSTO-STERLING, 2006; SANTOS, 2018; ROHDEN, 2008) as autoras supracitadas e o autor que nos ajudam a refletir a produção de sentido junto aos hormônios ditos sexuais.

Na presente pesquisa, quando tomamos o livro didático como artefato cultural, implica que saberes e significados recebem camadas científicas capazes de nos produzir, constituir e organizar a vida social de diferentes formas. Logo, algumas verdades ao serem retroalimentadas atuam sobre o corpo humano, bem como sobre gênero e sexualidade. O que ensejamos nessa breve consideração traçada a partir do encontro com o termo “hormônios sexuais” é que junto a ele pode circular discursos das desigualdades entre homens e mulheres não limitados a esses. Sendo assim necessária uma postura de duvidar constantemente dos discursos acriticamente incorporados nos livros e materiais didáticos.

No processo de investigação, alguns filmes e livros foram localizados como atividades complementares presentes no livro didático analisado no box “*Para ampliar*

*seus estudos*” de maneira majoritária, situado ao final de cada capítulo sob a forma de texto escrito como indicação para os/as estudantes da EJA. Em nossa compreensão estas indicações ampliam o espaço do livro didático. Apontam para conexões que o livro produz.

Para complementar as informações que avistamos no livro didático da EJA, buscamos também na *internet* por três produções cinematográficas e um livro de ficção com a finalidade de elaborar descrição muito breve. Tais produções estão particularmente atreladas ao nosso tema de pesquisa. Apesar de não realizarmos análise aprofundada desses outros quatro artefatos culturais localizados no livro didático da EJA ensino médio, é preciso dizer que oportunamente requerem um olhar mais detalhado por meio de outras investigações científicas para identificar quais ensinamentos de corpo, gênero e sexualidade são percebidos nas obras em sua completude.

Nestas películas e livro ficcional, podemos dizer que discussões sobre modos de vidas não heterossexuais, bem como abertura pelo debate bioético para considerações sobre o corpo e tão logo a sexualidade são apresentadas.

A figura 27 faz alusão a indicação do filme localizado na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção no capítulo 6 de Biologia intitulado **Mudanças na saúde ao longo da História** na página 397. O filme de 1993, baseado no livro de Randy Shilts: “*And the Band Played On: Politics, People, and the Aids Epidemic*”, conta sobre a epidemia causada por um vírus desconhecido, que fica conhecido como “câncer gay”. No *blog* da Unicamp “Divulgando a divulgação científica” Carolina Marques Maia ao analisar o filme escreve que “o surgimento da AIDS nos Estados Unidos entre o fim dos anos 1970 e o começo da década de 1980, traz os desafios da ciência para enfrentar a doença até então desconhecida e identificar a nova ameaça – o vírus HIV” (MAIA, 2020, n.p).

Durante o filme é mostrada a investigação de como o vírus HIV é transmitido e as formas de contágio vão sendo esclarecidas, apontando para uma doença sexualmente transmissível. Tal doença investigada por um médico americano era denominada “DIRG – Deficiência Imunológica relacionada aos Gays” e em seguida passou a ser chamada de SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, em português, descobrindo-se a forma estrutural do retrovírus responsável pela doença: o HIV - *Human Immunodeficiency Virus*.

## Filme: E a Vida Continua

Figura 27 – Cartaz: E a Vida Continua



Fonte: <http://redutovhs.blogspot.com/2014/06/e-vida-continua.html>

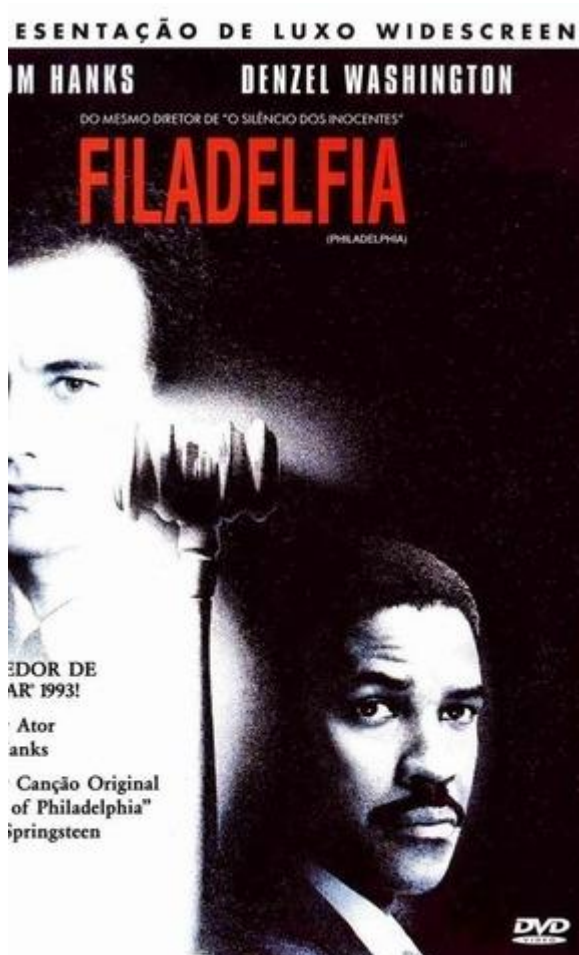
Tal obra (Figura 27), retrata a perspectiva de pessoas vivendo com o HIV/Aids e dos pesquisadores responsáveis pelas investigações, retratando a delicadeza e o quão é importante ter o esclarecimento sobre a origem e contágio da doença, enfatizando o impacto social.

## Filme: Filadélfia

A figura 28 faz referência ao filme recomentado com mesma localização no livro didático da EJA da obra cinematográfica precedentemente descrita. Dirigido por Jonathan Demme, o filme (Figura 28) é de 1993 e retrata a história de Andrew Beckett, advogado formado na faculdade de Penn State e que trabalha em um dos mais

renomados escritórios da Filadélfia. Esse personagem esconde a sua orientação sexual e o fato de ter Aids, sabendo do preconceito e da discriminação que poderia sofrer. No enredo do filme, há um conflito profissional. Andrew é sabotado em um dos seus projetos devido a doença e sua homossexualidade, portanto, a partir de tal discriminação, Andrew vai em busca de um advogado que abrace sua causa de modo que o ajudasse a provar a discriminação sofrida. Após muito procurar, encontra Joe Miller, um profissional que fica comovido com a situação sofrida por Andrew e passa a defendê-lo.

Figura 28 – Cartaz Filadelfia



Fonte: <https://www.justwatch.com/br/filme/filadelfia>

O quadro de Andrew piora e ele não pode comparecer no julgamento final, pois estava internado. No julgamento final, é concluído que houve sim discriminação e o resultado disso culmina desfavoravelmente para o escritório que Andrew era funcionário, o qual é obrigado a pagar uma indenização em um valor altíssimo.

A partir das descrições dos dois últimos filmes, conseguimos pensar na ampliação do assunto HIV/Aids com a indicação de obras cinematográficas as quais contam sobre a vida de pessoas homossexuais que sofrem discriminação e preconceito. Nessa apresentação, pode-se oportunizar para o público estudantil jovem, adulto e idoso discussões quanto a vulnerabilidade (social, individual e/ou programática<sup>61</sup>) não apresentadas no livro didático da EJA - ensino médio analisado, pois constatamos que não há partes significativas, bem como o debate nessa vertente sobre pessoas vivendo com HIV/Aids.

### **Filme: Terra Fria**

A figura 29 está relacionada ao extrato de texto em que é sugerido o filme Terra Fria o qual posicionado na etapa 2, unidade 1 - Ambiente e saúde no capítulo 11 de Biologia nomeado **A saúde do trabalhador** na página 288. O filme (Figura 29) retrata a história de uma mulher pobre que, pensando na vida de seus filhos, resolve trabalhar em uma mina em condições insalubres, a fim de comprar uma casa para viver melhor, já que havia se divorciado.

Porém, ao ingressar no trabalho ela passa a sofrer violência, perseguição e preconceito por estar em um ambiente predominantemente masculino. Passa por insultos e ameaças, mas, apesar dos insultos, ela não se deixa abater e recorre ao meio jurídico atrás de seus direitos. A mulher, inclusive, ingressa com uma ação de assédio moral e sexual trabalhista culminando ainda mais preconceito e chacotas. Dirigido por Niki Caro, o filme estadunidense lançado no ano de 2005, é baseado no livro *Class Action: The Story of Lois Jenson and the Landmark Case That Changed Sexual Harassment Law*<sup>62</sup> de Clara Bingham e Laura Leedy Gansler.

---

<sup>61</sup> A vulnerabilidade programática relaciona-se aos recursos sociais fundamentais para o resguardo do indivíduo a riscos de integridade e bem-estar nos âmbitos psicológico, físico e social. Além disso, diz respeito ao grau de alerta e preocupação com os problemas que podem estar acometidos à essas pessoas (RODRIGUES; NERI 2012).

<sup>62</sup> Ação coletiva: A história de Lois Jenson e o caso histórico que mudou a lei contra o assédio sexual (traduzido pelo autor).



Figura 29 – Capa Terra Fria



Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-56284/>

Terra Fria, então, pode ser uma das formas que o livro didático possibilita trazer questões muito específicas quanto aos possíveis enfrentamentos das mulheres no campo do trabalho, sendo um deles o assédio moral e/ou sexual. Assim, fazemos a leitura do livro didático da EJA, como aquele elemento no contexto de escolarização de jovens e adultos/as que contém escapes, olharmos para o termo “sexual” apresentado na descrição do filme não mais junto a botânica, zoologia, anatomia entre outros estreitamente no campo biológico. E sim, na compreensão de que a conotação sexual na esfera trabalhista, conforme narrativa do filme, é também pensada como constrangimento, ação não consentida sobre o corpo, chantagem em que a vítima se vê prejudicada por violações física, moral ou psicológica. Destarte, quando encontramos a presente filme como indicação, conseguimos deduzir que **A saúde do trabalhador** no capítulo 11, deve também ser compreendida como bem-estar social e mental na esfera trabalhista.

### Livro: Admirável Mundo Novo

A figura 30 faz alusão ao texto escrito em que é mencionado o livro *Admirável Mundo Novo* o qual está situado na etapa 3, unidade 1 - Ciência e produção no capítulo 3 de Biologia intitulado **Biotecnologia, o presente e o futuro: previsões** na página 357. Este livro, é o único dentre os 4 artefatos selecionados que além do texto complementar vêm junto ao texto principal.

Figura 30 – Capa Admirável Mundo Novo



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Admir%C3%A1vel-mundo-Aldous-Leonard-Huxley/dp/8525056006>

O protagonista desse livro chama-se Bernard Marx ele vive em uma sociedade, no ano de 2500, controlada por um Estado totalitário voltado para a ciência, assim os sentimentos e relações familiares são proibidas e punidas caso venha acontecer, por exemplo, atos sexuais. Criados em laboratório e de modo controlado, os seres humanos são condicionados durante toda a vida de acordo com sua casta social. Os/as bebês são criados/as nos centros gestacionais diferenciando-os/as por níveis de aprendizado segundo a programação já realizada em seus materiais genéticos, as pessoas não chegam na etapa da vida que corresponde ao envelhecimento, assim a morte ocorre em um

centro de finalização também de modo controlado. Bernard pertence à casta mais alta, porém, fenotipicamente é diferente dos demais e se sente deslocado. Então, na companhia de uma moça, resolve sair em viagem para conhecer o reino dos selvagens.

Nesse reino dos selvagens, Bernard percebe que os costumes antigos da sociedade ainda prevalecem, como o casamento e a crescer sob a criação de uma família. Nesse lugar, o protagonista conhece John filho de uma ex-funcionária da área da fecundação, da mencionada sociedade controlada, que sofreu abuso sexual, logo por conta da gravidez resultado do estupro a funcionária foge do local e é acolhida pelos selvagens. John também se sente deslocado e junto a Bernard resolve voltar, para a referida sociedade, idealizando tentar revolucionar o modo de vida do local, mostrando à população que eles/as não são livres.

O teor do conteúdo em que o livro aparece, está contextualmente mencionado no capítulo de Biologia em que se inicia na busca por diferenciar tecnologia e Biotecnologia, após explicações com exemplos e referências cronológicas para os/as estudantes da EJA, até alcançar o subtópico “A chegada da Biotecnologia” onde localizamos o livro *Admirável Mundo Novo*.

Nessa parte do capítulo, a Biologia com a genética em suas intersecções com outras áreas, tais como Química, Engenharia e Informática é citada como adventos da modernidade que vem se modificando com rapidez significativa. Continua apresentando que o novo foco no campo científico tem se acentuado no desenvolvimento de tecnologias da matéria viva, e cita a identificação do material genético de muitos seres vivos, bem como genes causadores de doenças, produção de vacinas, produção de vegetais e animais com resistência a doenças, clonagem, não limitadas a esses exemplos (SCRIVANO *et al.*, 2013).

O livro de ficção científica é então apresentado como se vê na figura 31, a qual é um recorte da página 357.

Conforme lemos no capítulo 3 de Biologia, sinalizado pro nós com a figura 31 no primeiro parágrafo, é dito não apenas dos benefícios que a Biotecnologia tem proporcionado, assim as/os autoras/es do livro didático mencionam o quão preocupante ela pode ser a depender dos objetivos e uso de resultados pelas pesquisas científicas. No parágrafo seguinte apresenta que todos/as devemos ficar à espreita de que biotecnologicamente tem sido produzido com os organismos geneticamente modificados, em alerta a quem tem servido a nível de interesse em nossa sociedade seja no setor político ou econômico (SCRIVANO *et al.*, 2013).

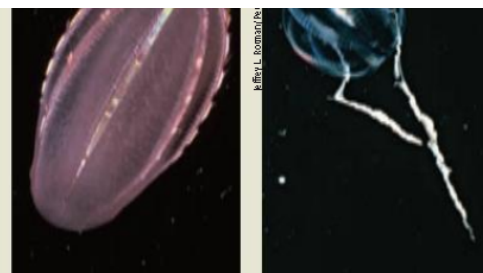
Figura 31 - Recorte da página 357 - a chegada da Biotecnologia

A biotecnologia tem um campo infindável de pesquisas, o que traz muitos benefícios para a humanidade, além de muita preocupação, pois não sabemos em que essas pesquisas vão dar, nem como elas serão utilizadas. Por isso, tem ocorrido intenso debate nos meios científicos e na sociedade em geral sobre os objetivos dessas pesquisas e os usos dos seus resultados.

No Brasil, não tem sido diferente do restante do mundo. É nosso dever, como cidadãos, ficar atentos ao que a biotecnologia produz em relação a quaisquer organismos geneticamente modificados e, principalmente, aos interesses políticos e econômicos que estão em jogo.

Por causa do aumento das pesquisas e práticas de manipulação gênica, alguns ambientalistas temem o surgimento de uma civilização com possibilidades de programar e corrigir tudo o que for inadequado no código genético humano, muito semelhante ao criado pelo escritor Aldous Huxley, em 1932, em seu livro *Admirável mundo novo*.

Se isso for possível, e parece que é, como a nossa sociedade reagiria a tamanha transformação? Corrigir o quê? E o gene a ser “corrigido”, é inadequado para quem? Para os indivíduos? Para essa mesma sociedade?



Exemplos de ctenóforos que apresentam bioluminescência (capacidade de emitir luz).

#### **Admirável mundo novo**

A sociedade de 2500, de *Admirável mundo novo*, proposta por Huxley, cria seus bebês em grandes centros de gestação, com níveis diferenciados de aprendizado, segundo as funções para as quais as crianças estão destinadas após a programação de seu material genético e posterior clonagem. Nos imensos berçários, eles recebem instruções durante o sono de maneira a programar sua mente. Não há pais, mães, avós, maridos, esposas e filhos; o ato sexual, para a reprodução, inclusive, é proibido, pois um bebê natural estaria fora dos rígidos padrões de funcionamento dessa cidade do futuro. Também não há envelhecimento e vivência da morte. Cada pessoa tem a responsabilidade de tomar vitaminas para manter-se jovem, e um belo dia se interna em um centro de finalização, tão impessoal quanto o berçário de nascimento, e lá se prepara para morrer.

Disponível em: <<http://jpc.dhwoong.com/books/science-fiction/905099admiravel-mundo-novo>>. Acesso em: 14 fev. 2012. (Adaptado.)

Fonte: Scrivano *et al.*, (2013, p. 357)

No terceiro parágrafo, alcançamos a menção ao livro de Aldous Huxley, pois dentro de quesitos preocupantes já mencionado, é utilizado a voz de ambientalistas que acreditam ser as práticas de manipulação genética perigosas em uma civilização no futuro que poderá ter controle da vida humana ao acessar o código genético das pessoas e tão logo, manipulando, corrigindo, readequando ainda fase molecular o organismo humano. Ao final, equipara a realidade contida no livro *Admirável Mundo Novo* (SCRIVANO *et al.*, 2013).

Há sem dúvida uma incitação ao debate no campo ético vinculado à Biotecnologia (especificamente quanto a genética) mediante a construção dos dizeres pelo livro didático que se apoia em um livro de ficção científica para levar leitores/as da EJA ao que se pretende apresentar. Mais evidente fica a abertura ao debate quando percebemos no último parágrafo, em que lemos: “Se isso for possível, e parece que é, como a nossa sociedade reagiria a tamanha transformação? Corrigir o quê? E o gene a ser “corrigido”, é inadequado para quem? Para os indivíduos? Para essa mesma

sociedade?” (SCRIVANO *et al.*, 2013, p. 357). Na abertura, quando apresentamos parte do que se trata o livro do escritor Aldous Huxley em *Admirável Mundo Novo*, com olhar analítico percebemos que o corpo sofre controle, o corpo é vasculhado em sua forma ainda molecular por técnicas muito específicas da engenharia genética capaz de “corrigir” imperfeições, por exemplo, com os/as bebês dos centros gestacionais selecionados e produzidos para ter corpos saudáveis. Além do controle genético, esse corpo continua sendo controlado no meio social.

Os vínculos familiares, bem como atos sexuais não são permitidos por envolverem aspectos sentimentais das relações humanas, cabendo punição quando estabelecidas. Ao proibir uma das formas de se expressar a sexualidade, por atos sexuais, dá a entender que o sexo não só envolve a procriação, nele também está imbuído possíveis sentimentos como o desejo e o prazer, por isso não é permitido na sociedade sob controle. Há também a história secundária da ex-funcionária que é violentada sexualmente, essa ao apresentar características biológicas da gravidez decide fugir para o reino dos selvagens onde poderia seguir gerar seu filho.

Conseguimos, assim, traçar aproximações pautando-nos pela pergunta de pesquisa em que nos mobilizou na investigação de **como** o livro didático da EJA diz sobre corpo, gênero e sexualidade. Em *Admirável Mundo Novo* vemos apontamentos interessantes na possibilidade de também dizer sobre aspectos da sexualidade humana no campo biológico e social.

Quando encontramos essa indicação no texto principal do livro didático e acompanhado de questionamentos propondo o debate bioético direcionado aos/as estudantes da modalidade EJA, analisamos que se configura como outra abertura promovida pelo livro didático. Visto que faz com que os estudantes reflitam sobre a reação de nossa atual sociedade a mudanças possíveis; sobre o que se buscaria corrigir (via intervenções genéticas) no ser humano; sobre a quem serviria tais manipulações e quais seus desfechos em sociedade. Abertura essa que a depender da mediação do/a professor/a caberia diálogos/considerações com questões étnicos raciais, pessoas com deficiência entre outras.

É fato que localizamos outras linguagens ampliando o que o livro didático desenvolve em seus conteúdos disciplinares, em ocasiões que os/as estudantes da EJA são direcionados para tais produções eles vão sendo construídos por esses artefatos, em momentos de escuta, de leitura, visto que

[...] filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo o que ocultam. Dizem também de nossos corpos e, por vezes, de forma tão sutil que nem mesmo percebemos o quanto somos capturadas/os e produzido/as pelo que lá se diz (GOELLNER, 2007, p. 29).

Por esse viés, olhamos para os presentes artefatos contidos no livro didático investigado como elementos também sob efeitos da cultura circulante, logo contém pedagogias expostas ou ocultas segundo Silvana Vilodre Goellner (2007), que podem atuar sobre os aspectos das sexualidades como procuramos deixar evidente nessa subseção, mas também sobre os corpos e os gêneros.

A partir das breves descrições e ao nos aproximando dos Estudos Culturais, assumimos que tais artefatos podem colaborar com as práticas escolares e pedagógicas ao produzir outros sentidos uma vez que ampliam e produzem conexões com o campo do cinema e também por intermédio do livro não didático (ficção) que somam forças pelas indicações de produções que transgridam, por exemplo, a matriz heterossexual.

Portanto, tais artefatos apesar de em grande medida serem posicionados na porção extra (complementar) do livro didático, podem ser compreendidos como formas de resistência ao que a disciplina de Biologia comumente tem proposto em conteúdos curriculares tradicionais quanto aos ensinamentos sobre gênero e sexualidade, posto que na presente subseção analisada, vincula-se a sexualidade quase exclusivamente por enunciados produzidos pela abordagem biológica.

Alcançamos por fim, na presente subseção entrelaçamentos calcados nos corpos, linguagens, gênero, sexualidade e conteúdos curriculares de Biologia provocados pela busca inicial quanto a noção de sexualidade nesse artefato cultural.

Recai acerca de alguns elementos relativos a HIV/Aids em seus modos de articulação, dentro do currículo escolar apresentados pelo componente de Biologia, os aspectos biológicos do vírus e da doença, alerta para os comportamentos dos sujeitos e suas práticas sexuais. Ficando de fora o conteúdo que ensina sobre a prevenção de outras ISTs, saúde sexual e reprodutiva entre casais de mesmo sexo biológico ou de pessoas que se relacionam afetivo sexualmente tanto com indivíduos do mesmo sexo quanto do sexo opostos, marcando assim ausências no livro didático da EJA.

Acreditamos assim que há de fato um árduo caminho para contribuir de maneira mais objetiva perante o público LGBT um imaginário histórico, social e cultural mais amplo, mas são perceptíveis movimentos no sentido da amenização da estigmatização

construída. Como orienta e bem trata Junqueira (2014, p. 6), “não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização, marginalização e estigmatização”. Dessa maneira, esperamos que livros didáticos vindouros cada vez mais possam ultrapassar barreiras de preconceito e discriminação relacionado a orientação sexual.

Convém ressaltar os modos de resistência encontradas nas produções cinematográficas e livro de ficção indicados, os quais ampliam e possibilitam outras conexões, uma vez que as sucintas descrições a qual nos propomos construir junto as análises realizadas acenam para a possibilidade do desenvolvimento de questões sobre preconceito e discriminação contra homossexuais, assédio moral/sexual sofrido por mulheres entorno dos filmes e a problemática do controle genético e social dos corpos distopicamente produzida em *Admirável mundo novo* e seus enlaces quanto a sexualidade em meio as narrativas do livro. Nessa conjunta, o livro didático viabiliza a sua maneira o ‘falar sobre sexo’, tendo a instituição escolar como voz autorizada para isso. Dessa forma, passamos a perceber com (FOUCAULT, 2017. p. 26) que “[...], constituiu-se numa aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia”.

Em suma, o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2017) foi percebido em funcionamento no livro didático da EJA, posto que o dispositivo como propõe o autor atende a uma urgência histórica: notoriamente na centralidade da diferença entre homens e mulheres, assim identificamos enunciados textuais e imagéticos de modo mais particular após buscarmos pela palavra sexo, quanto as ISTs com foco no assunto HIV/Aids e no que diz respeito aos preservativos assentada em componentes biológicos.

A não problematização de tantas formas de apresentação que circunscrevem a sexualidade na escola, pautada apenas na rigidez da diferenciação sexual biológica, no binarismo de gênero, no corpo descolado de seus significados sociais e culturais percebida até aqui pela análise da fonte, coloca as subjetividades dos sujeitos em um pacote único ao não explorar outras instâncias socioculturais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os caminhos metodológicos da pesquisa, afirmamos que ela sustentou-se na abordagem qualitativa, em diálogos com o campo dos Estudos Culturais e utilizamos de estratégias que nos permitiram criar/ensaiar/inventar um ‘modo de fazer pesquisa’, o que faz lembrar os ensinamentos de Meyer e Paraíso (2012), ao citar Jorge Larrosa (1996), sobre ler em direção ao desconhecido para “fazer conexões inesperadas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 36) em diferentes momentos da análise de base cultural e documental. Nesse sentido, tomamos o livro didático como artefato cultural e como documento, em meio a multiplicidade do que um livro didático pode ser pensado.

Podemos rememorar também que, no árduo exercício da produção deste texto científico formulamos a pergunta: o que e como é dito sobre corpo, gênero e sexualidade nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza na coleção didática destinada a EJA - Ensino Médio aprovada pelo PNLD/EJA - 2014? E objetivamos identificar os ditos e não ditos sobre corpo, gênero e sexualidade no livro analisado, bem como de maneira diligente nos empenhamos em descrever a partir de textos escritos e imagéticos localizados nos componentes disciplinares da área das Ciências da Natureza, o modo como são apresentados os corpos, os gêneros e as sexualidades.

O livro didático analisado foi o único distribuído no território brasileiro pelo Governo Federal até o marco de início dessa pesquisa, em 2019. Portanto, o livro foi considerado em toda a sua integralidade, desde a capa, contracapa, apresentação, até o corpo de seu texto e indicações de outros textos. Nesse seguimento, a parte que engloba o texto principal (conteúdos disciplinares) foram analisados, bem como as partes descentralizadas como: notas, lembretes, exercícios, experimentos para casa, dicas de pesquisas em outros ambientes pelas indicações de livros, *sites*, filmes em uma variedade de possibilidades.

No processo de sistematização das informações, recortes de fragmentos de textos escritos e de textos imagéticos do livro didático analisado, construímos o que nominamos de Matriz de Sistematização de Informações. A matriz teve como marcos orientadores, os conceitos e escolhas teórico-metodológicas, a pergunta e objetivos de pesquisa construídos ao longo da pesquisa.

A partir de agora, apresentaremos os achados da pesquisa e as conclusões a que chegamos a partir deles. Nessa perspectiva, observamos a marca masculina já na demarcação da autoria do livro – a maioria dos autores do livro é de homens. Em nossa



busca pelos autores e pelas autoras do livro didático analisado, não detectamos produções acadêmicas e profissionais vinculadas a eles/as com maior apropriação em relação ao campo da EJA, bem como trabalho no campo que discute corpo, gênero e sexualidade.

Com as leituras e análise perante a carta de apresentação, constatamos que o livro didático dialoga ‘sobre’ o público jovem e adulto e não “com” ele, de modo direto/proximal. Porém, nas demais partes do livro isso não se repetiu. O livro aponta, na carta de apresentação, a expectativa em um sujeito que marcadamente almeja qualificação profissional dentro de um perfil como um jovem ou de um adulto trabalhador<sup>63</sup>.

De modo mais específico, percebemos pela forma de apresentação da assinatura na carta, o apagamento das autoras, uma vez que se optou pelo masculino genérico. Assim, o livro didático demonstra, desde a sua carta de apresentação, fortes indícios da naturalização da linguagem excludente de gênero – uma linguagem centralmente masculina.

Quanto as 19 referências bibliográficas analisadas, notamos formas de exclusão das mulheres, pois elas são menos mobilizadas para somar na construção do conhecimento. Contamos 9 das referências com apontamentos restritos ao teor biológico, mas houve aquelas em ampliação do debate (3), por exemplo, dentro do campo da saúde que dialogam na perspectiva social, cultural e psicológica. Mais apontamentos mediante análise foram por nós identificados como nas referências que evidenciam a história do homem na ciência, contamos 7, ressaltando a assimetria de gênero ao deslegitimar e invisibilizar mulheres como parte da história da ciência.

Na visada de gênero empreendida, constatamos uma evidente dicotomização de gênero em relação às profissões, ocupações e aos postos de trabalho nos textos e imagens do livro didático da EJA. Onde imagens de homens são apresentadas atreladas a atividades que requer força corporal intensa, trabalhos braçais. Na apresentação imagética de um modelo de homem no trabalho, configurando-o como resistente e viril, como pressupõe a masculinidade hegemônica. Quanto às imagens vinculadas às mulheres, vemos no mundo privado algumas imagens que são pensadas no contexto do trabalho doméstico/casa/lar; bem como a veiculação de imagens das mulheres que as

---

<sup>63</sup> Propositalmente do masculino.

caracterizam e aproximam ao cuidado, atenção, saúde e acolhimento aliadas aos extratos de texto com alusão à figura da mãe/dona de casa.

A linguagem sexista funciona pelo livro, intensificando a apresentação de uma imagem de homem genérico, a ocultação das mulheres e a produção do mundo trabalho eminentemente masculino. Portanto, a fonte de pesquisa analisada aponta para a generificação das profissões, ocupações ou postos de trabalho de modo assimétrico, com a utilização de textos e imagens que posicionam os sujeitos demarcando o lugar de gênero.

Do ponto de vista estatístico, ao considerarmos a quantidade de imagens de corpos humanos e suas marcas de gênero, fase da vida e raça/etnia, constatamos que a imagem de homem adulto branco é a mais recorrente no livro didático. Quando comparamos os percentuais a representatividade de adultos e jovens, mostrou-se em escala bem mais acentuada do que as imagens de pessoas idosas. Ressalta-se, também, a maior expressividade numérica na apresentação de corpos que lemos como brancos e de homens. Sendo assim, em nossa leitura vemos configurado noções do adultocentrismo, da branquitude e androcentrismo presente no livro didático da EJA. Considerando a investigação qualitativa dessas imagens em que buscamos os marcadores em entrelaçamento nos corpos, vemos que há uma *balança* nela se rompe, mas também que se permanece as desigualdades de gênero, raça, de fases da vida, entre outros.

A discussão sobre a sexualidade aparece via conteúdo da disciplina Biologia. A sexualidade é discutida na relação com termos/conceitos como sexo, ISTs, hormônios sexuais e reprodução sexuada. Em meio as lições de sexualidade, bem como as de gênero e corpo, ressaltamos o silenciamento sobre práticas que destoem da heterossexualidade. Pontuamos também que são desconsideradas as lições que o campo da saúde produziu sobre a saúde sexual e reprodutiva de pessoas não heterossexuais e não cisgêneras ao longo do tempo.

Sob nossa lente de análise, o livro didático ensina modos de ser e funcionar a heterossexualidade em meio aos elementos textuais e imagéticos apresentados. Visto que, por meio de palavras, símbolos, imagens se reforça/reitera a heterossexualidade naturalizando-a como modelo.

Ainda sobre aspectos da sexualidade contida no livro didático, verificamos certa vinculação à sexualidade quase exclusivamente em enunciados produzidos pela abordagem biológica. Face ao que expomos, e tomando as lições de Foucault (2017) sobre o dispositivo da sexualidade, podemos afirmar que há funcionamento desse

dispositivo no livro didático da EJA. E isso ocorre quando o livro mantém a centralidade na diferença entre homens e mulheres assentada em componentes biológicos, na constante reiteração da lógica binária de gênero e na reiteração da expectativa heterossexual. De outra parte, o corpo que tem grande representatividade no livro é branco, de homem e adulto.

Contudo, é preciso mencionar que nos textos complementares do livro didático, vemos indicações de filmes, *sites* e livro de ficção indicados, esses apontam para discussões sobre modos de vidas não heterossexuais, bem como abertura pelo debate bioético para considerações sobre o corpo, e tão logo a sexualidade de maneira mais ampliada.

A seguir, apresentamos, pontualmente, os itens em que identificamos e que podemos dizer como desvios ou possibilidades de rupturas com os padrões hegemônicos de corpo, de sexualidade e de gênero no livro: (1) a indicação de referências bibliográficas que apontam ampliação do debate sobre saúde para além da dimensão biológica; (2) a abertura nítida para reflexão e problematização do modo de apresentação (imagem) caricata da mulher em um anúncio de um produto; (3) a referência a uma mulher (Adriana Nascimento) única personalidade em posição de prestígio por sua conquista como bicampeã brasileira de *mountain bike*; (4) o alerta quanto à mudança de perspectiva dos termos vinculados historicamente aos homossexuais, com a proposição de “comportamento de risco” e (5) a apresentação de sugestão de ampliação dos estudos por meio de filmes e de um livro que trazem discussões sobre o preconceito, a discriminação, o abuso moral/sexual e a problemática do controle genético e social sobre os corpos. Nessa seara, o livro didático é local de força, poder, resistência pelos quais se desvelaram ensinamentos no contexto da escolarização, ora buscando romper, ora deixando permanecer as desigualdades de gênero, de raça, de fases da vida e outros processos de normalização e de naturalização dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

Retomamos Silva (2010, p. 177) quando ela afirma: “o corpo que, embora não possua a Anatomia e a Fisiologia como destinos, mas que, inserido na cultura, participa e configura-se como espaço de reverberação de processos identitários”. Junto a esse excerto, defendemos a perspectiva da não negação da materialidade biológica dos corpos e da sua compreensão em meio a produção cultural, política, científica e econômica, em meio a relações de saberes e de poderes que subjetivam e são subjetivadas pelos sujeitos. Portanto, é fundamental que o PNLD/EJA, em sua grande importância para

manutenção de novos livros didáticos, produza orientações para dizer e apresentar cada vez mais as questões de corpo, bem como de gênero e sexualidade de forma abrangente.

Entendemos que essa pesquisa contribui para incrementar **estudos e pesquisas** que investigam noções de corpo, gênero e sexualidade no campo dos livros didáticos. Nossa investigação que tomou o livro didático do ensino médio EJA como fonte, acaba somando para a ampliação de pesquisas que se concentram nos artefatos culturais destinados, majoritariamente, ao ensino fundamental e médio, em que os sujeitos leitores/as dos livros didáticos são crianças e adolescentes, como tem apontado no campo. E que também, foi por nós constatado no levantamento feito na subseção 2.1, baseado no intervalo de 10 anos nas plataformas CAPES, BDTD e no site da ANPEd nacional.

De outra parte, há contribuições **sociais**, visto que a materialização da investigação realizada demonstra que, não é apenas os livros da modalidade que tem importância, também consideramos que os sujeitos da EJA importam. Com a pesquisa tensionamos as formas de apresentação em textos e imagens que ensinam e dão lições de distintos aspectos sobre a concretude dos corpos biológicos, mas também deixa de lado outras noções que se vinculam à questão de gênero e sexualidade inscritas na materialidade do corpo. Nesse sentido, sinalizamos o quanto é restrita a abordagem de assuntos que se fecham em generalizações e essencialismos no viés biológico e biomédico. Tal feitura ocorreu por problematizarmos em abrangência para as vertentes sociais e culturais as quais possibilitam, assim, maior emancipação intelectual do público da EJA.

De modo **pessoal**, a pesquisa me proporcionou ter novos olhares para os/as estudantes dessa modalidade, angariando modos particulares de conhecer um público escolar que eu futuramente posso me deparar como professor de Ciências e Biologia. Outro ponto de especificidade, foram as demasiadas reflexões escritas nessa dissertação. Não restrito ao aqui posto, foram surgindo outras reflexões ao me questionar sobre os modos como eu posso na prática lidar com o currículo escolar, para ensinar sobre o corpo humano em consideração as subjetividades de um público como o da EJA. No intuito de explicar de maneira oportuna, plural e fluída sobre sexo, sexualidade e gênero, como ato de coragem e resistência.

A partir das discussões e reflexões proporcionadas nessa dissertação, podemos dizer que as problematizações emergidas pelos resultados têm potencial para contribuir com o campo da pesquisa em educação e da pesquisa na Educação em Ciências.

Cabe assinalar que, essa pesquisa foi produzida durante um período histórico, repleto de contratemplos, tristezas e inseguranças causadas pelo vírus causador da Covid-19. No oceano dos fatos, o fazer dessa produção acadêmica foi em alguma medida afetado negativamente. Inicialmente, pela limitação geográfica do não acesso aos materiais da biblioteca da UFU, encontros presenciais para orientação e andamento da pesquisa. Entretanto, conforme novos hábitos foram sendo testados, busquei as linhas de fuga nos contatos on-line em reuniões, orientação e conversas com amigos do meio acadêmico.

Ainda na perspectiva das limitações encontradas, notamos já na reta final que seria adequado maior adensamento no campo identitário. Tal proeza elevaria o patamar de debate e reflexão com assentamento e adensamento nas subjetividades atreladas aos sujeitos jovens, adultos e idosos que frequentam a escola na contemporaneidade.

Nesse momento de conclusão do texto dissertativo, apresento algumas possibilidades de continuidade desse estudo: estudos sobre a influência do currículo do novo Ensino Médio e a forma de apresentação de corpo, gênero e sexualidade nos livros didáticos da EJA após 2020; investigação do componente curricular Matemática em sua articulação com as Ciências da Natureza; análises comparativas do livro da EJA com os livros didáticos do Ensino Fundamental da mesma modalidade; ampliação da investigação para os manuais dos/as professores/as da EJA; articulação da análise de livros didáticos com técnicas de entrevistas e/ou questionários com professores/as e/ou alunos/as da EJA sobre suas percepções de gênero, corpo e sexualidade no contraponto ao apresentado pelos livros<sup>64</sup>.

Já como despedida, reservei esse local para ser ainda mais livre para **me** expressar, e assim dizer brevemente o que vivi/senti e conclusões pessoais as quais cheguei. Percebi que experimentei durante toda a escrita um duvidar de mim mesmo. Contudo, no final das contas, esse não era o problema e, sim, a solução como combustível para fazer o meu melhor, em virtude do compromisso interno, pela tarefa acadêmica e responsabilidade científica. Percebi que para uma boa caminhada escrita e produção científica se aprende fazendo, mas que isso não precisa e não deve ser feito de modo isolado, secreto, recluso... Percebi também que as relações pessoais são essenciais pela afetividade das trocas e que deve ser acompanhada do compromisso acadêmico-

---

<sup>64</sup> Deixo aqui registrado meu desejo em continuar pesquisando os livros didáticos da EJA à nível de doutorado, na perspectiva teórica utilizada, porém com os livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental do PNLD/EJA, na busca por outras estratégias metodológicas.

profissional de todos os envolvidos. E como tempero, boas pitadas de humildade científica, paciência e empatia com o próximo que também tem dor, que chora, que adocece, mas também que se alegra e festeja quando tudo corre bem.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos. 2009.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, salud y sociedad – Revista latino-americana**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 69-82, 2013. ISSN 1984-6487. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293325757003>. Acesso em: 3 de fev. 2021.
- ALVES, T. *et al.* Jovens e adultos não escolarizados - uma multidão de invisíveis. *In*: OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R. A. *et al.* (ed.). **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.167-190.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Disponível em: [http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0\\_metodo\\_nas\\_ciencias\\_naturais\\_e\\_sociais\\_-\\_pesquisa\\_quantitativa\\_e\\_qualitativa.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf). Acesso em: 3 de fev. 2021.
- AMARAL, C. A. **Literatura juvenil contemporânea LGBTI: significados sobre identidades de gênero e sexuais**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/handle/1/8335>. Acesso em: 15 out. 2021.
- ANDRADE NETO, M. L. **Projeto gráfico de livros didáticos da educação de jovens e adultos: análise sob a perspectiva dos docentes de escolas de Bauru (SP) e de Avaré (SP)**. Bauru, 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Design da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136299>. Acesso em: 3 de fev. 2021.
- ANDRADE, C.P. **Concepções sobre diversidade de orientações sexuais veiculada nos livros didáticos e paradidáticos de ciências e biologia**. 2004. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: [https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/cristiane\\_pinto\\_andrade\\_-\\_concepcoes\\_sobre\\_a\\_diversidade\\_de\\_orientacoes\\_sexuais\\_veiculadas\\_em\\_livros\\_didaticos\\_e\\_paradidaticos\\_de\\_ciencias\\_e\\_biologia.pdf](https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/cristiane_pinto_andrade_-_concepcoes_sobre_a_diversidade_de_orientacoes_sexuais_veiculadas_em_livros_didaticos_e_paradidaticos_de_ciencias_e_biologia.pdf). Acesso em: 3 de fev. 2021.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, p. 221-24. 2005.
- BAPTISTA, M. M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement**, n° spécial, automne / hiver, 2009. ISSN: 1646-7698. DOI: <https://doi.org/10.4000/carnets.4382>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 3 de fev. 2021.
- BASTOS, A. B. **Análise das orientações teórico/metodológicas do manual dos livros PNLD EJA/2014: uma contribuição para a formação do alfabetizador**. 2018. 179 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na sala de aula**, São Paulo, Contexto, 1997.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Comitê de Imprensa. Rádio e Televisão. **Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em: 16 maio. 2019.

INEP. **Resultados enade 2019**. 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/apresentacao/2020/Apresentacao\\_Resultados\\_Enade\\_Conceito\\_Enade\\_IDD\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/apresentacao/2020/Apresentacao_Resultados_Enade_Conceito_Enade_IDD_2019.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **PNLD EJA 2014**: valores de negociação por título - ensino fundamental e médio. 2014. Disponível em: <https://fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/3010-dadosestatisticosdeanos-anteriores>. Acesso em: 02 out. 2021.

INEP. **Censo da educação superior 2018**: divulgação de resultados. Brasília, DF: INEP, 2018c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2015: figura: ensino médio. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: parecer 11/2000. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos para educação de jovens e adultos**: alfabetização – PNLA 2008. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD EJA. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2010. Disponível em: [http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLDEJA2011\\_NET.pdf](http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLDEJA2011_NET.pdf). Acesso em: 23 dez. 2019.

INEP. **Censo da Educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em:



[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 20 de out de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais alfabetização**. Brasília, DF: MEC, [2019]. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/conheca-o-programa>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de gestão da SECAD**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18641secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 out. 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFERN, 2014c.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **TCU acompanha Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: TCU, 2020a. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-acompanha-plano-nacional-de-educacao-2014-2024.htm#.XroOtYPBNQM.whatsapp>. Acesso em: 13 maio 2020.

CAÑETE, L. S. C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CSKSG>. Acesso em: 12 jan. de 2020.

CARLA, M. **Governo reduz investimento na EJA e deixa modalidade com dias contados**. Brasília, DF, 2020. Portal: Sinpro. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduce-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 20 out. 2021.

CARNEIRO, J. E. **Percepções e posicionamentos de educadores face às transformações e tendências de evolução da educação de jovens e adultos: um estudo exploratório com professores de Planaltina DF**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto, Porto, 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131769/2/438943.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J; DESLAURIERS, J; GROULX, L; LAPERRIÈRE, A; MAYER, R; PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CHABA, P. A. **O conteúdo de física no livro didático para a educação de jovens e adultos: uma análise da transposição didática**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste

do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019. Disponível em:  
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4613>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

CORRÊA, L. M. C. **Aids nos livros didáticos de Biologia**: PNLEM 2007, PNLD 2012 e 2015. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20977>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

COSTA, D. O. **O Lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em:  
<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/365>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

COSTA, L. C. **Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:  
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15105>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23, p. 36 – 61, maio / jul. / ago 2003. ISSN 1809-449X. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200004&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200004&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 3 de fev. 2021.

CUNHA, A; FREITAS, D; SILVA, E. P. Q. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Coleção explorando o ensino: ciências**. 18. ed. Brasília, DF: Brasil, 2010. Cap. 4. p. 61-76. ISBN 978-85-7783-042-8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7835-2011-ciencias-capa-pdf/file>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

D'ÁVILA, C. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008. ISBN: 978-85-232-0534-8

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300007>

DAZZI, M. D. B. Estratégias para endereçar - por uma política de representação do HIV/AIDS: legitimando modos de ser adolescente em tempos de AIDS. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *et al.* **Ensaio em estudos culturais educação e ciência, a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia**: instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. p. 147-170, v. 1. ISBN 9788570259073.

DIAS, Z. B. **Ensino de ciências naturais, livros didáticos e imagens: investigando representações de gênero.** 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DIVERSIDADE de gênero e sexualidade no ensino de biologia: os materiais didáticos em foco. [S.l. s.n.], 2020. 1 vídeo 1h59min46s. Debatedores: Felipe Bastos, Mônica Waldhelm. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=LkabFLutCx4&feature=youtu.be&ab\\_channel=sbenbio2encontros](https://www.youtube.com/watch?v=LkabFLutCx4&feature=youtu.be&ab_channel=sbenbio2encontros). Acesso em: 27 fev. 2021.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-79.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismo em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332002000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 3 de fev. 2021.

FAUSTO-STERLING, A. Glândulas, hormonas sexuales y química de gênero. *In*: FAUSTO-STERLING, A. **Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidade.** Tradução de Ambrosio García Leal. Barcelona: Melusina, 2006, p. 179-206. ISBN: 9788496614031.

FELIPE, J. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 31-45. ISBN: 978-85-7566-070-6. Disponível em:  
<https://seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/images/documentos/3-Seminrio.pdf>. Acesso em: 27 de mar. de 2021.

FERREIRA, A, P. P. **As Mulheres da Ciência: uma análise dos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD 2012, 2015 e 2018.** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.443>

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, [s.l.], v. 44, n.2, p. 367-383, 2010. ISSN 0034-7612. DOI: 1 <https://doi.org/10.1590/S0034-76122010000200008>. Disponíveis em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003476122010000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003476122010000200008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 3 de fev. 2021.

FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace>. v.2, n. 1, 454. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996. v. 3. 79p. ISBN 85-5-01359-2.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. ISBN: 9788521804888.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 6. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. ISBN: 9788577532940.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. ISBN 978-8577532964

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 42. 301p. Tradução de: Surveiller et punir ISBN: 9788532605085.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! : um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>. Acesso em 27 de mar. De 2021.

GALLO, S. D. O. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e filosofia**, Uberlândia, p. 41-72, jun. 2012.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, 2004.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 9788524913952.

GLOBAL, 40 anos - O documentário. [S.T]: Global Editora, 2014. 1 vídeo (31 min.). Legendado. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rxL5sQZ3k7o&ab\\_channel=GrupoEditorialGlobal](https://www.youtube.com/watch?v=rxL5sQZ3k7o&ab_channel=GrupoEditorialGlobal). Acesso em: 02 out. 2021.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

GRUPO EDITORIAL GLOBAL (São Paulo). **Nossa História**. 2021. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/institucional/grupo-editorial-global/>. Acesso em: 19 out. 2021.

HALL, S; Liv SOVIK (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019 PNAD (Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. v. 1. ISBN 978-65-87201-09-2.

Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

IRELAND, Timothy D. O Direito à todos à Educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas de educação de jovens e adultos. *In*: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade. (org). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Annual Review of Critical Psychology**, [s.l.], v. 11, 189-203, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. Conceitos de Diversidade. Parte II. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, 2014, v. 2, n. 4, p. 4-9. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6353/4059>. Acesso em: 27 fev. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>. Disponibilidade em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acessado em: 09 de jul 2020. Acesso em: 3 de fev. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. *In*: SILVA, F. F. *et al.* Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências. 2. ed. Rio Grande do Sul: FURG, 2008. p. 07-14.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>. Acesso em: 11 jul. 2020.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. ISSN 0104-687X. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

LIMA, I. D. **Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania, para o ensino fundamental maior (2017 - 2019)**. 2020. 162 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

LOURO, G. L. Foucault e os estudos queer. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. ISBN 85.326.1862-6. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

LOURO, G. L. Sexualidade e gênero na escola. *In*: VEIGA NETO, Alfredo. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 69-73.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, A. G; AMARAL, A. L. **Dicionário da Crítica Feminista**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2005.

MAGALHÃES, J. C. **Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre sujeitos homossexuais**. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4817>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MAGALHÃES, J. C; RIBEIRO, P. R. C. As neurociências ensinando modos de ser homem e mulher em revistas de divulgação científica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. [s.l.], v. 8, p. 692-710, 2009. ISSN 1579-1513. Disponível em: <http://sexualidadeescola.furg.br/biblioteca/livros/category/1-artigos?download=9:asneurociencias>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MAIA, C. M. Os desafios da epidemia da AIDS no filme *And the band played on*. *In*: UNICAMP. **Divulgando a divulgação científica**. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mindflow/?p=683>. Acesso em: 02 out. 2021.

MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 978-8524915567.

MELLO, P. E. D. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

MELO FILHO, A. M. C. **Educação em Direitos Humanos: uma análise de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15683>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

MEYER, D. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, D; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49- 63.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (Diálogos). ISBN 9788571605824.

MEYER, M. De corpo e alma: conversa ao pé do ouvido. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Coleção explorando o ensino: ciências**. 18. ed. Brasília, DF: MEC, 2010. Cap. 5. p. 77-88.

MORAES, A. L. C. A análise cultural: um método de procedimento em pesquisas. **Revista de Epistemologias da Comunicação**, [s.l.], v. 4, n. 7, p. 28 – 36, 2016. ISSN 2318-6372. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/12490>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 51-66, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004>. Acesso em: 02 out. 2021.

NAOE, A. Superação do analfabetismo permanece como meta não alcançada. *In* : AGENCIA IBEROAMERICANA PARA LA DIFUSION DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA. **Educação**. Campinas: Dicyt, 2011. Disponível em: <https://www.dicyt.com/noticia/superacao-do-analfabetismo-permanece-como-meta-nao-alcançada>. Acesso em: 12 maio 2020.

NASCIMENTO, A. M. Biologia e sociologia: uma articulação possível no ensino do corpo? *In*: SANTOS, L. H. S. **Biologia dentro e fora da escola**: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: Editora Mediação. 2000. p.131-144.

OLIVEIRA, K. F. **Gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos um estudo de caso**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26062>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set. /dez., 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_K\\_OHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_K_OHL_DE_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 3 de fev. 2021.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas e educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PARANHOS, R. D. **Ensino de biologia na educação de jovens e adultos: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira**. 2017. 229f. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32153>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

PASSOS, L. Um estrago silencioso na Educação. 2019. **Revista VEJA**, [s.l.], 16 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/um-estrago-silencioso-na-educacao/>. Acesso em: 20 out. 2021.

PEREIRA, R. M. **Gênero e sexualidade no ensino de Ciências**: analisando livros didáticos. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências e Saúde, Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PERES, E.; RAMIL, C. A. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34-64, set. /dez. 2018. ISSN 1984-7238. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723819412018034>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018034>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

PINHO, M. J. S.; LIMA E SOUZA, Â. M. F. Gênero em coleções de livros didáticos de biologia. **Revista Feminismos**, [s.l.], v. 2, n. 03, 2014.

PIRES, M. C. de O. **Gêneros, sexualidades e corpos nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de Biologia PNLD/2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PNLD EJA 2021: Audiência Pública 28/01/2020. Inserido por FNDE. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2020. 1 vídeo 2h13min56s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=NszEadGRAzg&ab\\_channel=FNDE](https://www.youtube.com/watch?v=NszEadGRAzg&ab_channel=FNDE). Acesso em: 24 fev. 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. **On the Horizon**: NCB University Press, [s.l.], v. 9, n. 5, Oct. 2001.

REIS, H. J. D. A. **O corpo humano é...: discursos sobre o corpo em livros didáticos de ciências do ensino fundamental de escolas municipais de São Luís – ma**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2017.

REMÍDIO, R. C. A. **Problematizando o livro didático de Biologia**: corpo, gênero e sexualidade. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. FURG, 2017. ISBN: 978-85-7566-461-2.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M.R.A. Disciplinas que discutem sexualidade nos currículos do Ensino Superior brasileiro: produzindo um diagnóstico da situação atual. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 197-224, maio/ago.2016. ISBN 1984-7238. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723817342016197>.

ROCHA, F. A. Livros didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2008. p. 4. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-4557--Int.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.



- ROHDEN, F. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História Ciências Saúde Manguinhos**, [s.l.], v. 15, (Supl.), 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500007> Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010459702008000500007&lng=enrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702008000500007&lng=enrm=iso). Acesso em: 26 mar. 2021.
- ROSA, A. C. **Sexualidade, gênero e diversidade no livro didático de ciências**: um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de ensino de Uberaba, MG. 2016. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.
- SANTANA, K. C. L. **Currículos de Matemática da Educação de Jovens e Adultos**: uma análise baseada em livros didáticos. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SANTOS, F. F. **As abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos em Jequié-BA**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.
- SANTOS, J.V. **O adultocentrismo que silencia, apaga e flagela o jovem**. [S.l.], 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7570-o-adultocentrismo-que-silencia-apaga-e-flagela-o-jovem>. Acesso em: 30 out. 2021.
- SANTOS, S. P. *et. al.* Tecendo (bio)logias com corpos, gêneros e sexualidades. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 5.; SIMPÓSIO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO SUDESTE GOIANO, 7. 2019. Catalão. **Minicursos** [...]. Catalão: UFG, 2019. Disponível em: <https://sbenbior4.ifgoiano.edu.br/index.php/2019/02/11/minicursos/>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- SANTOS, S. P. **Experiências de pessoas trans-ensino de Biologia**. 2018. 289 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21157>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- SANTOS, T. B. **A prática pedagógica no trato das sexualidades na educação de jovens e adultos: proeja, criciúma**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, Criciúma, 2014.
- SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s.l.], Ano I, n. I, jul. de 2009. ISSN 2175-3423. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, jul. / dez, 1995. ISBN 2175-6236.

SCRIVANO, C. N. *et al.*, **Coleção Viver, Aprender Ciências da Natureza e matemática Ensino Médio**: ciência, transformação e cotidiano - educação de jovens e adultos. São Paulo: Global Editora, 2013. 500 p. ISBN 978-85-260-1865-5.

SECADI (Brasil). Ministério da Educação. Edital de convocação 02/2012 – CGPLI. PNL D EJA 2014. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos, **Brasil**, 2014, p. 126.

SILVA, A. C. **A Representação Social do Negro no Livro Didático**: O que mudou? Por que mudou? 22. ed. Salvador: Edufba, 2011a. 182 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA, E. P. Q. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com ensino de Biologia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13614>. Acesso em: 19 mai. 2019.

SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula. *In*: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – NACIONAL, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: ANPED, 2021.

SILVA, E. P. Q. Territórios das Ciências e Biologia como potência transgressora à ordem dos gêneros. *In*: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, E. P. Q.; TEIXEIRA, F. (org.). **Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades**: linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios. Rio Grande: Editora da FURG, 2015. v. 1. p. 197-218. ISBN 978-85-7566-385-1.

SILVA, E. P. Q.; SILVA, M. S. P. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 161-183, maio/ago. 2019. DOI <https://doi.org/10.5965/1984723820432019161>.

SILVA, E. P. Q.; PARREIRA, F. L. D. Dizeres sobre sexualidade e cultura: o que dizem os livros didáticos de Biologia?. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2., 2013, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2013

SILVA, H. F. **Definições sobre a branquitude**. [S.l.], 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/definicoes-sobre-branquitude/>. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, J. A. **Diversidade sexual na educação de jovens e adultos (EJA)**: limites e possibilidades da efetivação do direito à educação. 2016. 315 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQPQU3/1/tese\\_doutorado\\_jerry\\_adriani\\_da\\_silva.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQPQU3/1/tese_doutorado_jerry_adriani_da_silva.pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVA, L. A. **Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD – 2015**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.916>. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24159/3/MulheresNegrasRepresentacoes.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SILVA, L. A. S; SILVA, E. P. Q. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais. **Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2, p. 20–44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v7i2.9630>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9630>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 7 maio. 2020.

SILVA, M. A. **Dimensões da sexualidade humana**: uma análise de livros didáticos de ciências. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SILVA, R. G. **Livros Didáticos de Sociologia do PNLD 2018**: análises desde a desigualdade de gênero e uma proposta de unidade didática para formação docente. 2020b. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional - Sociologia, Departamento de Ciências Sociais do Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_be34db22a2edfa2dcd0d16cf52d5e453](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_be34db22a2edfa2dcd0d16cf52d5e453). Acesso em: 09 out. 2020.

SILVA, T. D. Ausências e presenças da população negra no material didático de geografia para a educação de jovens e adultos da SEEDUC/RJ: negligências, estigmas e estereótipos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, p. 174-201. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.768>. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/768>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SOARES, M. N. T. **Existir e deixar existir: possíveis contribuições do ensino de ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33543535.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SOUZA, I. F. **Variação linguística**: o enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos. 2019. 107 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SUASSUNA, L. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor. *In: SIMPÓSIO SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS*, 2002. [S.l.] **Anais [...]**. [S.l.]: UFPE, 2002.

TAKEUCHI, M. R. **Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TEIVE, G. M. G. Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de Prevenção da aids em livros didáticos de ciências do ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011). *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – NACIONAL*, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ANPED, 2015.

TEIXEIRA FILHO, R. S. **A educação sexual nos livros didáticos de biologia: uma abordagem no campo do currículo**. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado profissional em educação e diversidade) – Universidade Estadual da Bahia, Jacobina, 2016.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em ensino de biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses**. 2009. 406 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251678>. Acesso em: 13 fev. 2020.

TÍLIO, R. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas, **Revista Gênero**, v. 14, n. 2, p. 125-148, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22409/rg.v14i2.626>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193>. Acesso em: 05 fev de 2020.

UNESCO. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, 2008. ISBN 85-7526-232-7. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 11 de maio de 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Manual da linguagem inclusiva**. Brasília, DF: SINUS, 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/62751310-Manual-de-linguagem-inclusiva-sinus-2017.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Programa de Educação Tutorial. **Manual de regulamentação dos grupos pet mec e pet institucional da UFU**. Uberlândia: Prograd, 2005. Disponível em: [http://www.pet.mecanica.ufu.br/sites/pet.mecanica.ufu.br/files/anexos/manual\\_de\\_regulamentacao\\_dos\\_grupos\\_pet\\_da\\_uvu\\_2016.pdf](http://www.pet.mecanica.ufu.br/sites/pet.mecanica.ufu.br/files/anexos/manual_de_regulamentacao_dos_grupos_pet_da_uvu_2016.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... Em J. C. Azevedo.; P. Gentili; A. Krug. & C. Simon (Comps.). **Utopia e democracia na educação cidadã** (pp.215-234). Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/Secretaria Municipal da Educação/Smed. (2000).

VENTURA, P. J. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. [S.l.], 2017. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp->

content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendomarcos.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

WALLIN, C. **Briga sobre 'herança racista' na Suécia inclui 9 crânios brasileiros.** [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59050451>. Acesso em: 29 out. 2021.

WEEKS, J. **El malestar de la sexualidade.** Significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa, 1993.

## APÊNDICE A - MATRIZ DE SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES

### LEITURA DOS ELEMENTOS

Código/Título/Identificação do Material	
<b>1</b>	Contexto da produção <sup>1</sup>
	Autoria <sup>2</sup>
	Endereçamento <sup>3</sup>
	Organização <sup>4</sup>
	Estruturação <sup>5</sup>

- 1 Relação com momento histórico social do período em que o material foi produzido.
- 2 Quem escreveu?
- 3 A quem a obra/coleção/livro didático está endereçada? (Conceito dos Estudos Culturais).
- 4 Referência a proposta pedagógica como seriado, multisseriado, interdisciplinar, disciplinar, volume único ou não.
- 5 Referências aos capítulos, unidades, etapas, módulos.

## LEITURA DA EDITORA/AUTORES/AS/AVALIADORES/AS

Editora			
<b>A</b>	Nome da editora		
	Grupo editorial		
	História da editora		
	Cidade de localização da editora		
	Outras informações		
Autores/as			
<b>B</b>	Nome do/a autor/a		
	Gênero	Cor/raça	
	Titulação acadêmica e experiência profissional		
	Instituição de trabalho ao qual se vincula		
	Cidade de localização de atuação		
	Outras informações		
Avaliadores/as			
<b>C</b>	Nome do/a avaliador/a		
	Gênero	Cor/raça	
	Titulação acadêmica e experiência profissional		
	Instituição de trabalho ao qual se vincula		
	Cidade de localização de atuação		
	Outras informações		

## LEITURA DAS IMAGENS

Código/Título/Identificação do Material				
1	Imagem <sup>1</sup>			
	Página <sup>2</sup>	Tamanho <sup>3</sup>	Destaque <sup>4</sup>	
	Forma do destaque <sup>5</sup>			
	Tipologia <sup>6</sup>			
	Relação com o conteúdo textual <sup>7</sup>			
	Endereçamento <sup>8</sup>			
	Legenda <sup>9</sup>	Relação com a legenda <sup>10</sup>		
	Autoria <sup>11</sup>	Fonte <sup>12</sup>		
	Outras linguagens <sup>13</sup>			
	Comentário geral			

1 Imagem extraída do objeto de pesquisa.

2 Informar a página que se encontra .

3 Grande, média, pequena.

4 Mostra-se no plano principal ou plano secundário .

5 Como está posto o destaque no material? Se for no texto principal descrever o foco. se estiver no plano secundário descrever o enquadramento complementar ( ex: rodapé, box, curiosidades).

6 Fotografia; pintura; escultura; desenho (quadrinho; ilustração científica, etc).

7 Relaciona-se com o texto principal; secundário; não se relaciona.

8 A quem a imagem está endereçada? (Conceito dos Estudos Culturais).

9 Presença/ausência.

10 No contexto/ fora do contexto.

11 Quem criou/produziu a imagem?

12 Local/canal ao qual a imagem está vinculada.

13 Buscar por indicações de sites, blogs, filmes, vídeos, música, obras de arte na *web* e/ou livros, notícia em revista impressa etc.



## LEITURA DOS TEXTOS

Código/Título/Identificação do Material				
1	Fragmento/recorte <sup>1</sup>			
	Página <sup>2</sup>	Tamanho <sup>3</sup>	Destaque <sup>4</sup>	
	Forma do destaque <sup>5</sup>			
	Endereçamento <sup>6</sup>			
	Autoria <sup>7</sup>	Fonte <sup>8</sup>		
	Estruturação <sup>9</sup>			
	Comentário geral			

1 Parte do texto.

2 Número.

3 Grande, médio, pequeno relacionado à quantidade de parágrafos.

4 Mostra-se no plano principal ou plano secundário.

5 Como está posto o destaque no material? Se for no texto principal descrever o foco, se estiver no plano secundário descrever o enquadramento complementar (ex: rodapé, box, curiosidades).

6 A quem o texto está endereçado? (Conceito dos Estudos Culturais).

7 Quem escreveu o texto?

8 Local/canal ao qual o texto se vincula para além das páginas.

9 Localizar na estrutura do texto: capítulo, unidade, assunto/tema.

## LEITURA DAS ATIVIDADES

Código/Título/Identificação do Material	
1	Tipo de atividade <sup>1</sup>
	Localização no material <sup>2</sup>
	Localização no texto <sup>3</sup>
	Orientação para professores/as <sup>4</sup>
	Orientação para estudantes <sup>5</sup>
	Caracterização <sup>6</sup>
	Comentário Geral

- 1 Geralmente de cunho prático, mobiliza ação (exercícios, roteiros de experimentação, perguntas problemas).
- 2 Número da página.
- 3 Contido no plano principal ou no plano complementar do conjunto .
- 4 Comandos destinados aos docentes (principalmente se for o “livro do professor”).
- 5 Comandos destinados aos discentes (principalmente se for o “livro do aluno”).
- 6 Verificar se são atividades próprias, típicas, características do campo das ciências no quesito didático, metodológico, pedagógico (ex: experimento, observação de fenômenos, aula de campo), ou se é mais generalista a qualquer campo disciplinar (ex: pesquisa na internet, levantamento bibliográfico)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Código/Título/Identificação do Material		
Qtd	Referência	Comentário

**APÊNDICE B - EXTRATOS TEXTUAIS FLEXIONADOS NO FEMININO E MASCULINO CONTIDOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO ENSINO MÉDIO (PNLD/EJA 2014)**

<b>Disciplina</b>	<b>Gênero</b>	<b>Qtd</b>	<b>Descrição e página(s)</b>
BIOLOGIA	Feminino	01	Médica - <b>48</b>   Jornalista - <b>262</b>
		01	Consumidoras donas de casa - <b>103</b>
		01	Cidadãs - <b>285</b>
		02	Adolescentes e jovens são afetadas por transtorno alimentar – <b>76, 77</b>
		01	Grávida - <b>394</b>   Gestantes – <b>388*</b>
		01	Avós – <b>357*</b>   Brasileira(s) - <b>397</b>
		06	Mãe(s) – <b>75, 357*, 394*, 395*</b>
		02	Esposa(s) – <b>357*, 362*</b>
		01	Filha - <b>75</b>
		01	Autora de artigo: Sabine Righetti – <b>421*</b>
		01	Autora de livro: Moema Viezzer – <b>288*</b>
		01	Diretora de filmes – Nora Ephron*, Eliane Caffé*, Niki Caro* – <b>48*, 425*, 288*</b>
		01	Consultora regional do município de Opas de Washington EUA: Marilyn Rice – <b>421*</b>
		Masculino	07
	01		Nutricionistas - <b>35</b>
	03		Professor – <b>55*, 81*, 231*</b>
	03		Ambientalistas – <b>107, 230, 357</b>
	02		Técnicos – <b>230, 360*</b>   Autor(es) – <b>362*, 388*</b>
	07		Cientistas – <b>259, 260*, 263, 361, 393, 439*, 448</b>
	04		Pesquisadores – <b>361, 437*, 445, 466</b>
	01		Diplomata – <b>362*</b>   Biólogos - <b>263</b>
	01		Advogado – <b>397*</b>   Astrônomos - <b>436</b>
	01		Pensadores - <b>436</b>   Filósofos – <b>445, 446</b>
	01		Padeiros – <b>55*</b>   Funcionários - <b>288</b>
	01		Portador - <b>360</b>   Pastores - <b>435</b>
	01		Agricultores - <b>435</b>   Operários - <b>436</b>
	03		Consumidor – <b>34*, 102*, 103</b>
	02		Morador(es) – <b>103, 226*</b>
	01		Agricultores brasileiros - <b>229</b>
	01		Produtores e exploradores de suco de laranja - <b>258</b>
	08		Trabalhador(es) – <b>284, 286, 287*, 288*, 288</b>
	01		Trabalhadores brasileiros - <b>286</b>
	01	Trabalhadores estadunidenses - <b>287</b>	
02	Empregador(es) – <b>287*, 288</b>		
02	Jardineiro – <b>361*, 362*</b>		
08	Paciente(s) – <b>35, 77, 360, 390*, 394*</b>		
01	Religiosos – <b>263, 446</b>   Doentes – <b>394*</b>		
01	Cidadãos brasileiros – <b>361*</b>   Hemofílicos - <b>395</b>		

01	Descobridor do vírus – <b>397*</b>	Habitantes - <b>421</b>
02	Profissional(is) da saúde – <b>388*, 394*</b>	
07	Cidadão(s) – <b>285, 357, 362*, 421*, 425</b>	
01	Usuários de drogas injetáveis - <b>395</b>	
02	Líderes políticos – <b>421*</b>	
02	Egípcios – <b>39*, 436, 437*</b>	
01	Romanos – <b>39*</b>	Colonos americanos – <b>39*</b>
01	Índios americanos – <b>39*</b>	Indígenas – <b>388*</b>
01	Dirigentes - <b>421</b>	Governantes – <b>421*</b>
01	Moradores - <b>423</b>	Vereadores - <b>425</b>
01	Porteiro - <b>286</b>	Condutor - <b>286</b>
01	Gregos – <b>437*</b>	Chineses – <b>389</b>
05	Brasileiro(s) – <b>286, 356, 397, 423*</b>	
02	Prefeito – <b>422, 425</b>	
01	Maridos - <b>357</b>	Parceiro – <b>396*</b>
01	Deuses - <b>436</b>	Deus, o criador - <b>446</b>
02	Bebê – <b>394*, 395*</b>	Pai(s) – <b>357*</b>
01	Leigos – <b>439*</b>	Avô - <b>262</b>
06	Filho(s) – <b>75, 78, 257, 357*, 395*</b>	
04	Aluno(s) – <b>81*, 285*, 361*, 394*</b>	
13	Colegas – <b>35*, 101*, 102*, 103*, 105, 226*, 228*, 361*, 362*, 388*, 392*, 424*</b>	
01	Cineasta estadunidense Morgan Spurlok - <b>48</b>	
01	Diretor de filmes: Lasse Hallstrom*, Marco Ferreri*, Marcos Jorge*, Brad Bird*, Ang Lee*, Stanley Tucci*, Morgan Spurlock*, Tassos Boulmetis*, Fernando Meirelles, Roger Spottiswoode*, Jonathan Demme* – <b>48, 362*, 397*</b>	
01	Personagens fictícios da charge: Frank & Ernest – <b>260*</b>	
01	Ator de filme: José Dummont – <b>425*</b>	
01	Pintor: James Gillray – <b>387*</b>	
01	Escultor Antônio Francisco Lisboa - <b>230</b>	
01	Recorde de apneia estática :Ricardo da Gama Bahia – <b>52*</b>	
01	Bioquímico americano criou o primeiro OGM em 1972: Paul Berg - <b>259</b>	
01	Pesquisador do Instituto Butantã (SP): Isaias Raw - <b>259</b>	
01	Cientistas alemães e americanos realizaram a manipulação do material genético - <b>262</b>	
01	Os cientistas Ian Wilmut e Keith Campbell clonaram a ovelha Dolly - <b>262</b>	
01	Pesquisador da Embrapa Cerrados: Carlos Frederico Martins - <b>262</b>	
01	Professor da faculdade de medicina da UFG: Joffre M. De Rezende – <b>388*</b>	

		01	Médico especialista em medicina preventiva e social e professor na EEP do hospital de clínicas da USP: Rubens Baptista Junior – <b>388*</b>	
		01	Médico inglês: Edward Jenner - <b>390</b>	
		01	Cientista criador do processo de pasteurização: Louis Pasteur - <b>390</b>	
		01	Cirurgião norte americano: Samuel Gross - <b>433</b>	
		01	Filósofo e matemático francês: René Descartes - <b>434</b>	
		01	Sócrates, século V A.C- <b>434</b>	
		01	Heráclito - <b>436</b>	
		02	Aristóteles – <b>436, 445</b>	
		01	Pesquisadores e cientistas: Mendel, Darwin, Pasteur, Alexandre Oparin (Russo), John Haldane (Inglês), Conde de bufon, Jean Baptiste Pierre Antoine de Monet, cavalheiro de Lamarck, Michael Osterholm – <b>437, 439, 446, 447, 388*</b>	
		01	Pesquisador da Universidade de Tokio: Yoshikiro Furukawa - <b>441</b>	
		01	Médico, botânico e fisiologista belga: Van Helmont - <b>446</b>	
		01	Erasmus Darwin, avô de Charles Darwin - <b>446</b>	
		01	Inglês Charles Robert Darwin - <b>447</b>	
		01	Escritor de livro: Aldous Huxley, John le carré. <b>357, 362*</b>	
		01	Autor de artigo: Dr. Joffre M. de Rezende, Attico Chassot. <b>387, 434</b>	
		01	Autor de notícia: Ricardo Bonalume Neto – <b>388*</b>	
		01	Funcionário público holandês: Anton Van leeuwenhoek - <b>437</b>	
		01	O leigo com maior número de publicações científicas na época: Anton Van leeuwenhoek - <b>438</b>	
		01	Inglês: Robert hooke - <b>438</b>	
		01	Estadunidense: Stanely Miller - <b>441</b>	
		01	Sidney Fox (1957) - <b>441</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Gênero</b>	<b>Qtd</b>	<b>Descrição</b>	
FÍSICA	Feminino	01	Bailarina – <b>241</b>	
		01	Joana chega ao trabalho - <b>13</b>	
		01	Gestante – <b>412</b>	
		01	Mães que amamentam – <b>15*</b>	
		02	Mãe – <b>20*</b>	
		01	Ciclista bicampeã brasileira de <i>mountain bike</i> – <b>244*</b>	
		01	Autora de livro: Cristina Leite*, Vera Regina Rodrigues*, Elisabeth Barolli* – <b>74*, 270*, 282*, 354*</b>	
		01	Diretora de filme: Eliane caffè – <b>282*</b>	
	Masculino	01	Engenheiros - <b>419*</b>	Físicos - <b>419*</b>
		01	Oftalmologistas - <b>203</b>	Engenheiro hídrico – <b>275*</b>
01		Veterinários – <b>100*</b>	Astronauta – <b>222*</b>	

01	Estudiosos – 270*	Estudante – 74*
01	Eletricista – 345*	Um curioso estudante – 354*
02	Profissionais – 412, 74	
01	Técnico em eletricidade e eletrotécnica – 74*	
03	Cientistas – 193, 240, 342	
02	Astrônomos – 215, 219*	
01	Engenheiro de controle e automação – 252*	
01	Engenheiro de alimentos – 419*	
01	Tecnólogo em eletrotécnica – 348*	
01	Tecnólogo em eletrônica – 378*	
04	Médico(s) – 410, 413, 415	
02	Dentistas – 410, 414*	
01	Tecnólogo em radiologia – 419*	
01	Guerreiros - 16	Pastores – 16
01	Agricultores – 16	Militares - 89
01	Artesãos - 17	Carteiro - 90
01	Carpinteiros - 17	Usuário - 93
01	Padeiros - 17	Operadores de raios X – 100*
01	Cliente - 69	Diretor – 193*
01	Alunos – 218*	Autores – 202*
01	Alfaiates - 17	Mestre artesão – 17*
01	Torneiro mecânico – 241	Dono do carro – 279
01	Mecânico de autos – 241	Fabricantes – 278
01	Passageiros - 243	Personagens – 282*
01	Surfistas – 245*	Trabalhadores – 343
01	Profissionais de mecânica - 246	Usuário – 354*
01	Nadador - 247	Guitarrista – 384*
01	Piloto(s) – 249, 250*	Jogadores Brasileiros – 274*
02	Sapateiro(s) - 17	Pescador(es) – 216*, 248*
02	Ferreiros – 16, 17	Operários - 18
05	Motorista(s) – 19, 242*, 243*, 249, 250*	
01	Integrantes da seleção brasileira – 276*	
01	Especialistas da saúde – 407*	
07	Paciente – 410, 411, 413*, 414*, 419*	
01	Habitante – 24*	Habitante das cavernas – 25*
01	Filósofos árabes - 194	Indígenas – 202*
01	Chineses - 215	Babilônios – 215
01	Gregos – 215	Egípcios - 215
01	Pensadores gregos antigos - 194	
01	Romanos – 217*	
09	Colega(s) – 14*, 16*, 65, 213*, 342*, 384*, 386*, 408*, 418*	
01	Cidadão - 14	Filho – 20*

01	Adulto – <b>15*</b>	O rei Sol – <b>29*</b>
01	Garoto – <b>99*</b>	Pai – <b>99*</b>
01	Amigos – <b>374*</b>	
01	Um dos principais pensadores da escola grega atomista: Demócrito (460-370 a.c.) - <b>20</b>	
01	Autor de livro: Roger Hinrichs*, Merlin Kleinbach*, Alexandre Custódio Pinto*, José Alves da Silva*, Carlos Aparecido Kantor*, Marcos de Carvalho Bonetti*, Steve Parker*, Rodolfo Caniato*, Roberto Boczko, Francisco A. Madureira*, Gabriel Dias de Carvalho Junior* – <b>74*, 204*, 222*, 279*, 282*, 354*</b>	
01	Apresentador de programas de televisão: Chacrinha - <b>89</b>	
01	Em 1892, Samuel Von Sömmering, de Munique, Alemanha - <b>91</b>	
01	Diplomata e barão russo Pawel Schilling - <b>91</b>	
01	Pintor estadunidense Samuel Morse (1791 – 1872) – <b>92</b>	
01	Físico alemão comprovou a existência de ondas eletromagnéticas em 1887: Heinrich Hertz - <b>99</b>	
01	Químico italiano que construiu o primeiro sistema de rádio, 1895: Guglielmo Marconi - <b>99</b>	
01	Francês que em 1826 tirou a primeira fotografia na câmara escura: Joseph Niepce - <b>198</b>	
01	Escritor inglês pioneiro da ficção científica (1866 – 1946): Herbet George Wells – <b>199*</b>	
03	Físico Inglês: Isaac Newton (1704) – <b>201, 240, 251</b>	
01	Don L. Eicher – <b>222*</b>	
01	Pedro Álvares Cabral – <b>222*</b>	
01	Famoso cientista do renascimento: Galileu Galilei (1564 – 1642) – <b>240*</b>	
01	Pintor: Justus Sustermans (1597 – 1681), Sir Godfrey kneller (1646 – 1723) <b>240*, 252*</b>	
01	Henry Ford – <b>273*</b>	
01	Os cientistas que deram origem às unidades de medidas de algumas grandezas físicas: Alessandro Volta (Italiano)*, James P. Watt*(Escocês), André M. Ampère*(Francês), Heinrich R. Hertz*(Alemão) – <b>343*</b>	
01	Físico inglês: Ernest Rutherford – <b>346*</b>	
01	Dinamarquês: Niels Bohr – <b>346*</b>	
01	Inglês: James Chadwick – <b>346*</b>	
01	Inglês que consolidou o conceito de energia como a capacidade de realizar um trabalho: James Prescott Joule (1818 – 1889) – <b>376*</b>	
01	Alemão que em 1900 apresentou um modelo microscópico para a corrente elétrica: Paul Drudde – <b>376*</b>	



		01	Herói das histórias em quadrinhos: Super-Homem - <b>414*</b>		
		01	Físico francês que descobriu a radioatividade: Henri Becquerel - <b>417</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>Gênero</b>	<b>Qtd</b>	<b>Descrição e página(s)</b>		
QUÍMICA	Feminino	01	Filha do químico Domagk que possuía infecção generalizada - <b>369</b>		
		01	Autora de livro: Nidia Franca Roque, Angélica Ambrogi, Elizabete Rosim Sparapam, Jucy Neiva – <b>47*, 211*, 432*</b>		
		01	Dona de casa – <b>12*</b>		
		01	Trabalhadoras do campo e de pequenas cidades - <b>334</b>		
	Masculino	01	Eletricista - <b>41</b>	Químico - <b>47</b>	
		01	Técnico no laboratório farmacêutico - <b>264</b>		
		01	Técnico em segurança do trabalho - <b>268</b>		
		02	Médico(s) – <b>365, 366</b>		
		02	Profissional – <b>47, 268</b>	Trabalhadores – <b>239, 264</b>	
		04	Fabricante(s) – <b>8, 9, 13, 268</b>		
		01	Motorista - <b>63</b>	Comerciantes - <b>10</b>	
		02	Agricultores – <b>399, 406</b>		
		01	Balconista da farmácia - <b>365</b>		
		01	Trabalhadores de mineradoras e de indústrias - <b>266</b>		
		01	Trabalhadores do campo e de pequenas cidades - <b>334</b>		
		02	Colegas – <b>44, 210</b>	Moradores – <b>191, 399</b>	
		02	Consumidor(es) – <b>267, 399</b>		
		01	Indígenas - <b>427</b>		
		01	Exploradores espanhóis - <b>427</b>		
		01	Homem: primitivo, caçador, agrícola, medieval, industrial, tecnológico - <b>211</b>		
		01	O estadunidense Charles Goodyear - <b>427</b>		
		01	Os pilotos de avião – requer muita habilidade - <b>399</b>		
		01	Imperadores romanos - <b>267</b>		
		01	O químico M. E. Chevreul, Wallace Carothers Hume, Gerhard Domagk, Leopold Gmelin, Herman Kolbe – <b>87, 88, 237, 369, 431</b>		
		01	Um dos descobridores do oxigênio: Joseph Prestley - <b>427</b>		
		01	O elemento fósforo foi introduzido nos palitos pelo francês: Charles Sauria - <b>429</b>		
		01	Descobriu e descreveu a ureia: Hillaire M. Rouelle - <b>430</b>		
		01	O químico Fritz Haber recebeu o prêmio Nobel (1918) de Química e Carl Bosch em 1931 - <b>237</b>		
		01	Gerhard Domagk em 1939 ganhou prêmio Nobel de Medicina - <b>369</b>		
		01	Um dos nomes mais importantes da Química, o suíço Jons Jacob Berzelius - <b>430</b>		
		01	Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr – <b>84*</b>		
		01	Ex-ministro do petróleo – Xequé Yamani – <b>211*</b>		

	01	Filósofo Grego: Demócrito – <b>84*</b>
	01	Autor de um artigo: Renato José de Oliveira, Adilson de oliveira – <b>88*, 211*</b>
	01	Van Gogh e outros pintores - <b>267</b>
	01	Autor de livro: José Atílio Vanin, André Guinier, Luiz Roberto Mogossi, Paulo Henrique Bonacella, Otto Bier, Samuel Murgel Branco, Júlio Cezar Foschini Lisbôa, Sam Kean, Royston M. Roberts, Isac Kopezinski – <b>47*, 88*, 192*, 211*, 368*, 406*, 432*</b>
	01	Escritor de romance Primo Levi - <b>264</b>
	01	Cristóvão Colombo - <b>427</b>

\*Não está no texto principal

Fonte: Elaborado pelo autor