



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PAULO FERNANDO DE CASTRO**

**SE LIGA NOS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO  
MÉDIO EM SANTA CATARINA**

**FLORIANÓPOLIS  
2023**

**PAULO FERNANDO DE CASTRO**

**SE LIGA NOS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO  
MÉDIO EM SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Raquel Fröhlich

**FLORIANÓPOLIS  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Castro, Paulo Fernando de

Se liga nos discursos de gênero e sexualidade no Projeto de vida do novo Ensino Médio em Santa Catarina / Paulo Fernando de Castro. -- 2023.

145 p.

Orientador: Raquel Fröhlich

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Ensino Médio. 2. Projeto de Vida. 3. Discurso. 4. Gênero . 5. Sexualidade. I. Fröhlich, Raquel . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**PAULO FERNANDO DE CASTRO**

**SE LIGA NOS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DO PROJETO DE VIDA DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA  
CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

**BANCA EXAMINADORA**

Membros:

---

Orientadora Profa. Dra. Raquel Fröhlich

Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC

---

Prof. Dra. Ana Paulo Nunes Chaves

Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos sinos – PPGEDU/ UNISINOS

Suplência:

---

Prof. Dra. Luciane Mulazani

Universidade do Estado de Santa Catarina –PPGE/UDESC

FLORIANÓPOLIS, 31 de outubro de 2023.

A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A sexualidade é algo que nós mesmos criamos- ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa

(Foucault, 2014, p.12)

## AGRADECIMENTO

Meus agradecimentos...

Agradeço essa oportunidade de realizar meu mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – no curso de Mestrado Acadêmico da FAED na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Agradeço a CAPES pela oportunidade de estudar como bolsista durante o período julho/22 a julho/23 que foi no último ano do curso de mestrado, para finalizar a dissertação deixando-a com mais qualidade.

Agradeço a turma 2021 que convivi nas disciplinas que participei aprendendo não só com os(as) professores(as) mas com os(as) colegas: André, Leandro, Gabriel Celestino, Luciana, Nataliê, Vanessa, Samara, Fernanda, Ana Karina, Mariana, Alessandra, Zeza e outros colegas com muitas risadas boas e com muitos aprendizados. Muito obrigado! a turma 2021.

Agradeço: O meu muito obrigado! Pela aprendizagem que tive com as professoras das disciplinas da FAED: Prof<sup>ª</sup> Dra. Ana Paula N. Chaves; Prof<sup>ª</sup> Dra. Geovana M. L. Mendes; Prof<sup>ª</sup> Dra. Julice Dias; Prof<sup>ª</sup> Dra. Rosa E.M. Martins; Prof<sup>ª</sup> Dra. Roselaine Ripa. Aos professores da UFSC Prof<sup>º</sup> Dr. Santiago Pich; Prof<sup>º</sup> Dr. Ulisses R. Vaccari e Prof<sup>º</sup> Dr. Alexandre F. Vaz.

Agradeço as minhas amigas Zeza e Malu que foram colegas com as quais dividi momentos de conhecimento, estudos de Foucault e tantos outros estudos, entre aprendizados e divertimentos, vivemos momentos maravilhosos que não vou esquecer.

Agradeço a minha querida orientadora que me escolheu diante do que apresentei no processo de seleção do mestrado, para que eu pudesse ter essa grandiosa oportunidade de fazer um mestrado acadêmico, que parecia “impossível de acontecer” devido a minha história, e que não foi nada fácil aos 45 anos retomar a universidade depois de 15 anos que me formei da segunda graduação. Foi com muita dedicação e estudo de matriz Foucaultiana, que as orientações foram acontecendo coletivamente junto com as colegas, entre risadas e estudos. Foi uma honra ter como minha orientadora a Prof<sup>ª</sup> Dra. Raquel Fröhlich que com muita paciência e dedicação soube me conduzir nessa trajetória. **MUITO OBRIGADO!**

Agradeço! Aos meus avós maternos que foram meus verdadeiros pais que cuidaram de mim.

A Educação nesse país tem muito que avançar, não pode ser um privilégio para poucos, como disse Foucault “onde há resistência, há poder” e fiz da “resistência” e do “poder” meus aliados em minha vida acadêmica. Mas não terminei ainda, tem muito banco de universidade que irei sentar e estudar ainda mais e que venha o doutorado pela frente.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Das produções encontradas na BDTD e CAPES. ....	62
Tabela 2 - Dissertações.....	63
Tabela 3 - Tese .....	63

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - As dez competências gerais da educação básica da BNCC.....	41
Figura 2 - O movimento UBES dia 15/03/2023 .....	138
Figura 3 - O jornal a Folha de São Paulo dia 24/02/2023 .....	139



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras da nova gramática curricular das competências gerais da Educação Básica. ....	46
Quadro 2 - Percurso da unidade temática do Projeto de vida: as etapas que se encontra no RPCPV (SED-SC).....	50
Quadro 3 - Dimensões do Projeto de vida.....	59
Quadro 4 - Descrição das dimensões do projeto de vida.....	60
Quadro 5 - Livros didáticos do Projeto de vida 2020 (24 coleções do PNLD).....	79
Quadro 6 - Relatório de modelo de escolha PNLD/FNDE sistema de distribuição de livros por escolas públicas estaduais no município de Florianópolis/SC - ano de 2022 .....	84
Quadro 7 - Módulos.....	87
Quadro 8 - Capítulos do Módulo 1- Só eu sou eu. ....	87
Quadro 9 - Capítulos do Módulo 2 - Me vejo no que vejo.....	88
Quadro 10 - Capítulos do Módulo 3- Nós no mundo / Nós do mundo .....	89
Quadro 11 - Módulos.....	89
Quadro 12 - Seções dos capítulos do módulo 1 - Eu.....	90
Quadro 13 - Seções dos capítulos do módulo 2- Outro.....	90
Quadro 14 - Seções dos capítulos do módulo 3- Nós.....	92
Quadro 15 – Módulos .....	93
Quadro 16 - Seções dos capítulos do módulo 1- Quem sou eu: a descoberta .....	93
Quadro 17 - Seções dos capítulos do módulo 2 - O encontro com o outro: vínculos e aprendizados. ....	93
Quadro 18 - Seções dos capítulos do módulo 3- Meu futuro: um caminho de possibilidades .....	94
Quadro 19 - Os excertos do livro didático “Se liga na vida” .....	98
Quadro 20 - Os excertos do livro didático “(Des)envolver e (trans)formar” .....	99
Quadro 21 - Os excertos do livro didático “Pensar, sentir e agir” .....	101
Quadro 22 - Mulher .....	104
Quadro 23 - Homem .....	106
Quadro 24 - Masculino/Feminino .....	107
Quadro 25 - Binárias de oposição mulher e homem .....	109
Quadro 26 - Mulher protagonista no contemporâneo.....	116
Quadro 27 - Mulheres protagonistas brancas .....	120
Quadro 28 - Mulheres protagonistas negras .....	122
Quadro 29 - Construção social e cultural do gênero .....	123
Quadro 30 - O que significa cada sigla LGBTQIAPN+.....	126
Quadro 31 - Diferença social e cultural de gênero .....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD -	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
BM-	Banco Mundial
CEENSI -	Comissão Especial de Estudos e Proposições para o Ensino Médio
CID-	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEMTC-	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CNE-	Conselho Nacional de Educação
CONSED-	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEB-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
ENEM-	Exame Nacional do Ensino Médio
ESH-	Escola Sem Homofobia
FNDE	Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação
FAED-	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FNCEE-	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE-	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
IDEB-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEG-	Instituto de Estudos de Gênero
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIPA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade, demais orientações sexuais e identidades de gênero
MEC-	Ministério da Educação
MP-	Medida Provisória
OCDE-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT-	Organização Internacional do Trabalho
ONG-	Organização Não Governamental
OMS-	Organização Mundial da Saúde
PANEM-	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PL-	Projeto de Lei
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDE-	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD-	Plano Nacional do Livro Didático
PNE-	Plano Nacional de Educação
PPGE-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP-	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC-	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PCSC-	Proposta Curricular de Santa Catarina
PSDB-	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL-	Partido Socialista e Liberdade
SED-SC-	Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
SAEB-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UDESC-	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFSC-	Universidade Federal de Santa Catarina

## RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, tem como foco temático a discussão sobre a reforma do novo Ensino Médio, o componente curricular Projeto de Vida e as discussões sobre gênero e sexualidade. Como problema de pesquisa, foi delimitada a seguinte questão: Como os discursos de gênero e sexualidade estão presentes nos livros didáticos do componente curricular Projeto de vida do novo Ensino Médio da rede de ensino estadual de Santa Catarina? O objetivo geral da pesquisa foi analisar os discursos de gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos do componente curricular Projeto de vida do novo Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina. No percurso metodológico, usa-se a ferramenta analítica do discurso na perspectiva foucaultiana para a análise de três materiais didáticos que são utilizados para o trabalho pedagógico no componente curricular Projeto de Vida, do novo Ensino Médio, a saber, os livros “Se liga na vida”, “(Des)envolver e (trans)formar” e “Pensar, sentir e agir”. Nos movimentos analíticos a partir dos excertos extraídos dos livros didáticos, as categorias que emergiram foram: 1- binaridade de oposição entre homem e mulher nas relações de poder, 2- mulher protagonista no contemporâneo e 3- construção social e cultura de gênero. A discussão das categorias indica que o antagonismo biologizante de binário masculino (superior) e feminino (inferior) e a moralidade do século XVIII, refletiu a condição social da mulher na sociedade moderna, que atualmente sucumbiu à condição inferior da mulher, pondo-a como protagonista no contemporâneo. Pode-se destacar que as lutas dos movimentos feministas contribuíram para ascensão desse protagonismo, bem como, (des)construção social e cultural nas relações de poder contra a “norma” como padrão heterossexual. Como resultados, é possível afirmar que a mulher aparece como protagonista nos materiais analisados. Porém, como conclusão, indica-se que existe uma naturalização e reforço de determinado tipo de protagonismo feminino. Entende-se, após as análises, que há outras representatividades de gênero e sexualidade que não são contempladas, como a população LGBTQIANP+, ou que são fragilizadas, como as mulheres negras.

**Palavra-chave:** Ensino Médio. Projeto de Vida. Discurso. Gênero e Sexualidade.

## ABSTRAT

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education of the State University of Santa Catarina, in the line of research Educational Policies, Teaching and Training, has as its thematic focus the discussion on the reform of the new High School, the curricular component Life Project and the discussions on gender and sexuality. As a research problem, the following question was delimited: How are the discourses of gender and sexuality present in the textbooks of the curricular component Life project of the new High School of the state education network of Santa Catarina? The general objective of the research was to analyze the discourses of gender and sexuality present in the textbooks of the curricular component Life project of the new High School of the state education network of Santa Catarina. In the methodological path, the analytical tool of discourse in the Foucauldian perspective is used for the analysis of three didactic materials that are used for the pedagogical work in the curricular component Life Project, of the new High School, namely, the books "Se liga na vida", "(Des)envolver e (trans)formar" and "Pensar, sentir e agir". In the analytical movements from the excerpts extracted from the textbooks, the categories that emerged were: 1- binarity of opposition between man and woman in power relations, 2- woman protagonist in the contemporary and 3- social construction and gender culture. The discussion of the categories indicates that the biological antagonism of male (upper) and female (lower) binary and the morality of the eighteenth century, reflected the social condition of women in modern society, which currently succumbed to the inferior condition of women, putting her as the protagonist in the contemporary. It can be noted that the struggles of feminist movements contributed to the rise of this protagonism, as well as social and cultural (de)construction in power relations against the "norm" as a heterosexual standard. As a result, it is possible to affirm that women appear as the protagonist in the materials analyzed. However, as a conclusion, it is indicated that there is a naturalization and reinforcement of a certain type of female protagonism. It is understood, after the analysis, that there are other representativeness of gender and sexuality that are not contemplated, such as the LGBTQIANP+ population, or that are weakened, such as black women.

Keywords: gender, sexuality, discourses, life Project, reform of the new high school.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO E OS CAMINHOS DA APROXIMAÇÃO COM O TEMA .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>20</b>
2.1	AS ALTERAÇÕES DA LDB/96 ANTES DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO .....	20
2.2	A LEI 13.415 DE 2017 DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	26
2.3	BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO .....	37
2.4	PROJETO DE VIDA E SUA NOVA GRAMÁTICA CURRICULAR .....	44
2.5	PROJETO DE VIDA NO TERRITÓRIO CATARINENSE.....	48
<b>3</b>	<b>DAS PRODUÇÕES: PESQUISAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA E MATERIALIDADE: USO ANALÍTICO DO DISCURSO EM MICHEL FOUCAULT.....</b>	<b>69</b>
4.1	APRESENTANDO: A FERRAMENTA DO DISCURSO.....	71
4.2	DOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: A MATERIALIDADE DA PESQUISA .....	76
<b>5</b>	<b>MOVIMENTOS ANALÍTICOS: SOBRE OS TEMAS GÊNERO E SEXUALIDADE .....</b>	<b>97</b>
5.1	REORGANIZANDO OS EXCERTOS: CATEGORIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	102
5.2	QUESTÕES BINÁRIAS DE OPOSIÇÃO MULHER E HOMEM NAS RELAÇÕES DE PODER.....	109
5.3	A MULHER PROTAGONISTA NO CONTEMPORÂNEO .....	115
5.4	A CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO GÊNERO .....	123
<b>6</b>	<b>(IN)CONCLUSÕES A TIRAR DESSE PERCURSO ALINHAVADO .....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>145</b>

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO E OS CAMINHOS DA APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Michel Foucault (1926-1984) analisou o surgimento de instituições modernas, como prisões, hospitais e escolas, e em seus trabalhos abordou temas como o crime, o corpo, a loucura e a sexualidade. As ideias importantes de Foucault no que se refere a esses temas dizem respeito à ligação existente entre o poder e o discurso em relação aos sistemas organizacionais modernos da sociedade de controle. Para pesquisadores(as) da Educação que propõem estudos voltados para o pensamento de Foucault e suas obras trazem uma grande contribuição, mesmo que o filósofo não tenha se voltado especificamente para as questões da educação contemporânea. Os(as) pesquisadores(as) são levados a ter um olhar diferente, apontando novos horizontes com rigor e cautela, não usando tudo, e com parcimônia abordando as questões da subjetividade do sujeito social e outras formas de pensar a escola, a sociedade e o indivíduo.

O papel do discurso torna-se central nas discussões sobre a educação. Foucault empregou o discurso como forma de falar, de pensar ou de produzir “coisas” sobre um tema específico. Ele menciona que o poder age por intermédio do discurso, no sentido de constituir ou produzir determinadas condutas individuais ou populares em relação ao crime, à loucura ou à sexualidade. Em vista disso, o discurso pode ser empregado como um poderoso instrumento para limitar ou controlar formas alternativas não só de falar e de pensar, mas também de produzir “coisas” além da fala e do pensamento.

Esta pesquisa constitui-se em uma análise documental e qualitativa. O pensamento de Foucault contribui para a pesquisa no uso metodológico da análise do discurso. Apresento a ferramenta analítica do discurso foucaultiana como lente para identificar e categorizar, em livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida (2021) – *Se liga na vida* (ORMUNDO, 2020), da editora Moderna, *(Des)envolver e (trans)formar* (CERICATO, 2020), da editora Ática, e *Pensar, sentir e agir* (FRAIMAN, 2020), da editora FTD –, como as discursividades de gênero e sexualidade estão sendo postas e abordadas. Para investigar as páginas das três obras didáticas, parto do pressuposto de que as discursividades se encontram nessas obras didáticas, em que propondo um debate sobre gênero e sexualidade, sob o viés das diferenças, da (des)construção social, das diversas identidades (des)construídas e nas diversidades sexuais em espaços ditos democráticos, especialmente nas escolas de Educação Básica do Ensino Médio.

Como professor de escola de Educação Básica do Ensino Médio, compreendo que os estudantes carregam em si seus valores multiculturais e sociais, fazendo parte do processo educativo. Logo, trago algumas de minhas experiências no campo educacional como professor de Filosofia e Sociologia da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. Lecionei o componente curricular Sociologia até a metade do ano de 2022 no colégio do bairro Saco dos Limões, próximo do Centro de Florianópolis (SC). O planejamento da disciplina envolveu a apresentação do livro didático *Sociologia para jovens do século XXI*<sup>1</sup>. Este material apresenta, em seu sumário, várias temáticas sobre o campo que corresponde aos estudos sociológicos. Propus à turma que elencasse três temáticas, disponíveis no sumário do livro, para discussão durante o período letivo. Compreendo que a escolha de três temáticas pode reduzir muito as argumentações, mas a proposta de trabalho na referida turma teve como objetivo promover o interesse social dos(as) estudantes no campo da Sociologia.

Pretendia atender, principalmente, às demandas estabelecidas no percurso do Ensino Médio, como, por exemplo, a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, não foi surpresa constatar a escolha, por parte dos discentes, da temática Gênero e Sexualidade. A temática aparece nitidamente nas conversas de corredores, nas relações entre os(as) estudantes, nos modos como se comportam, se vestem, enfim, nas maneiras como vivem.

Na aula de Sociologia, foram abordadas as questões de gênero e sexualidade, com a proposta de verificar o motivo da escolha dessa temática e do interesse dos(as) discentes. Emergiram narrativas de vida de estudantes que se sentem pertencentes aos grupos LGBTQIPNA+<sup>2</sup>. Provocações foram sendo realizadas, e algumas questões suscitaram maiores controvérsias. O ápice do debate envolveu duas problematizações: “Você já sofreu algum tipo de preconceito ou presenciou alguém sofrer preconceito?” e “O que é ser homem e o que é ser mulher?”

Na medida do possível, as discussões foram sendo encaminhadas nos campos da Sociologia e da Filosofia. Interessa saber que muitas expressões foram recorrentes nas narrativas dos(as) discentes, a saber: *família – moralidade – machismo – aceitação – ódio - religião(céu) – corpo – respeito – lésbica – orientação sexual – gay – pansexual –*

---

<sup>1</sup> *Sociologia para jovens do século XXI*, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa. Sociologia volume- único/Ensino Médio- 4ªedição- Imperial Novo Milênio- Rio de Janeiro-2016.

<sup>2</sup> Sigla internacionalmente utilizada para referir-se a cidadãos e cidadãs Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Depois de 2014 até os dias atuais, incluiu: Queers, Pansexuais, Intersexo, Não-binário e Agêneros, por mais visibilidades. Fonte: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>. Disponível em 20/07/2021.

*homem – mulher – não há respeito sem aceitação.* Essas palavras, coloquei no quadro da sala de aula para visualização dos discentes, retomando-as posteriormente, conforme constam no livro didático de Sociologia.

Em outro momento, propus em sala de aula assistir ao filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, que, de maneira um pouco ingênua, traz a narrativa de um garoto cego, estudante de escola pública. O garoto sai atordoado da festa da turma da escola, sem entender nada do *bullying*<sup>3</sup> que sofreu dos colegas, que puseram um cachorro na sua frente para beijá-lo (no lugar de uma menina). O garoto é retirado abruptamente da festa por sua amiga, que lhe conta a verdade e sai; aparece seu amigo, que ouve todo o seu desabafo e o beija, algo que o garoto tanto desejava, emergindo de si um afeto homossexual em um beijo adolescente.

Como professor, ocorreram-me as seguintes inquietações: diante da narrativa do personagem central, a ficção imita o real ou o real imita a ficção? De que forma os(as) discentes lidam com os afetos no contexto social da escola ao dizerem que pertencem às diversas identidades de gênero? Em que as cenas do personagem central do filme impactam os sentimentos e emoções dos(as) estudantes? Observei que a narrativa do garoto cego estava indo ao encontro da realidade social da escola, que reflete a vida de meus/minhas estudantes. Abri o livro didático, propondo reflexões e discussões sobre as questões de gênero e sexualidade.

Diante de minhas inquietações como pesquisador, o problema de minha pesquisa implica a seguinte indagação: **como os discursos de gênero e sexualidade estão presentes nos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida do novo Ensino Médio na rede de ensino estadual de Santa Catarina?**

Os debates sobre gênero e sexualidade surgem no campo da Educação durante os anos 1990, ganhando mais força a partir da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1995, incorporando o termo *gênero*. Só em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), após aprovação

---

<sup>3</sup>*Bullying*: “Por Bruno André Blume, Bacharel em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, é um termo de origem inglesa, popularizado pelo professor de psicologia Dan Olweus. Em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, alunos que intimidam alunos verbal e fisicamente são chamados de bullies (valentões). E é precisamente a essa prática que se refere o termo *bullying*: gestos que intimidam e agridem pessoas tanto verbal quanto fisicamente. A prática é deliberada e recorrente, ou seja, o agressor tem prazer em humilhar a vítima e volta a praticar inúmeras vezes. Os ataques ocorrem sem motivo aparente. Existem também meios mais sutis de *bullying*, como isolar a vítima socialmente ou espalhar boatos sobre ela. O *bullying* tem mobilizado autoridades de inúmeros países, incluindo o Brasil. O problema atinge pessoas das mais diversas idades, especialmente crianças e adolescentes, e pode causar danos graves às vítimas. Em 2018, foi aprovado um projeto de lei que atribui às escolas a responsabilidade de prevenir e combater diversas formas de violência em seus meios, o que inclui o *bullying*. Essa medida complementa a Lei de Combate ao *Bullying* de 2015” (BLUME, 2018). Disponível em <https://www.politize.com.br/bullying-o-que-e/#:~:text=DEFINIÇÃO>. Acesso em 18/04/2018.



da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ocorre flexibilidade nos currículos, trazendo gênero e orientação sexual como temáticas transversais, o que se refletiu no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. No ano 2004, no Brasil, desenvolveram-se programas de combate à violência e à discriminação contra a população GLBT<sup>4</sup> e de promoção da cidadania homossexual. Em 2009, surge o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, resultado da 1ª Conferência Nacional LGBT no ano de 2008. Nesse sentido, por meio do Grupo de Trabalho em Gênero, Sexualidade e Educação (GT-23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), passaram a ser mobilizadas a promoção e a defesa do acesso de pessoas LGBTQIPNA+ à educação formal e a possibilidade de uso do nome social nas matrículas dos(as) discentes. Em meio a polêmicas, “o sexo passa a ser concebido como uma tecnologia de si, que as pessoas são capazes de governar” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p.20). Sendo assim, a ideia biológica dá lugar a uma condição jurídico-social, justificando a promoção da cidadania ou da saúde, pelas estratégias de políticas de regulação dos sujeitos.

Vários debates realizados em muitas universidades com os(as) estudantes e professores(as) acerca da legitimidade de gênero e sexualidade emergem no campo da Educação. Contudo, alguns políticos conservadores da direita parlamentar incomodados geraram pânico moral mediante discursos da “ideologia de gênero” e de “doutrinação” pelos(as) professores(as). Eles tentaram controlar moralmente a educação, com o apoio de uma parte conservadora da população brasileira, querendo retirar os termos *gênero* e *sexualidade* das escolas. Nesse sentido, houve a suspensão, em 2011, do projeto chamado de Escola Sem Homofobia (ESH)<sup>5</sup>, que vinha se solidificando desde 2007 e foi apresentado em 2010 pela então presidenta Dilma Rousseff. O projeto foi alvo de tensões e conflitos, sofrendo pressão por parte da bancada conservadora no Congresso Nacional em Brasília, no Distrito Federal (DF).

---

<sup>4</sup> GLBT, até por volta do final do século XX, no Brasil, significa Gay, Lésbica, Bissexual e Transsexual; depois, foram acrescentadas outras denominações, chegando hoje à sigla LGBTQIAP+.

<sup>5</sup> Escola Sem Homofobia: O Projeto Escola Sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação através de recursos aprovados por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa, é uma ação colaborativa de âmbito nacional idealizada e implementada por organizações da sociedade civil (ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva), contando com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do Ministério da Educação. O Projeto Escola sem Homofobia visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 18/10/2022.

Os discursos pedagógicos sobre as questões de diversidade e diferença são compreendidos e aceitáveis quando condizem com os interesses de uma classe conservadora da sociedade brasileira que se diz dominante ou de um grupo hegemônico de políticos parlamentares conservadores com pretensões de controle e dominação no campo do currículo. O currículo, como espaço que se entende como de resistência e disputa, muitas vezes, pode levar a uma desarticulação com classes mais desfavorecidas, que não conseguem participar do diálogo das políticas curriculares sobre a diferença e a diversidade.

Penso na importância de discutir nas escolas brasileiras os temas de gênero e sexualidade. Entendo que a população LGBTQIAPN+ se encontra não só nas margens periféricas e/ou em centros urbanos, pertencendo a várias classes sociais e culturais. Encontra-se nos corredores, nas salas de aula e em todo o ambiente escolar, podendo ser alvo de discriminação, não sendo respeitada em sua identidade de gênero e orientação sexual. Este breve contexto histórico e político sobre a emergência de discussões, em diferentes instâncias e espaços, auxilia-me a pensar o quanto a temática gênero e sexualidade, em especial no Ensino Médio, é pertinente para desenvolver uma pesquisa acadêmica.

Diante disso, proponho como objetivo geral **analisar** os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida: Se liga na vida, da editora Moderna, (Des)envolver e (trans)formar, da editora Ática, e Pensar, sentir e agir, da editora FTD do novo Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina. A partir do objetivo geral, podem-se traçar os objetivos específicos:

1 – **Identificar** os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida.

2 – **Categorizar** os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida.

3 – **Problematizar** as categorias de gênero e sexualidade elencadas nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, usando os(as) teóricos (as) das questões de gênero e sexualidade.

Além da introdução apresentada até aqui, a pesquisa é composta por mais cinco capítulos. No Capítulo 2, discuto sobre a temática da reforma do novo Ensino Médio. Proponho um panorama breve sobre as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao longo da história do Ensino Médio brasileiro. Ademais, apresento a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), o que diz sobre o Ensino

Médio e seu desdobramento com o componente curricular Projeto de Vida, com sua nova gramática curricular, observando como esse componente foi implantado no território catarinense. No Capítulo 3, faço o levantamento sistemático das produções de teses e dissertações dos bancos de dados da BDTD e CAPES sobre o tema da reforma do novo Ensino Médio e seu desdobramento com a BNCC (BRASIL, 2018) e o componente curricular Projeto de Vida. O Capítulo 4 é dedicado a apresentar a metodologia e materialidade da pesquisa, a saber: usa-se a ferramenta analítica do discurso em Michel Foucault para a análise de três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida e a construção de categorias que envolvem a temática gênero e sexualidade. O Capítulo 5 é composto por excertos dos materiais analisados e discussões analíticas das categorias construídas, a saber: Mulher, Homem e Masculino/Feminino, e seus desdobramentos em subcategorias Mulher protagonista no contemporâneo, Binaridade de oposição entre homem e mulher nas relações de poder e Construção social e cultura de gênero. Para a problematização das categorias, utilizo teóricos(as) do gênero e da sexualidade. No Capítulo 6, apresento a (in)conclusão a tirar do percurso alinhavado.

Finalmente, a pesquisa está alinhada com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação. A contribuição vai além de responder às inquietações e questionamentos levantados na pesquisa. A pesquisa contribui no campo educacional com relação aos temas sensíveis da inclusão social. Apresento a reforma do novo Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018) e o componente curricular Projeto de Vida, com sua nova gramática curricular, no que implica a juventude, no próximo capítulo.

## 2 A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

O tema da reforma do novo Ensino Médio vem sendo muito discutido por pesquisadores acadêmicos, profissionais da educação, estudantes de escola pública e diversas entidades educacionais desde o tempo de sua implementação. A possibilidade de revogação está na pauta das discussões políticas e de diferentes espaços, devido a um amplo descontentamento diante do que está sendo colocado como novo Ensino Médio. A LDB de 1996 consagrou o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, e sua relevância está em assegurar uma formação comum a todos os(as) jovens brasileiros(as). Porém, tem havido algumas mudanças desde então, chegando à última alteração, que é a recente reforma do novo Ensino Médio. Na sequência deste capítulo, discuto as alterações que foram feitas ao longo da história do Ensino Médio brasileiro. Em seguida, abordo a Lei nº 13.415 de 2017, da reforma do novo Ensino Médio, do governo Michel Temer. Apresento a BNCC (BRASIL, 2018) e suas dez competências, além do componente curricular Projeto de Vida e sua nova gramática curricular. Por fim, trato da proposta do componente Projeto de Vida no território catarinense

### 2.1 AS ALTERAÇÕES DA LDB/96 ANTES DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A organização do sistema educacional brasileiro sempre foi alvo de tensões e disputas. No período colonial, os jesuítas foram responsáveis pelo ensino até meados do século XVIII, uma vez que a Coroa portuguesa não custeava o ensino na colônia. A educação formal era considerada um privilégio para famílias aristocratas. Com a vinda da família real portuguesa, a preocupação com a formação de uma elite dá condição a uma organização do ensino secundário mediante a criação de liceus, principalmente a partir do período regencial até meados do século XIX. No início do século XIX, o Ensino Médio ficou sob a responsabilidade dos estados e vem sendo marcado por exclusão e favorecimento das elites. Importante destacar que, em 1837, a criação do Colégio D. Pedro II foi o primeiro passo dado pelo governo central do país, que há pouco tinha conseguido sua independência, para organizar o ensino secundário regular.

No século XX, já no governo de Getúlio Vargas, tivemos nosso primeiro ministro da Educação e Saúde Pública, o jurista Francisco Campos. Vários movimentos e reformas educacionais foram realizados ainda na década de 30, devido a questões sociais,

econômicas, excludentes e com princípios religiosos. Francisco Campos defendia a seriação do currículo, a obrigatoriedade de frequência e o sistema de avaliação e inspeção do ensino, elementos que fizeram parte da primeira reforma do Ensino Médio, nomeada Reforma Francisco Campos. Além desta, vieram outras reformas do Ensino Médio, como a Reforma Capanema, nos anos de 1942 e 1946, realizadas pelo ministro da Educação.

Com Gustavo Capanema, que instituiu os decretos “leis”, versando sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o ensino industrial e o ensino secundário, este último passou a ser estruturado em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Conforme Lima (2019, p.62): “Alinhado ao embate entre o ensino humanista, o propedêutico e estudos científicos, existente desde o final do século XIX, o ciclo colegial subdividia-se em dois cursos paralelos: o clássico e o científico”. Capanema fez referência ao patriotismo, enfatizando a importância da Educação Moral e Cívica, e reformou o Ensino Comercial, o Ensino Agrícola e o Ensino Normal. Segundo Lima (2019, p.62), “destes, um era propedêutico (o secundário), e os demais eram profissionais. O único ramo que possibilitava prosseguir os estudos em qualquer curso de nível superior era o ‘secundário’”. Capanema, portanto, limitou o acesso ao Ensino Superior de quem fazia os cursos Industrial, Comercial, Agrícola e Normal.

Na segunda metade do século XX, em 1961, o então presidente João Goulart promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 instituiu que a educação geral será ministrada em dois ciclos – o ginásial e o colegial – e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-primário. A lei estabeleceu que qualquer aluno de cursos Industrial, Comercial, Agrícola e Normal poderia ingressar em qualquer curso superior, porém, manteve a estrutura nos moldes curriculares da Reforma Capanema.

Dez anos depois, sob a ditadura militar, a partir do golpe de 64, ocorre uma nova reforma, alterando a LDB, Lei nº 5.692 de 1971<sup>6</sup>, com relação à formação especial de currículo, que estabeleceu uma flexibilização de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, dando ênfase ao ensino profissionalizante. A lei também fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e deu outras providências, que modificaram a

---

<sup>6</sup> Art. 5º, da Lei 5692/71, no § 2º, Inciso B: § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971).

estrutura do Ensino Ginásial, que correspondia aos quatro anos após o exame de admissão, envolvendo estudantes de 11 a 14 anos, assim unificando o Primário. O Ginásio em oito anos, abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos, tornou-se o 1º Grau. O Colegial, que compreendia a faixa etária de estudantes de 15 a 17 anos, passou a ser o 2º Grau, com três anos de duração. De acordo com Lima (2019, p.64-65), “nessa reforma, a educação foi orientada pela pedagogia tecnicista, que buscava aplicar nas escolas o modelo empresarial baseado nos princípios da eficiência, produtividade e racionalização”. Sabe-se que, conforme o discurso do “Milagre econômico” da época, o país crescia economicamente; por isso, a escola, a serviço do desenvolvimento econômico, necessitava de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Com a redemocratização do país, em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves e do vice José Sarney, estabeleceu-se a Educação Básica obrigatória e gratuita. A Educação Básica, em sua oferta gratuita, era assegurada, inclusive, a todos os que a ela não tivessem acesso na idade própria. Após a Constituição Federal (CF) de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo uma exigência legal, tem por finalidade estabelecer metas, objetivos e estratégias, a fim de assegurar a manutenção e a qualidade do ensino nos diversos níveis, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Superior. Deve ser elaborado pela União, estados, Distrito Federal e municípios, com periodicidade plurianual. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o Art. 214 da CF de 1988, por conta de uma exigência constitucional, foi definida a periodicidade decenal com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas e que está previsto na LDB 9394/96.

A LDB 9394 de 1996 surgiu a partir do Parecer nº 72 de 1996, foi aprovada com alterações e promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e determinando que o Nível Médio integrasse a Educação Básica, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Porém, a LDB 9394/96 foi alvo de várias críticas com relação à Educação Profissional, por seguir um princípio de projeto ideológico do capital humano, para atender aos interesses neoliberais. Segundo Pereira (2019, p.22), “por ser considerada, segundo autores como Frigotto (2011), Ciavatta (2011), Paro (1998), Alves (2002), Demo (2002), Saviani (1999), uma

lei que teve como base os princípios do neoliberalismo. [...] é preciso que o Estado não interfira na economia, o chamado ‘Estado Mínimo’”. Segundo Pereira (2019), os neoliberais, além de defenderem o Estado Mínimo, defendem a privatização, o fim das políticas sociais, o incentivo à competitividade internacional e outras iniciativas, frutos dos pensamentos liberais capitalistas.

A LDB (BRASIL, 1996) representou um avanço para o sistema educacional brasileiro no final do século XX; em seu artigo 35, aborda o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. O artigo 36 traz, no currículo do Ensino Médio, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, entre outros. A LDB/96 afirma a preparação geral para o trabalho, com as finalidades e diretrizes para o Ensino Médio de “formar jovens com base nos aspectos econômicos, culturais, históricos e sociais, procurando desenvolver a autonomia e a criticidade” (PEREIRA, 2019, p.23). Sabe-se que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca debates controversos em rodas de discussões sobre o tema educação. A primeira alteração na LDB 9394/96 sobre o Ensino Médio ocorreu em 1997, regulamentando o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42, que tratam da Educação Profissional<sup>7</sup>.

Em 2001, instituiu-se a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Com a ascensão de um governo popular, na busca por políticas públicas, em 2003, incluiu-se na LDB/96 o Art. 26-A, com os § 1º e 2º tornando obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino e dando outras providências para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O § 3º do Art. 26 vetou as disciplinas História do Brasil e Educação Artística no Ensino Médio. Em 2004, Luís Inácio Lula da Silva, na presidência da República, é visto como positivo ao permitir a flexibilidade de formação em Nível Técnico e Médio, com possibilidade de formação integrada, permitindo uma multiplicidade de relações entre o Ensino Médio e a formação profissional.

Outra alteração da LDB/96 ocorreu no ano de 2008, com o inciso IV do Art. 36 estabelecendo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos em todas as séries do Ensino Médio. Ainda em 2008, houve outra mudança; o Art. 26-A incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” para o Ensino Fundamental e Médio e deu nova

---

<sup>7</sup>BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

redação aos § 1º e 2º. A outra mudança na LDB/96 foi no § 6º do Art. 26 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. No mesmo artigo 26, artes visuais, dança, música e teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º sobre o ensino da arte, que será componente curricular obrigatório da Educação Básica, especialmente em suas expressões regionais.

Em 2009, ocorreram várias alterações na LDB/96, dando-se nova redação ao inciso II do Art. 4º e ao inciso VI do Art. 10 sobre a “Universalização do Ensino Médio gratuito”, para assegurar a todos os interessados o acesso ao Ensino Médio público, também respeitando o disposto no Art. 38, que trata do Ensino Supletivo. Em 2010, alterou-se na LDB/96 o texto do § 2º do Art. 26 sobre o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. A LDB/96, em 2012, acrescentou o § 7º ao Art. 26: “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 2012)<sup>8</sup>. Pereira (2019, p.40) fala sobre a importância da lei para a conscientização de que o meio ambiente é “essencial para a preservação da vida humana e do ecossistema [e] deve ser trabalhada desde a infância até a formação integral dos jovens. Diante disso, essa lei torna obrigatório o ensino desses princípios nos currículos do ensino fundamental e médio”. Aliás, também em 2012, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Lima (2019, p.69) observa que, “de acordo com essas Diretrizes de 2012, o Ensino Médio atende a público-alvo composto por jovens de 15 a 29 anos, que, na realidade brasileira, tem o trabalho como uma de suas preocupações constantes”.

Em 2013, houve alterações em diversos artigos na LDB/96, incluindo o inciso XII do Art. 3º, e também foi dada nova redação ao inciso I - c) do Art. 4º, sobre o Ensino Médio, considerando-se a diversidade étnico-racial e definindo que o ensino fosse ministrado com base no princípio da inclusão e da diversidade. No mesmo ano, dá-se uma nova redação aos Art. 58, 59, 60 e parágrafo único sobre a Educação Especial, a ser assegurada e oferecida preferencialmente na rede regular de ensino em toda a Educação Básica, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estendendo-se aos educandos com

---

<sup>8</sup>BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nºs 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Brasília, 2012.



deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme Pereira (2019, p.42), com relação à Lei nº 12.796 de 2013:

[...] constatamos que diversas alterações foram implementadas na LDB 9394/96, no que diz respeito à oferta do Ensino Médio. As alterações dizem respeito a um ensino mais inclusivo com temas atualizados e voltados para as questões raciais, maior importância à diversidade e diferenças específicas, tratando de formas diferentes os alunos diferentes, de acordo com suas especificidades. Também dizem respeito a políticas que conduzem à universalização do Ensino Médio, pois tratam de mudanças que oportunizam uma educação mais humanizada, gratuita e obrigatória.

Em 2014, foi incluído na LDB/96 o parágrafo único no Art. 28, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Ademais, na LDB/96, foi incluído o § 8º no Art. 26, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em 2015, novas alterações aconteceram na LDB/96, acrescentando-se o Art. 59-A ao Art. 59, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Em 2016, foi alterado na LDB/96 o § 6º do art. 26, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, no que se refere ao ensino da arte no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, percebe-se que, ao longo dos anos, a LDB/96 sofreu várias alterações e implementações de decretos e leis, o que marcou muito e modificou os rumos da vida dos brasileiros na Educação, conforme o exposto sobre a organização curricular do Ensino Médio.

Retomando um pouco a cronologia, em 2013, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio (CEENSI) foi proferir o parecer do Projeto de Lei nº 6.840, mediante debates com representantes de diversos órgãos do Poder Executivo Federal, associações estudantis, sindicatos, Secretarias Estaduais de Educação, gestores de ensino, pesquisadores e especialistas da área educacional. A reforma de Michel Temer culminou mais tarde na Lei nº 13.415/17, tendo como relator o Deputado Wilson Filho e sendo presidida pelo Deputado Reginaldo Lopes. Após muitos debates e discussões, ocorreram diversas modificações, e foram recomendadas alterações pelo Deputado Rogério Carvalho por meio do PL 7.058/14, que “institui o Programa Iniciativa Jovem Empreendedor”, e do PL 7.082/14, que altera a Lei nº 12.852 de 2013, sobre o Estatuto da Juventude, para instituir o Direito ao Empreendedorismo do

adolescente. Todavia, o Deputado Wilson Filho emitiu um relatório no qual considerou o PL 7.058 de 2014 inconstitucional e rejeitou o PL 7.082 de 2014, alegando que o tema fugia ao escopo da comissão especial. A comissão acabou votando pela aprovação do PL 6.840 de 2013, na forma do substitutivo.

Em 2014, algumas alterações foram sugeridas como base nacional comum que assegurasse a formação geral do aluno. Sugeriram-se a carga horária mínima de 1400 horas e a ampliação da jornada escolar do Ensino Médio diurno para o mínimo de sete horas diárias, entre outras. As sugestões foram pensadas para trazer mais legitimidade à reforma no que diz respeito ao Ensino Profissionalizante. Segundo Amâncio (2022, p.109), o Ensino Profissionalizante “serviu de inspiração para a fragmentação do currículo do Ensino Médio em duas partes: uma comum a todos os estudantes (BNCC) e outra definida pelos propalados itinerários formativos”.

Houve manifestações sobre a tramitação da reforma, gerando repúdio de entidades educacionais, como a ANPEd, de jovens, universidades e sindicatos. O CEENSI não considerou grande parte das reivindicações dos estudantes, pesquisadores e estudiosos, que estavam comprometidos com a qualidade da educação e com as políticas públicas. A ANPEd expediu uma petição pública intitulada: “Não ao PL proposto pela Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio”. Foi feita pela ANPEd uma nota pública<sup>9</sup>, posicionando-se contra o teor da MP 746/16 e pela não aprovação desta MP pelo Congresso Nacional. A ANPEd solicitou abertura imediata de um amplo diálogo nacional em favor do Ensino Médio. Mesmo diante de protestos da sociedade, a então MP 746/16 transformou-se, consubstanciada na Lei nº 13.415/17, sendo sancionada em 16/02/17 e incorporada à LDB 9394/96 para atender a uma nova forma curricular de ensino. Por fim, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência, iniciando em seu governo a implementação do novo Ensino Médio.

## 2.2 A LEI 13.415 DE 2017 DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

No governo de Michel Temer, ex-presidente da República, teve origem a reforma do novo Ensino Médio, por meio da Medida Provisória (MP) nº746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio

---

<sup>9</sup> Nota Pública da ANPEd. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/anped\\_nota\\_publica\\_mp\\_ensinomedio.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf). Acesso em: 30/04/2023.

em tempo integral. Altera a LDB Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A alteração se deu pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modificou alguns artigos e incisos da LDB/96, e pelo Projeto de Lei (PL) 6.840 de 2013, do senador Pedro Chaves (PSC-MS), sendo resultado de mais de 17 meses de trabalho da CEENSI. Por intermédio do MEC, a reforma foi aprovada e sancionada pela presidência, justificando ser mais atrativo para os jovens esse modelo de ensino, com as disciplinas do novo Ensino Médio, como, por exemplo, o Projeto de Vida.

Para Silva (2018), no contexto geral da reforma, ocorreram duas mudanças da MP 746 de 2016, que vem com a finalidade de organização curricular do ensino, dividido em dois momentos: 1. Formação básica comum; 2. Cinco itinerários formativos. Silva (2018, p.2) observa que, “sob a aparência de novo, a atual reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”. Na mesma direção de Silva, Lima (2019, p.124) refere que o discurso do novo não se sustenta, “pois não é ‘novo’ na história da Educação brasileira, [...] além de retomar a proposta educacional da década de 1990 de forma piorada”.

O professor Frigotto (2017) vê a reforma de uma maneira pontual, tendo em vista o capital humano, a estrutura curricular, a flexibilização das áreas do conhecimento e a avaliação do desempenho escolar. Para Ferretti (2018), os percursos formativos de um currículo flexível que a reforma traz são voltados ao setor da sociedade civil denominado de empresariado nacional, que exerce forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a “seus interesses, entre eles, os de natureza financeira” (FERRETTI, 2018, p.26). Além do mais, foi pensada a educação profissional com a finalidade de atender ao crescimento econômico potencializado no capital humano, que expressa a relação orgânica entre educação e economia, isto é, “a perspectiva economicista do discurso reformador” (SILVA, 2018, p.3). Frigotto (2017, p.358) enfatiza que “a ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é para criar condições de empregabilidade, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho”.

A ideia de preparar os jovens para o mundo do trabalho alia-se com o tema da sustentabilidade como responsabilidade dos jovens na formação cidadã, do ponto de vista cognitivo ou subjetivo, segundo Ferretti (2018). O objetivo é prepará-los para terem eficiência e produtividade no mercado de trabalho, o que deixa entender que “a reforma se alinha aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista

neoliberal” (FERRETTI, 2018, p.33). A ideologia do capital humano redefine as noções de sociedade do conhecimento de acordo com o processo de privatização, diante das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado, conforme crítica feita por Frigotto (2017). Pereira (2019, p.23), ao compreender Frigotto (2017), anuncia que o Estado deveria priorizar a educação e que a escola não tem apenas a função de “formar jovens com base nos aspectos econômicos, mas deve se preocupar com a formação humana, com os aspectos culturais, históricos e sociais, procurando desenvolver a autonomia e a criticidade”. Seguindo essa linha de raciocínio, Amâncio (2022, p. 175) diz que “a educação é vista como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em capital”.

Abrindo um parêntese aqui, a reforma de Michel Temer no contexto atual justificou-se por pretender modernizar o Ensino Médio mexendo nos currículos, estruturando-os e flexibilizando-os, deixando as disciplinas mais atrativas. Os conteúdos de ensino técnico e profissionalizante preparariam os(as) estudantes para o mercado de trabalho e inserção social como cidadãos éticos, por meio do desenvolvimento social e econômico. A finalidade é cumprir uma exigência do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com os efeitos da racionalidade neoliberal em nossa subjetividade, constituem-se estudantes juvenis como proativos, inovadores e flexíveis, com autogerenciamento e capacidade de mudar, dentre outras gramáticas emergentes do ramo empresarial. O governo posicionou a discursividade neoliberal via MEC, implementando consubstancialmente as diretrizes curriculares nacionais sobre os parâmetros curriculares e o discurso sobre a flexibilização curricular. De acordo com Marinho e Souza (2022), um discurso sobre

a flexibilização curricular proposta pelo novo Ensino Médio é neoliberal por fomentar a constituição da subjetividade dos estudantes em direta sintonia com princípios do mercado, como a competitividade, presente em noções como empreendedorismo. Junto a isso, delega às escolas com menos recursos a limitação do aprendizado, pela redução da carga horária dos componentes curriculares, e a implementação de disciplina como Projeto de Vida que, lançando mão do discurso da orientação educacional, tem uma grande chance de empurrar os estudantes para a formação, quase exclusiva, para o mercado de trabalho (MARINHO; SOUZA, 2022, p.312).

O neoliberalismo mobiliza as intensas relações entre o capitalismo e a vida emocional das pessoas, fabricando empreendedores de si e também consumidores, o que, na visão de Silva (2019), se reflete na proposição de um novo currículo flexível:

Novas sociabilidades, novas formas de subjetivação ou mesmo novas estratégias de intervenção pedagógica são mobilizadas através da articulação entre capitalismo e vida emocional. [...] A preocupação com rendimento individual e performances subjetivas contribuam para uma centralidade dos investimentos na questão emocional. [...] Ao servir-se das emoções e privilegiar a dimensão da liberdade, as novas formas de subjetividade derivadas do neoliberalismo tornam-se “emocionalizadas”, fabricando certo imperativo da emoção. Exemplar desse imperativo poderíamos encontrar na questão do consumo. [...] Ao atribuir centralidade para a questão da individualidade, transitando entre as questões cognitivas e emocionais, parece engendrar-se na atualidade uma [...] nova configuração do mundo laboral na qual as lógicas da flexibilização e do desempenho ocupam um papel privilegiado na composição de um “ideal empresarial de si”. (SILVA, 2019, p.138-139).

Os interesses do mercado de trabalho geraram grandes mudanças na sociedade brasileira com relação às condutas das pessoas diante do capitalismo, o que vem há muito tempo atravessando a educação brasileira sob o discurso da flexibilização curricular. Sobre isso, Marinho e Souza (2022) dizem que:

A racionalidade neoliberal que governa a educação brasileira busca governar as condutas há no mínimo duas décadas, mas teve nos últimos anos uma ascensão significativa. [...] Dilma Rousseff, pleiteando mais um mandato como Presidenta do Brasil, afirmou que o Ensino Médio no Brasil precisava ser reformulado, pois o seu governo tinha diagnosticado, pelos dados do IDEB que o Ensino Médio não teria avançado nos resultados esperados. [...] Como ela diz: “o jovem do Ensino Médio (...) não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com doze matérias não atrai o jovem. Então, nós temos primeiro que ter uma reforma nos currículos”. Essa fala da presidenta Dilma se deu em 2014, antes do início da produção da BNCC e da reforma do Ensino Médio no governo Temer. Das diversas justificativas que podem ser utilizadas para explicar a fala de Dilma, não se pode excluir a presença de um discurso que desqualifica componentes curriculares, despotencializa suas especificidades, defende uma flexibilização curricular e vê o discurso sobre o trabalho, que certamente não se referia ao trabalho científico, como mais importante. O discurso que opera na fala de Dilma Rousseff em 2014 mostra como o neoliberalismo, que busca criar valores empresariais na sociedade, vai se ramificando e tendo força no discurso governamental. (MARINHO; SOUZA, 2022, p.310).

Com relação à flexibilização curricular que a reforma propõe, a justificativa que a MP 746/2016 aponta é o “desinteresse” dos(as) estudantes, envolvendo quatro situações: “o baixo desempenho dos estudantes conforme IDEB; 13 disciplinas consideradas excessivas; diversificação e flexibilização do currículo e 17% dos alunos acessam a educação superior” (FERRETTI; SILVA, 2017, p.394). Por isso, o governo propôs um currículo visando aos interesses dos jovens, que, como Frigotto (2017, p.) evidencia, são oriundos das camadas populares e frequentam a escola de tempo integral: “a falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho, [...] como a

proposta do Ensino Médio Inovador, que cria a possibilidade de escolha pelo aluno do seu percurso formativo”. O autor percebeu que a ideia era possibilitar o crescimento de desempenho de avaliação em larga escala por meio de disciplinas, como o ensino de empreendedorismo, o que facilitaria o ingresso no mercado de trabalho. Na visão de Frigotto (2017), a reforma pode ser interpretada como uma educação para todos que convém para o capital e o mercado. O autor ainda afirma que a PEC 55 de 2016, uma proposta de Emenda à Constituição (nº 241/2016) da Câmara dos Deputados, representa o que há de pior para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as), pois liquidou o Estado democrático de direito, congelando por 20 anos o investimento na educação pública.

Ferretti (2018, p.34) diz que a Lei nº 13.415/2017, da reforma do novo Ensino Médio, pode ser interpretada como “uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira”. Além disso, Ferretti (2018, p.35) entende que a lei restringe o processo formativo do Ensino Médio a uma mera instrumentalização dos trabalhadores(as) e seus filhos(as), prevalecendo o fortalecimento de “projetos de educação de instituições privadas articuladas em torno do Movimento Todos pela Educação, estendidas, por meio da Base Comum Curricular, à educação pública e à própria reforma”. Ainda no pensamento crítico de Ferretti (2018, p.36), a Lei nº 13.415/17 faz evidente relação com a reforma trabalhista instituída pela Lei nº 13.467/17, “uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente, a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores”.

Sobre o currículo do Ensino Médio, e entendendo que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, Pereira (2019, p. 28) aponta que o currículo expressa relação com o conhecimento e os valores desenvolvidos na sociedade, portanto,

justifica a exigência de aproximação com a cultura dos jovens, uma vez que esses são os principais protagonistas e agentes transformadores. Segundo Sacristan (2013, p. 17), o currículo “é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada”.[...] Nessa perspectiva, há uma crítica ao neoliberalismo, tendo em vista que as reformas educativas visam a regular a economia do Estado, priorizando os processos de produção, por meio de novas tecnologias em detrimento da educação integral, do desenvolvimento humano e social (PEREIRA, 2019, p. 28).

No portal do Ministério da Educação sobre a reforma do novo Ensino Médio, ressalta-se a ideia do “protagonismo juvenil”, com foco no “interesse” dos jovens que

buscam uma profissão técnica para o mercado de trabalho. Assim, a proposta do novo Ensino Médio

traz como ações catalisadoras a indução à formação técnica para alunos do Ensino Médio, o fomento à Escola em Tempo Integral e o estímulo do **protagonismo juvenil**. A necessidade de qualificação dos jovens é reforçada por pesquisa da Fundação Dom Cabral, segundo a qual 91% das empresas têm dificuldade de contratar profissionais qualificados, 80% consideram a oferta de mão de obra de média a baixa qualidade e metade delas precisa treinar entre 40% e 80% dos novos contratados. (MEC, 2017, grifos meus)

A “juventude” no sentido pluricultural, como categoria social, compreendida na sua diversidade, moldada em um contexto histórico e social, está inserida em uma sociedade dinâmica, complexa, diferenciada e hierarquizada, definida em seu aspecto capitalista. Entende-se que o sujeito é um ser social, que possui uma origem familiar, ocupando um lugar social, inserido em teias de relações sociais, ou seja, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo. O conceito de juventude elaborado a partir do pressuposto da diversidade reforça que “o meio social está repleto de marcadores sociais que influenciam de formas diferentes os variados contextos em que esses sujeitos estão presentes” (PEREIRA, 2019, p. 52). Em quase três décadas, na história da educação brasileira, o discurso do protagonismo juvenil (re)surge dentro dessa nova gramática e inserido na ideia de mudança social e cultural na sociedade pós-industrial/pós-Fordismo, traduzida do viés neoliberal das relações trabalhistas do sistema capitalista. Diante do entrave político, ressurgem o conceito do protagonismo juvenil, resgatado do movimento juvenil, embora com outra conotação e enviesado pelas ideias do capital.

A reforma e a BNCC (BRASIL, 2018) inscrevem o protagonismo da juventude como um princípio curricular, com uma intensa flexibilização dos processos formativos, dando responsabilidade ao jovem (SILVA, 2023). Devido às pautas curriculares da reforma, mediante a articulação entre individualização e responsabilização, caracteriza-se uma “nova forma” de política. Como Ferretti (2004, p.412) verifica, “as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no Ensino Médio”. Para o autor, o currículo apresenta de maneira urgente e como necessidade social a promoção sistemática de valores e de atitudes cidadãs de forma autônoma perante as novas configurações do trabalho no mundo contemporâneo. Assim, “o protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (FERRETTI, 2004, p.413).

Silva (2023, p. 3) salienta que o protagonismo juvenil como imperativo curricular pode estar sendo confundido com o protagonismo com responsabilização individual, podendo ser diagnosticado como vetor de um “processo de ‘customização curricular’ (SILVA, 2017) que, com maior ou menor intensidade, delega aos jovens a responsabilidade pelo seu processo formativo, reposicionando os processos de seleção dos conhecimentos escolares”. O autor alerta que, todavia, não se pode confundir protagonismo com responsabilização individual.

A reforma do Ensino Médio, afirma Ferretti (2004, p.421), “não só promove a formação geral e profissional de forma unificada, como também a alinha com a perspectiva do desenvolvimento humano”. Nesse sentido, Silva (2022) considera que uma perspectiva do desenvolvimento humano ou em termos de formação humana tende à promoção de experiências formativas que produzam contrastes, divergências, polêmicas e controvérsia. Silva (2023, p.15) concorda também que a juventude, como conceito sociológico, tem relação com protagonismo juvenil, escolarização e neoliberalismo, com tendência a mobilizar-se “pela emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos itinerários formativos”.

A partir do discurso do governo Temer sobre a necessidade de um ensino profissionalizante para a juventude escolar, constrói-se a ideia de um ensino mais atrativo para os(as) estudantes de Ensino Médio. Na época da operação da Lei nº 13.415/2017, o MEC liberou parte dos recursos para dar início à implementação da política de Escola em Tempo Integral, que recebeu adesão de 26 estados e do Distrito Federal, repassando em 2017/2018 o valor de 406 milhões para a implementação em todas as unidades da Federação. Recursos também foram dirigidos ao MédioTec, contando com 700 milhões em 2017/2018 e um investimento previsto pelo Governo Federal de 1,5 bilhão até 2020, por meio do acordo junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e ao Banco Mundial (BM). A ideia foi criar 500 mil novas vagas de tempo integral, a serem implantadas pelos estados. O MédioTec é uma ação do Pronatec que visava à oferta de cursos técnicos simultâneos ao Ensino Médio para alunos regularmente matriculados nas redes públicas de educação. Vê-se que o curso técnico é voltado para o indivíduo que busca profissionalização, mas é possível pensar que “as desigualdades crescem a partir da intensificação da competição, e, por meio da acumulação financeira, emergem novas políticas com foco na ação individual dos trabalhadores” (SILVA, 2023, p.13).



Além dessas ações do MEC, na época, para explicar as mudanças do Ensino Médio trazidas pela reforma, foram distribuídas cartilhas para todas as escolas do Brasil, tendo início pelo estado do Mato Grosso do Sul. Em 2018, o MEC instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PANEM) e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios. O PANEM produziu um documento que norteou a formação das escolas-piloto nas redes de ensino para iniciar em 2019, conforme a organização curricular e a carga horária nas distribuições e apresentação das disciplinas. O novo Ensino Médio define que componentes curriculares do Ensino Médio tenham carga horária máxima de 1800 horas e os conteúdos obrigatórios de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos. Fica a obrigatoriedade de oferta da Língua Inglesa e dos estudos e práticas de Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física. Como opcional, não deixa de ofertar uma língua estrangeira que não seja o inglês. Trabalha-se também com temas transversais, que se encontram nos Itinerários Formativos, com carga horária prevista de 1200 a 2400 horas para educação de tempo integral, com permanência dos(as) estudantes na escola. As áreas do conhecimento são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. As definições de direitos e objetivos de aprendizagem estão de acordo com as orientações trazidas na Base Nacional Comum Curricular, em consonância com a nova Lei nº 13.415/17.

Existe uma parte da juventude que estuda, trabalha e frequenta o Ensino Médio noturno por pelo menos quatro horas diárias. No noturno, a carga horária anual de pelo menos 800 horas é distribuída em 200 dias anuais letivos, ficando 1000 horas a serem complementadas a critério dos sistemas de ensino. No entendimento de Amâncio (2022), no Ensino Médio noturno, com relação à carga horária em comparação à carga horária do ensino integrado, cria-se uma situação de exclusão para o jovem que trabalha:

A Lei nº 13.415/2017, ao ignorar, na proposta da ampliação da carga horária, as condições de permanência na escola dos jovens estudantes que necessitam conciliar estudo com trabalho, acaba por criar duas escolas de Ensino Médio dentro da rede pública: uma para os filhos da classe trabalhadora menos precarizada que, ao não precisar trabalhar, terá acesso ao ensino de tempo integral diurno; e outra, de qualidade duvidosa, voltada ao público jovem que precisa trabalhar e estudar para garantir sua sobrevivência. Para essa parcela significativa da juventude brasileira, o sonho de concluir o Ensino Médio fica cada vez mais difícil e inviável, comprovando que o discurso governamental de que o “novo” Ensino Médio visa a atender os anseios e expectativas da juventude não passa de balela, ou seja, de um grande engodo. (AMÂNCIO, 2022, p. 120-121).

Entende-se que a escola é um espaço democrático onde se reúnem jovens, pais e comunidade. Porém, em caráter de urgência, o governo Michel Temer, por intermédio do MEC, aprovou a MP 746/16, que culminou na reforma do novo Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/17, justificando ser mais atrativo para os jovens esse modelo de ensino, com disciplinas como Projeto de Vida, por exemplo. O componente curricular Projeto de Vida, um disciplinamento curricular em si nas relações de poder, inspira uma ampla reforma didática, formativa e avaliativa, em um novo marco epistemológico para a educação, conforme a Resolução de nº 2/2017 (Brasil, 2017)<sup>10</sup>.

A discursividade neoconservadora do neoliberalismo do novo Ensino Médio configura-se em governar a vida dos sujeitos, transformando-os em empresários de si mesmos. Os indivíduos transformam-se em sujeitos do capital, em que todo comportamento humano é dominado pelo autointeresse, beneficiando os interesses do bem-estar social e favorecendo uma economia que serve ao mercado. O bem-estar social é visto como um construto social em desenvolvimento, protegendo o jogo dos negócios.

Não existe, talvez, melhor exemplo da extensão do mercado a novas áreas da vida social que o campo da educação. É claro que, sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado. A educação, neste modelo, não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria. Como Fairclough (1992) observa, uma parte principal dessa reestruturação compreende mudanças importantes nas práticas discursivas. Nessa nova situação, as pessoas são pressionadas para se envolver em novas atividades que são amplamente definidas por novas práticas discursivas tais como *marketing*, publicidade e gerência. Essas mudanças incluem recodificações discursivas tanto de atividades quanto de relações: o resultado é que os alunos e aprendizes se tornam “consumidores” ou “clientes” e os cursos se tornam “pacotes” ou “produtos”. Uma reestruturação mais sutil das práticas discursivas da educação tem ocorrido em termos de uma colonização da educação por tipos de discurso vindos de seu exterior. (SILVA, 2008, p.213)

A racionalidade neoliberal subjetiva a formação dos(as) estudantes juvenis, induzindo-os(as) aos princípios do mercado do trabalho, em que prevalece a lógica do empreendedorismo, e constituindo-os(as) como empresários(as) de si mesmos(as). O discurso do empreendedorismo surge como forma de confirmar a importância de escolher os itinerários formativos de curso técnico e profissionalizante. Esse discurso consegue conduzir as condutas dos(as) jovens, levando-os(as) para uma grande armadilha, prometendo que, ao concluírem os estudos, terão chances de obter um emprego.

---

<sup>10</sup>Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 10/09/2022.

Outra questão relativa aos itinerários formativos, como Amâncio (2022) nos alerta, é a de certo engano no que se refere a uma opção democrática de ensino:

Uma análise pedagógica da questão nos alerta para o fato de que as escolhas desses estudantes nem sempre podem representar aquilo que mais precisam na sua formação, correndo riscos de que estes fiquem com lacunas relevantes de conteúdos importantes para sua formação geral que, por alguma razão, não foram “escolhidos”. Outro aspecto a destacar é o fato de que essas escolhas podem ser extremamente limitadas, pois as escolas, por várias razões, inclusive de ordem operacional, nem sempre vão ofertar itinerários que sejam atrativos para determinados alunos. Assim a “nova” lei, ao incorporar, ao currículo, o itinerário formativo técnico profissionalizante, o apresenta como uma via possível aos estudantes, criando uma ilusão de escolha do componente curricular. [...] Isso pode ser constatado com o fato de que 53% dos municípios brasileiros possuem uma única escola de Ensino Médio (esbarra em falta de estrutura e recursos), inviabilizando concretamente qualquer possibilidade de oferta a partir das escolhas dos alunos, porque, no final das contas, se existe essa possibilidade de opção do itinerário profissionalizante, certamente, não é dos alunos, e sim das escolas, conforme suas condições efetivas de oferta (AMÂNCIO, 2022, p.125-126).

Nas palavras de Marinho e Souza (2022), “o discurso universalizante do mercado é, justamente, aquilo que fundamenta a construção dos saberes, das relações de poder e da forma como as pessoas devem se relacionar consigo mesmas” (MARINHO; SOUZA, 2022, p. 314). Os discursos que produziram as reformas educacionais no Brasil pautaram-se nos discursos neoliberais. Os neoliberalistas provavelmente ditaram regras sobre os conteúdos curriculares ligados à lógica do mercado, produzindo discursos ditos verdadeiros, e o(a) estudante juvenil deve, então, tornar-se bom/boa empreendedor(a) e individualista. Tais discursos encantaram os olhares dos(as) estudantes juvenis, que pretenderam fazer-se reconhecidos(as) como capital humano, tornando-se subservientes aos interesses que fogem da democracia, mas é preciso retomar as bases educacionais de formação ética. Os discursos do neoliberalismo produzem a governamentalização de uma sociedade capitalista, cujos princípios educacionais fortalecem competitividades, concorrências, exclusões, meritocracias, regimes de verdade e mecanismos de poder subservientes do modelo empresarial, assim favorecendo o capital.

Por fim, esses discursos dos agenciamentos neoliberais, em face do sistema de ensino em consonância com as competências e as habilidades, pautam uma política curricular em curso, voltada para cumprir as exigências econômicas do mercado de trabalho. Foram implementados os conceitos dessa postura ideológica capitalista, reconfigurada nas relações produtivas e adaptativas dos processos educacionais. Esses discursos reordenam a educação e trazem conceitos como os de Sociedade do

Conhecimento, Empreendedorismo, Trabalho, Qualidade Total, Mundo dos Negócios e Profissionalismo, entre outros jargões do mundo do trabalho.

A oficialização da reforma curricular de construção e implementação da BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Médio se deu por organismos multilaterais, bancados por um capital e ancorados em diretrizes neoliberais. A proposta do novo Ensino Médio foi projetada no campo da relação educação e trabalho, sob a exigência econômica do mundo do mercado e orientações políticas das agências: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Um reformismo curricular pautado na nova reforma do Ensino Médio e no contexto discursivo ideológico neoliberal com fortes métodos de gestão, a meu ver, trouxe uma versão piorada do modelo pedagógico taylorista/fordista. Uma inconstitucionalidade ao separar o Ensino Médio do Ensino Profissionalizante e proibir a formação integral prevista na LDB/1996: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Ferretti (2018, p.28-33) diz que a atual estrutura “é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico. [...] com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes”. Assim, conclui Ferretti (2018, p.39), não é possível considerar que “os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos e à formação”. As proposições curriculares têm base em competências, que são orientadas pelos dispositivos da Lei nº 13.415/17, tratando da questão da formação humana no sentido da lógica do mercado e na noção de cidadania. Para Lima (2019, p.75), se “vê, então, que se trata de reformas que têm como fundamento a preparação para o trabalho, por isso a questão trabalhista perpassa essas reformas”.

Por fim, passados sete anos da publicação da MP 746/16, o cenário da reforma indica nitidamente um conjunto de retrocessos e perda de direitos, quando se verifica uma iniciativa de diminuição de carga horária em disciplinas como Filosofia, Sociologia e outras. A vinda de temas como Projeto de Vida, empreendedorismo e educação financeira revela um caráter antidemocrático e excludente, prevalecendo os interesses do

empresariado, em uma situação que conduz à fragmentação. O que se vê é a fragilização do Ensino Médio com instrumentalização curricular de práticas pedagógicas de acumulação flexível.

No seguinte subcapítulo, apresento a BNCC (BRASIL, 2018) do novo Ensino Médio, uma referência nacional nos currículos e nas propostas pedagógicas das escolas.

### 2.3 BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO

Com a homologação da BNCC (BRASIL, 2018) em dezembro de 2017, conforme consta na Lei nº 13.415 de 2017, a organização curricular do Ensino Médio passa a ter novas orientações, incluindo os itinerários formativos, a partir de cinco áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. Interessa saber que a Lei nº 13.415 de 2017, em seu artigo 36, estabelece que:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, s/p)

A partir do disposto na legislação acima mencionada, torna-se pertinente questionar: o que é a BNCC do novo Ensino Médio? O que são as dez competências gerais? E quais são seus objetivos e propostas? Para responder essas perguntas, consulte a própria BNCC (BRASIL, 2018) e o Guia de implementação do novo Ensino Médio (BRASIL, sem ano)<sup>11</sup>. Ambos os materiais contêm muitas informações para a compreensão da proposta curricular no novo Ensino Médio.

O Guia de implementação do novo Ensino Médio (BRASIL, sem ano) foi construído mediante um trabalho colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e servidores especialistas das Secretarias Estaduais de Educação. Na apresentação do material, é anunciado que “um Novo Ensino Médio chegou. E com ele a possibilidade de escolha e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes brasileiros” (BRASIL, sem ano, p. 3). Além disso, indica que a proposta do novo Ensino Médio

---

<sup>11</sup> Guia de implementação do novo Ensino Médio, disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 14/04/2023.

considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC. (BRASIL, sem ano, p. 3).

O Guia esclarece, em sua justificativa, que a proposta de implementação do novo Ensino Médio está relacionada com os novos desafios que o mundo contemporâneo exige dos jovens, conforme as mudanças sociais e a disseminação de novas tecnologias, dizendo que o modelo de escola atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios. Conforme o material, existe uma desconexão entre “os anseios da juventude e o que a escola exige dela, a [...] origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo” (BRASIL, sem ano, p.5). O Guia traz, no discurso da mudança, informação sobre o jovem ser o centro da vida escolar; por isso, “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas”. (BRASIL, sem ano, p.5). As propostas de mudanças do novo Ensino Médio que o Guia menciona visam a alcançar tais esperados efeitos positivos, lembrando que “outras políticas e ações se fazem necessárias. Uma delas é a (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC, essencial para colocar em prática a proposta de flexibilização curricular” (BRASIL, sem ano, p.9).

O Guia apresenta as unidades curriculares, que são “os elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos” (BRASIL, sem ano, p.14). Sobre os itinerários formativos que compõem a parte da flexibilização curricular do novo Ensino Médio, o Guia informa que os currículos “serão compostos por uma parte que mobiliza os conhecimentos previstos na BNCC (formação geral básica) e pelos itinerários formativos, indissociavelmente” (BRASIL, sem ano, p.12). O Guia não deixa muito claro qual é o “prosseguimento dos estudos”, mas é possível perceber que os(as) estudantes são tidos como mão de obra para o “mundo do trabalho”. São citados os itinerários formativos, que são conjuntos de unidades curriculares “ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (BRASIL, sem ano, p.12). O Guia aponta um conjunto de unidades curriculares que devem desenvolver as habilidades de pelo menos um dos eixos estruturantes, apresentados nos referenciais para a elaboração

dos itinerários formativos. As unidades curriculares sugeridas para o trabalho com os itinerários formativos são: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criações artísticas.

O Guia discorre sobre três etapas para colocar em prática as mudanças e implementar o novo Ensino Médio: “estudos e diagnósticos para conhecer a fundo a BNCC e os itinerários formativos; (re)elaboração do currículo da rede para contemplar as aprendizagens definidas na BNCC; a nova arquitetura realizando um cronograma progressivo e os projetos-piloto” (BRASIL, sem ano, p.20). Por sua vez, entende-se que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 7) é considerada um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Importante salientar que os(as) estudantes tenham assegurados seus direitos em conformidade com o que preceitua o PNE. A BNCC (BRASIL, 2018) foi instituída pela resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017<sup>12</sup>, onde se lê:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017, p.4).

A referida resolução discorre sobre as ações e políticas, em todas as esferas públicas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes ao planejamento, à organização e à oferta de uma educação de qualidade:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017, p.5).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento de cunho regulatório que define as aprendizagens fundamentais que estudantes devem desenvolver no percurso da Educação Básica. Os(as) estudantes devem ser guiados por concepções

---

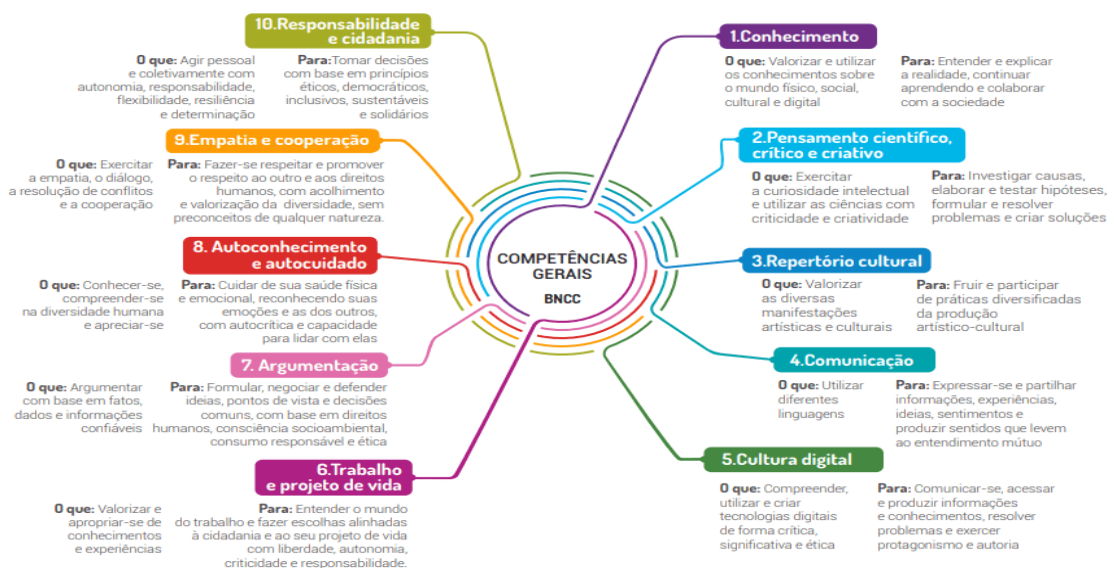
<sup>12</sup> Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 10/09/2022.

éticas, políticas e estéticas, em busca de uma formação cidadã para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Diferentes marcos legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014/2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2012), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), asseguram a vida escolar aos(às) discentes. Tais legislações apontam, de forma geral, a educação como um direito de todos, a diversidade e a transversalidade dos currículos, com pressupostos de igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) é instrumento que apresenta dez competências gerais que os(as) estudantes devem adquirir ao longo do processo educacional. As práticas pedagógicas docentes devem ser pautadas pelas orientações trazidas na BNCC (BRASIL, 2018). O desenvolvimento das competências é definido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2008, p.8). Pode-se constatar, no organograma contido na Figura 1, que as dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) se estruturam em um conceito muito comum usado no meio empresarial: o de competências.



Figura 1 - As dez competências gerais da educação básica da BNCC



Fonte: Maxi Educa (2018)<sup>13</sup>

Amâncio (2022, p. 174), ao relembrar o conceito de competência da época do taylorismo, diz que é claro que “os pressupostos teóricos da BNCC remontam à Teoria das Competências, signatária da teoria empresarial elaborada inicialmente nos meios empresariais estadunidenses da década de 1950”. Considera-se “que a Teoria das Competências se encontra intrinsecamente associada à Teoria do Capital Humano” (AMÂNCIO, 2022, p.174).

As dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) implicam o fortalecimento das relações de poder no currículo das escolas e na sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade. Consta-se o trabalho conjugado dos professores, com acompanhamento do projeto de vida de cada estudante, em um movimento de ação-reflexão-ação contínuo nos espaços de permanências e rupturas das escolas, no que tange ao ensino-aprendizagem. Os depoimentos de pessoas que inspiram com suas experiências e com seus projetos de vida, encontrados nos materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida, atendem às necessidades da construção do eu na relação consigo mesmo e com o outro, como ponto de referência para a construção do projeto de vida do discente. As dez competências gerais da Educação Básica contribuem no direcionamento do componente curricular Projeto de Vida, pautado em três dimensões: 1. Pessoal; 2. Cidadã; 3. Profissional. No próximo subcapítulo, vou comentá-las,

<sup>13</sup> Maxi Educa: Disponível em: <https://blog.maxieduca.com.br/bncc-competencias-gerais/>, 2018. Acesso em: 25/04/2023.

articulando-as com a produção de conhecimento, formação de atitudes e valores humanísticos. Destaco aqui apenas as competências gerais de nº 6, 8 e 9, que são:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.9 e 10)

Além da competência geral de nº 6, enfatiza-se a construção do projeto de vida para preparação para o mundo do trabalho, em alinhamento com certas habilidades específicas para compor com estratégias de ações pedagógicas. As competências gerais de nº 8 e nº 9 estão relacionadas com o papel da BNCC (BRASIL, 2018) na discussão sobre igualdade, diversidade e equidade. A formação do ser humano em sua integridade preconiza suas potencialidades e capacidades para lidar com suas emoções e o discernimento quanto às tomadas de decisão como indispensáveis para o exercício da cidadania. Entende-se que a escola deve encaminhar propostas pedagógicas tendo em vista os interesses dos(as) estudantes, pois atinge acentuada diversidade cultural e profunda desigualdade social, devendo as singularidades ser levadas em conta e assistidas: “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p.15). A BNCC aponta que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer as necessidades dos estudantes” (BRASIL, 2018, p.15). Para isso, compreende a importância de ter os currículos alinhados com as necessidades das diversidades plurais étnicas e de identidades culturais dos(as) estudantes (BRASIL, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018) e os currículos “têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.16). Conforme diz a BNCC (BRASIL, 2018), os currículos vão adequar “as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018, p.16). Como dito anteriormente, o

currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC (BRASIL, 2018) e por itinerários formativos, que estão organizados por áreas do conhecimento e por diferentes arranjos curriculares: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional.

A BNCC (BRASIL, 2018) entende as preocupações das reais insurgências quanto a dinâmicas sociais contemporâneas, transformações decorrentes do contexto internacional e nacional, e enfrentamentos de novos desafios sociais e econômicos, associados com as expectativas dos(as) jovens estudantes e o modo como serão introduzidos(as) no mundo do trabalho. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), as escolas têm as incumbências de preparar os(as) jovens para inserção de forma ativa, autônoma, crítica e criativa, estimulando o protagonismo e adotando uma noção ampliada e plural de juventude. Tal perspectiva implica organizar uma escola que acolha as

diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p.463, grifos meus)

A BNCC (BRASIL, 2018) passa, fundamentalmente, a reconhecer as juventudes do Ensino Médio como categoria de sujeitos, como condição sócio-histórico-cultural articulada com uma multiplicidade de atravessamentos culturais e sociais. A BNCC (BRASIL, 2018) aponta que as culturas juvenis têm sua singularidade e fazem parte de uma sociedade contemporânea. Além disso, compreende que há necessidade de estimular os(as) estudantes a serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização e de seu projeto de vida. Como Souza (2006, p.138) observa, “a expressão protagonismo juvenil tornou-se, não só nas instâncias governamentais, símbolo de um suposto do reconhecimento da importância social e política da juventude e de democracia nas relações entre adultos e jovens”.

No entendimento da BNCC (BRASIL, 2018), cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos de ensino e aprendizagem para a juventude estudantil, formando sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. A BNCC (BRASIL, 2018), inclusive, entende essas juventudes como interlocutores legítimos no que se refere a currículo, ensino e aprendizagem, sendo capazes de escolher estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Cabe à escola, na visão da BNCC (BRASIL, 2018),

compreender o aprimoramento do discente como pessoa humana e acolher as juventudes em um espaço que permita “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p.467). A escola, pelo entendimento da BNCC (BRASIL, 2018), deve fazer com que o juvenil se sinta estimulado a refletir, nos contextos atuais, sobre os aspectos sociais, políticos, produtivos, culturais e ambientais, abrindo-se criativamente para o novo, sendo protagonista de si mesmo. O compromisso da escola ao acolher as juventudes é “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (BRASIL, 2018, p.465).

Na visão de Pereira (2020, p.54), o discurso do protagonismo juvenil suscita a motivação para ser integrado, enfatiza uma suposta posição de destaque da “juventude diante do objetivo de uma certa mudança social e apela ao ‘sentir-se útil’ ou à valorização do indivíduo que se propõe a fazer coisas, base das ‘novas formas’ de política”. A BNCC (BRASIL, 2018) indica que é “papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu **projeto de vida**” (BRASIL, 2018, p. 473, grifos meus). Como forma de dar ênfase ao protagonismo juvenil, o componente curricular Projeto de Vida ganha destaque na organização da BNCC (BRASIL, 2018). Tal destaque do Projeto de Vida será abordado no próximo subcapítulo.

#### 2.4 PROJETO DE VIDA E SUA NOVA GRAMÁTICA CURRICULAR

Existem alguns pontos importantes na construção deste subcapítulo, que visa a discutir sobre o Projeto de Vida, componente curricular do Ensino Médio em que os(as) estudantes jovens construirão seus projetos de vida durante o percurso formativo do ano todo, a partir dos conteúdos (textos, depoimentos, indicações de livros, filmes e documentários e outros aportes teóricos) do livro didático deste componente. Segundo Macedo (2022, p.15), o docente tem responsabilidade como professor mediador do conhecimento, assumindo “o desafio de valorizar a educação para a ética e a diversidade nos parâmetros da escola atual, ampliando o trabalho com o projeto de vida dos estudantes para o protagonismo de forma crítica, o autoconhecimento, o autocuidado, a autogestão e a argumentação”, isto é, os(as) discentes passam a ser o centro das práticas pedagógicas.

A BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Médio aponta que a escola deve abordar o projeto de vida dos(as) estudantes juvenis nos últimos três anos da Educação Básica. Para Macedo (2022, p.46), “o componente curricular Projeto de Vida transita em diferentes áreas do saber, na busca de dar sentido aos sonhos dos estudantes como centro da própria identidade”.

Em concordância com a BNCC (BRASIL, 2018), o projeto de vida é o que os(as) estudantes almejam, projetam e redefinem para si “ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos” (BRASIL, 2018, p.473). Este componente curricular Projeto de Vida mobiliza os(as) discentes a empreenderem por meio de profissões e indica algumas estratégias para isso pode ser “conquistado” diante das exigências no mundo do trabalho. A ideia do componente curricular está pautada nas competências socioemocionais que aparecem na BNCC (BRASIL, 2018) e de acordo com Giareta (2022) o “capital humano não é mais apenas representado pelo domínio técnico ou abstrato de um conhecimento no espaço mercadológico, mas parece assumir como ativo do capital o próprio perfil socioemocional dos sujeitos, como empreendedores de si no contexto neoliberal” (GIARETA, 2022, p.353). Trata-se de preparar os(as) juvenis para resolver complexas demandas da vida, ter atitudes e valores, ter autonomia, ser proativo, saber resolver problemas, buscar soluções, atuando com responsabilidade e discernimento, respeitando as diversidades e aprendendo com as diferenças. Segundo Macedo (2022, p.51), o projeto de vida

dos jovens interfere no fator determinante para a condição humana que pressupõe ultrapassar as políticas públicas imediatistas para a cultura de políticas de enfrentamento do mundo real dos sujeitos que passam pela escola e constroem sua própria subjetividade e que pressupõe estruturar elementos capazes de sustentar e realizar seus projetos de vida, com as habilidades e motivações necessárias durante o percurso escolar e fora dele.

O componente curricular Projeto de Vida inicia apontando a importância de abordar as diferentes concepções de juventude, entendida como categoria histórico-cultural no contexto plural e social, atravessada por variadas dimensões. Para a BNCC (BRASIL, 2018), o Projeto de Vida como componente curricular aborda a importância do protagonismo juvenil no exercício do seu autoconhecimento e habilidade socioemocional. As palavras da nova gramática do novo Ensino Médio, no Quadro 1, caracterizam o protagonismo juvenil.

Além do protagonismo juvenil, as palavras da nova gramática do novo Ensino Médio, no Quadro 1, vêm como coautores desse protagonismo juvenil. As palavras abaixo indicadas, e retiradas dos livros didáticos utilizados para o trabalho pedagógico do componente curricular, seguem fielmente o que estão na BNCC (BRASIL, 2018) em suas dez competências gerais da educação básica. Como base na formulação dos conteúdos e conforme as três dimensões (1. pessoal; 2. cidadã; 3. profissional) do componente curricular Projeto de vida.

Quadro 1 - Palavras da nova gramática curricular das competências gerais da Educação Básica.

protagonismo juvenil	autonomia	competência	acessar	autocuidado
responsabilidade	cognitiva	capacidade	partilhar	apreciar-se
Itinerário formativo	apropriar	identidades	formular	diversidades
unidade curricular	expressar	socializar	conviver	comunicação
projeto de vida	inclusivos	construir	trabalhar	engajamento
empreendedorismo	relacionar	elaborar	fruir	potencialidades
repertório cultural	liberdade	entender	autoria	sentimentos
profissionalismo	cooperação	participação	reflexão	imaginativo
autoconhecimento	valorizar	solucionar	produzir	confiáveis
curiosidade intelectual	solidariedade	diferenças	respeitar	acolhimento
decisões comuns	organizar	selecionar	exercitar	experiências
cultura digital	colaborar	resiliência	conhecer	autocrítica
consciência crítica	entender	dialogar	agir	análise crítica
entendimento mútuo	investigação	vivenciar	fazer	compreender
pensamento científico	democráticos	criativo	resolver	flexibilidade
resolução de conflitos	sustentáveis	empatia	analisar	determinação
princípios éticos	coletivo	utilizar	argumentar	socioemocional
direitos humanos	senso estético	cidadania	aprender	adaptabilidade
manifestações artísticas	reconhecimento	cuidado de si	testar	problematizar
disseminar informações	defender ideias	pontos de vista	saberes	meritocráticas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

É importante ressaltar que as palavras destacadas mostram, ao mesmo tempo, a ênfase no protagonismo juvenil e em suas relações com o mercado de trabalho. São termos que cumprem a proposta da agenda neoliberal, em uma gramática que reflete o empreendedorismo e o profissionalismo. O currículo do componente curricular Projeto de Vida é condizente com as dez competências gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018), uma educação fiel à dinâmica do mercado, aparecendo na BNCC (BRASIL, 2018) conforme a Reforma do novo Ensino Médio (BRASIL, 2016). Macedo (2022, p.48) reflete que “o componente curricular Projeto de Vida se revela na política pública do governo do Estado”, que já se encontra nas escolas brasileiras desde 2022. Conforme Macedo (2022, p. 70), as dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) implicam o fortalecimento das relações e, na sua contextualização,

apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado dos professores e do tutor responsável pelo acompanhamento do Projeto de Vida, em um movimento de continuidade dos espaços de ação-reflexão-ação, de permanências e rupturas na construção do eu na relação consigo mesmo e com o outro para atender às suas necessidades.

A autora entende que as dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) deixam claro que, na preparação da formação do ser humano em sua integralidade e em suas potencialidades, o professor passa a ser o “grande preconizador”. O ser humano, apreciando-se e conhecendo-se, poderá ter melhor condição e capacidade para lidar com as suas emoções e as dos outros, isto é, terá respeito pelas diversidades humanas. Macedo (2022, p.73) aponta que os princípios elencados pela

BNCC de cooperação se apresentam na preparação dos estudantes para a vida, ou seja, o Projeto de Vida acompanha a vida destes sujeitos. Sendo assim, a educação escolar ao desenvolver práticas pedagógicas pautadas no despertar da curiosidade, das vivências, do pensamento crítico e reflexivo permite a desconstrução de posturas tradicionais dos docentes para experiências inovadoras com projetos diversificados e metodologias com potencial de levar aos estudantes aprendizagens que impulsionam o protagonismo, o reconhecimento do outro e das ideias divergentes.

Em contrapartida, a autora Cericato (2020) constata “vantagem” da reforma com relação ao componente curricular Projeto de Vida. Cericato (2020), de forma sistematizada, apresenta a estrutura dos módulos, capítulos e seções do livro didático do componente curricular Projeto de Vida, (Des)envolver e (trans)formar (ver subcapítulo 4.2), em convergência com as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018) do novo Ensino Médio. Além disso, traz cinco pontos propositivos sobre o que mudou com o novo Ensino Médio:

1. Novo olhar sobre o processo de aprendizagem com mais tempo para aprender o que é essencial e se aprofundar no que interessa. Foco no desenvolvimento de habilidades e competências para a atuação na sociedade contemporânea. Desenvolvimento da autonomia e do protagonismo para construção do Projeto de Vida e inserção no mundo do trabalho. Aprender a aprender para ser capaz de resolver problemas e dirigir a própria vida. Desenvolvimento das competências socioemocionais para relacionar-se consigo e com os outros. Desenvolvimento integral do estudante: físico, intelectual, emocional e social.
2. Hoje: em média, 2400 horas (800h/ano). Até 2022: pelo menos, 3000 horas (1000h/ano). Sem prazo definido: progressivamente, 4200 horas (1400 h/ano).
3. Maior articulação entre a teoria e a prática. Desenvolver a capacidade de aprender. Acolher e respeitar a singularidade. Formar os estudantes para a sociedade do século XXI. Análise, reflexão crítica e solução de problemas. Leitura, compreensão, argumentação e produção de textos. Desenvolver as competências socioemocionais.
4. Formação geral básica: desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades previstas na BNCC para cada uma das

áreas do conhecimento. Projeto de Vida: desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do estudante com foco na vida pessoal, acadêmica, na escolha da profissão e no exercício da cidadania. Conhecimentos flexíveis para escolha dos estudantes: itinerários formativos (aprofundamento em área do conhecimento e/ou na educação técnica profissional, observados o interesse do estudante e a disponibilidade da escola) e disciplinas eletivas (oferta opcional que leva em conta o interesse e a realidade do estudante).

5. O novo Ensino Médio não trata especificamente do Enem, mas estão previstas mudanças com provas adequadas à BNCC e ao itinerário formativo escolhido pelo estudante. (CERICATO, 2020, p.9).

Ao expor os cinco pontos, a autora refere que as mudanças do novo Ensino Médio visam a um maior engajamento, autonomia, protagonismo e aprendizagem dos(as) estudantes adolescentes. Ela enfatiza muito a ocorrência das palavras juvenil e adolescente no conteúdo do livro didático, marcando a ideia de protagonismo juvenil ou adolescente. Porém, a própria autora não compreende como que os conteúdos do componente curricular Projeto de Vida serão cobrados no ENEM e como as provas serão adequadas conforme a BNCC (BRASIL, 2018) com relação às competências gerais, competências específicas e habilidades, para cada uma das áreas do conhecimento.

No próximo subcapítulo, apresento o componente curricular Projeto de Vida e como tem sido organizado no território catarinense.

## 2.5 PROJETO DE VIDA NO TERRITÓRIO CATARINENSE

Qual é o lugar que o Projeto de Vida está ocupando no ensino estadual de Santa Catarina? Para responder esse questionamento, serão tomados como referência os documentos catarinenses chamados Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida (RPCPV) - material de apoio ao professor e o Caderno 1- Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - CBEMTC (SANTA CATARINA, 2020), que podem ser consultados na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC). RPCPV (SED-SC) diz que o componente curricular Projeto de Vida se apresenta, no currículo do

território catarinense, como uma possibilidade ímpar para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, sendo um espaço constituído, na organização curricular, para proporcionar vivências e a compreensão de suas identidades e dos contextos em que estão inseridos. (SANTA CATARINA, sem ano, p.29)

A visão do RPCPV (SED-SC) sobre o componente Projeto de Vida auxilia, e muito, os(as) estudantes juvenis a refletirem sobre suas escolhas de vida, entendendo onde



estão inseridos na escola, na família e no trabalho. A RPCPV (SED-SC) entende que o componente curricular Projeto de Vida provoca um impacto direto na aprendizagem dos(as) estudantes, pois desenvolvem o senso crítico, tornando-se capazes de estabelecer meta e objetivo, refletir sobre a diversidade que nos cerca, respeitar e valorizar as diferentes culturas. RPCPV (SED-SC) mostra que o componente Projeto de Vida se divide em três grandes dimensões:

É ao longo de toda a Educação Básica que os interesses dos estudantes devem ser estimulados, de modo a favorecer o desenvolvimento integral, o autoconhecimento, a autonomia, o protagonismo, a colaboração, o pensamento crítico, a responsabilidade e a tomada de decisões sobre suas escolhas futuras. É nessa etapa da escolarização, por meio do componente curricular Projeto de Vida, que se buscam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e a complexificação das dimensões pessoal, cidadã e profissional. [...] há o entendimento de que as três dimensões são inseparáveis e se complementam, por isso devem ser trabalhadas de forma integrada a cada ano, e, além disso, há um impacto direto nos temas propostos das unidades temáticas, que foram construídas de forma coletiva no processo de escrita do currículo base catarinense e pressupõem essa integração das três dimensões. (SANTA CATARINA, sem ano, p.30-31-34).

RPCPV (SED-SC) mostra que o componente curricular Projeto de Vida tem como objetivos de aprendizagem: “reconhecer características sociais; compreender que a identidade é uma construção; despertar o protagonismo juvenil e o interesse pelo desenvolvimento de projetos pessoais e societários; a compreensão de sujeito transformador numa sociedade” (SANTA CATARINA, sem ano, p.109). RPCPV (SED-SC) justifica que o(a) estudante, um protagonista juvenil, escolhe seu percurso formativo, ou seja, o itinerário para a realização de seu projeto de vida. Sabe-se que o(a) estudante está inserido no contexto da comunidade, tendo em vista que é “fundamental promover reflexões sobre a realidade local, desenvolvendo, assim, o autoconhecimento, o protagonismo cidadão, a relação crítica com o mundo e a compreensão do contexto em que vive e dos valores com o qual o sujeito se identifica” (SANTA CATARINA, sem ano, p.124).

Autoconhecimento é uma das palavras da nova gramática e aparece na competência geral de nº 8 da BNCC (BRASIL, 2018). Sobre isso, Bernardes (2022, p.44-45) argumenta que:

As escolas têm sido demandadas a oferecer uma proposta vivencial, que favoreça o “autoconhecimento”, ou seja, “autoconhecer” se daria por um esclarecimento de experiência, em que a escola é colocada em meio a narrativas mágicas que visam promover suturas às possíveis demandas dos

jovens, e ao colocar o vazio existencial como algo a ser tamponado e apartado da vida do aluno por meio do desenvolvimento de competências estipuladas por ela, mediante ações pedagógicas.

RPCPV (SED-SC) salienta que o componente curricular visa a auxiliar os(as) estudantes a entenderem a forma de ser adolescentes, uma vez que compreender seu entorno e transformá-lo é essencial na construção de uma sociedade melhor. RPCPV (SED-SC) apresenta sugestões no percurso de 16 unidades temáticas do componente curricular Projeto de Vida, que está compondo as três dimensões que cada unidade temática apresenta, sendo: 1. Pessoal 2. Cidadã 3. Profissional. Cada unidade temática está dividida em três etapas: Introdução, Desenvolvimento e Apropriação de resultados, como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 2 - Percurso da unidade temática do Projeto de vida: as etapas que se encontra no RPCPV (SED-SC)

<b>Título da unidade temática</b>	<b>Dimensões da unidade temática (1.Pessoal 2.Cidadã 3.Profissional )</b>	<b>Etapas da unidade temática (Introdução; Desenvolvimento; Apropriação de resultados)</b>
1) Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem	Pessoal e Cidadã	<u>Introdução</u> prevê um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre os conceitos de autoconhecimento, identidade e história de vida, bem como a apresentação de diferentes maneiras de investigar, produzir e compartilhar a história de vida de sua família e comunidade. Na etapa de <u>Desenvolvimento</u> , os estudantes poderão investigar, produzir e compartilhar as próprias histórias de vida, por meio de textos, vídeos, apresentações ou outros recursos, e vão mapear o perfil da turma. Na etapa de <u>Apropriação de resultados</u> , eles serão convidados a refletir sobre a importância das histórias pessoais na construção da identidade e no processo de autoconhecimento e a pensar em seus projetos de vida. Ainda, numa perspectiva cidadã, vão refletir sobre a diversidade que nos cerca, promovendo o respeito e a valorização das diferentes culturas.
2) Ser jovem na contemporaneidade	Pessoal e Cidadã	Não apresenta.
3) Minhas escolhas: escola, estudos e futuro	Pessoal e Profissional	<u>Introdução</u> , contribui para que os estudantes reconheçam suas trajetórias escolares, suas habilidades e preferências, identificando os modos de aprender e como têm feito escolhas na caminhada acadêmica. No <u>Desenvolvimento</u> , os estudantes são levados a identificar rotinas de estudos e as possibilidades de mudanças positivas. Já na <u>Apropriação de resultados</u> , eles são convidados a protagonizar o processo de aprendizagem, colaborando para ampliar as oportunidades de estudos a toda a comunidade escolar, e a refletir e projetar seu futuro estudantil.
4) Diversidade: modos de viver a vida	Pessoal e Cidadã	<u>Introdução</u> , a proposta é de uma conversa sobre o conceito de diversidade e o que compõe os diferentes modos de vida, além de análise da presença ou não da diversidade em propagandas circulantes. Na etapa do <u>Desenvolvimento</u> , os estudantes exploram e investigam situações-problema relacionadas à diversidade, além de levantar possíveis soluções para elas. Na

		<u>Apropriação de resultados</u> , refletem sobre os próprios modos de vida atuais e futuros.
5) Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis	Pessoal e Cidadã	<u>Introdução</u> , os estudantes vão conhecer experiências de jovens que exerceram seu protagonismo e intervieram na sociedade e serão convidados a pensar sobre como suas escolhas podem produzir a transformação do meio. Na etapa do <u>Desenvolvimento</u> , eles deverão identificar uma situação-problema, questionando o ambiente em que convivem, podendo ser a escola, a rua, as mídias sociais, a internet. Por intermédio de um estudo do meio, os estudantes problematizarão desafios a serem enfrentados, buscarão soluções e construirão um plano de ações a ser executado para gerar a melhoria de seu ambiente. Na etapa de <u>Apropriação de resultados</u> , os estudantes socializarão suas ideias, dando visibilidade aos resultados dos planos de ações, e refletirão sobre seus projetos de vida.
6) Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social	Cidadã e Profissional	<u>Introdução</u> , os estudantes são convidados a refletirem sobre o espaço social e produtivo no qual eles convivem, buscando identificar suas especificidades e compreender a coletividade a que a turma pertence. Na etapa de <u>Desenvolvimento</u> , os estudantes são convidados a realizar pesquisas, com o objetivo de gerar dados sobre as potencialidades da comunidade e planejar ações integradas que ofereçam subsídios para o planejamento da execução de seus projetos de vida e também para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Na última etapa, a ideia é realizar uma <u>Apropriação coletiva dos resultados</u> , aprofundando o diálogo com a comunidade e buscando estabelecer parcerias duradouras e qualificadas entre os jovens, a escola e a comunidade.
7) Apoios sociais: relações competitivas e cooperativas	Pessoal e Cidadã	<u>Introdução</u> consiste na iniciação da temática por meio do uso de dinâmicas que promovem o mapeamento e a interação entre os participantes e a reflexão sobre os conceitos de cooperação, competição, união, trabalho em equipe e valores pessoais, e como esses conceitos se desenvolvem entre os estudantes e sua importância para o alcance de objetivos comuns ao grupo. Na etapa do <u>Desenvolvimento</u> , os estudantes deverão identificar problemas que envolvam a escola ou a comunidade local e propor resoluções para o seu enfrentamento, com base nos princípios colaborativos e cooperativos. Na etapa <u>Apropriação de resultados</u> , os estudantes apresentam e socializam os resultados e aprendizados que desenvolveram no decorrer do projeto, envolvendo a comunidade local nas soluções para o enfrentamento da problemática estudada.
8) Problemas sociais e ambientais	Cidadã	<u>Introdução</u> , os estudantes são convidados a observar o seu entorno para identificar possíveis problemas sociais e ambientais e como estes impactam o bem-estar individual e coletivo. Com base nesse diagnóstico prévio, os estudantes podem protagonizar temas e situações com as quais se identificam e sensibilizam. Na etapa de <u>Desenvolvimento</u> , eles se organizam em grupos de trabalho e elaboram um projeto de forma coletiva que possibilite a construção de iniciativas para o enfrentamento dos problemas identificados, bem como a intervenção social

		necessária. Na etapa de <u>Apropriação de resultados</u> , realizam a comunicação dos resultados e refletem sobre como o contexto social e ambiental interfere na construção de seus projetos de vida.
9) A sociedade retratada em diversos contextos históricos	Pessoal, Cidadã e Profissional	<u>Introdução</u> apresenta tanto uma orientação sobre o que significa realizar uma abordagem dita histórica, frisando a necessidade de escolhas e recortes, quanto uma proposta de investigação e levantamento de temáticas capazes de mobilizar a atenção e as expectativas de aprendizagens discentes. Em seguida, na etapa do <u>Desenvolvimento</u> , em caráter propositivo, são apresentadas sugestões de recortes temáticos e orientações sobre como tais recortes podem ser explorados no trabalho com os estudantes. Por fim, no tópico <u>Apropriação de resultados</u> , propõe-se uma reflexão em que os jovens são instigados a perceber as relações e os diálogos existentes entre diferentes contextos históricos e seus projetos de vida, nos termos do que se poderia chamar de condições de possibilidade.
10) Projetos de vida e transformação social	Pessoal e Cidadã	<u>Introdução</u> propomos que seja apresentada a temática e os estudantes sejam organizados para iniciar as pesquisas e os levantamentos sobre as questões sociais da comunidade do entorno da escola. Na etapa do <u>Desenvolvimento</u> , é o momento mão na massa, em que os estudantes realizam ações de acordo com um
11) Os desafios da escolha profissional	Pessoal e Profissional	<u>Introdução</u> convida os estudantes a conhecer o mundo do trabalho contemporâneo e suas principais características, levantar desafios em fazer escolhas profissionais e entender como elas estão relacionadas ao contexto em que vivem. Na etapa do <u>Desenvolvimento</u> , os jovens farão pesquisas sobre campos profissionais e reflexões sobre ética no trabalho. Na etapa da <u>Apropriação de resultados</u> , os estudantes avaliam o percurso desenvolvido e compartilham suas experiências e aprendizagens.
12) Mundo do trabalho: quais as possibilidades?	Profissional	<u>Introdução</u> , os jovens são convidados a pensar o seu papel no mundo do trabalho com um olhar para seus desejos e suas habilidades. No <u>Desenvolvimento</u> , propõem-se atividades práticas para aprofundar o conhecimento acerca das profissões, como participação em eventos sobre o mundo do trabalho, visitas a instituições de formação profissional e pesquisa sobre bolsas e políticas de assistência estudantil. Por fim, na etapa de <u>Apropriação dos resultados</u> , avalia-se a unidade temática com o compartilhamento de considerações e impressões sobre o processo.
13) Carreiras profissionais	Pessoal e Profissional	<u>Introdução</u> , propõem-se o compartilhamento de experiências e sonhos e uma reflexão sobre o perfil das profissões e suas contribuições sociais. Na etapa de <u>Desenvolvimento</u> , os jovens identificam seus interesses, entrevistam profissionais, pesquisam sobre carreiras e mercado de trabalho e relacionam as descobertas a seus perfis. Por fim, avaliam os resultados e aprendizados com base nas atividades realizadas.
14) O profissional do futuro	Pessoal e Profissional	<u>Introdução</u> , há o convite para que os estudantes identifiquem, por meio da investigação e da interação com profissionais de suas áreas de interesse, características do profissional, oportunidades no mundo do trabalho, especificidades da profissão, entre outros fatores.

		Já na etapa de <u>Desenvolvimento</u> , os jovens refletirão sobre as características do profissional do futuro apresentadas na etapa da Introdução, identificando quais competências e habilidades já estão mais desenvolvidas neles mesmos e quais precisam aprimorar para que atuem nas áreas ou profissões de interesse. Para finalizar, na etapa de <u>Apropriação de resultados</u> , é proposta a reflexão dos estudantes sobre seu planejamento de vida, sua perspectiva de futuro, complementados com as aprendizagens proporcionadas pelo roteiro, refletindo e autoavaliando-se mediante o processo.
15) Preparação para o mercado de trabalho	Pessoal e Profissional	Não apresenta.
16) Ser e conviver nos tempos da cultura digital	Pessoal e Cidadã	<u>Introdução</u> convida os estudantes a mapear e refletir criticamente sobre seus modos de participação nas redes sociais, os usos que fazem dos dispositivos digitais, bem como sobre os impactos que essas práticas geram em suas relações, seus sentimentos e no cotidiano. Na etapa de <u>Desenvolvimento</u> , os jovens, organizados em grupos de trabalho, configuram situações problema relacionadas à cultura digital para a qual gostariam de construir soluções. Essas situações-problema podem ser de cunho pessoal ou social. Em seguida, investigam a fundo os aspectos que constituem essa problemática e, em um processo baseado no design thinking, idealizam e constroem soluções, que podem ser protótipos ou intervenções na realidade. Por fim, na etapa de <u>Apropriação de resultados</u> , avaliam o impacto de suas intervenções ou dos protótipos e compartilham suas aprendizagens com a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Apoiados nas dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), os docentes precisam motivar os(as) estudantes a desenvolverem reflexões que contribuam para a elaboração de projetos de vida éticos e comprometidos com a transformação de seu contexto real de vida. Os(as) professores(as) devem acompanhar a trajetória formativa dos(as) discentes nas etapas de Introdução, Desenvolvimento e Apropriação de resultados na realização de seus projetos de vida. RPCPV (SED-SC) compreende que é necessário que os(as) estudantes realizem a comunicação dos resultados e reflitam sobre como o contexto social e ambiental interfere na construção de seus projetos de vida. O componente Projeto de Vida “não abarca apenas a dimensão individual do estudante, mas o contexto social, econômico, ambiental e cultural que o envolve” (SANTA CATARINA, sem ano, p.158). RPCPV (SED-SC) orienta a escola a oferecer várias oportunidades para desenvolver o autoconhecimento das juventudes escolares, de forma a protagonizarem o processo de aprendizagem.

Os(as) estudantes devem ter visão de futuro para a elaboração dos projetos de vida, sentindo-se conectados com o espaço escolar como parte importante do contexto da

instituição. O(a) professor(a) precisa ficar atento(a) para orientá-los(as) como sujeitos construtores de sua identidade e de suas projeções para o futuro, com a escola tendo papel fundamental enquanto entidade “formadora dos estudantes como sujeitos integrais – em especial, o componente curricular Projeto de Vida, que tem a relevante função de colaborar com a construção da identidade e da projeção do futuro deles” (SANTA CATARINA, sem ano, p.82). A RPCPV (SED-SC) orienta os(as) docentes a ouvirem a juventude em suas escolhas com relação ao itinerário formativo, seguindo as normativas e compreendendo que

o componente curricular Projeto de Vida está assegurado na legislação educacional brasileira, na estratégia n.º 1 da meta 3 do PNE 2014, para atingir a universalização do ensino integral, sinalizando a necessidade de um currículo flexível. Em 2017, com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que estabeleceu que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do estudante, incluindo o seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Ressalte-se ainda que a competência geral 6 na BNCC traz o **Projeto de Vida** como possibilidade de valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, alinhadas ao exercício da cidadania. (SANTA CATARINA, sem ano, p.194-195, grifos meus).

No que tange às dimensões pessoal e cidadã, RPCPV (SED-SC) mobiliza o(a) estudante a pensar nas questões do protagonismo juvenil diante de situações que envolvam seu contexto social e a comunidade escolar, na própria escola e no convívio com o outro. A escola promove rodas de conversa sobre a existência de variados grupos e o conhecimento das diversidades. A escola precisa atuar de forma intencional para que o estudante tenha um olhar crítico e colaborativo. Os(as) estudantes devem buscar, com seus pares e a comunidade, “meios de participar, de acordo com suas condições e responsabilidades, de forma a alcançar seus objetivos de forma mais ética e atuando com as demais pessoas de modo construtivo, democrático e com abertura para o diálogo e a diversidade” (SANTA CATARINA, sem ano, p.142).

RPCPV (SED-SC) apresenta uma justificativa em concordância com a BNCC (BRASIL, 2018) na competência geral da Educação Básica de n. 9, de Empatia e Cooperação:

No mundo contemporâneo, as pessoas vivem e se identificam de formas diversas. As diferenças presentes na sociedade como um todo se apresentam também na escola: nos valores, nas cores/na raça, no **gênero**, nos tipos de corpo, na **sexualidade**, nas configurações familiares, nas crenças, nos hábitos e nas preferências. Essa diversidade, muitas vezes, pode gerar preconceito e conflitos. (SANTA CATARINA, sem ano, p.96, grifos meus).

RPCPV (SED-SC) entende que a escola é um espaço privilegiado de debate e reflexão sobre temas como a diversidade. Como princípio formativo, traz “ao jovem a possibilidade de construir, compreender e respeitar o ser humano com suas particularidades, aptidões e escolhas” (SANTA CATARINA, sem ano, p.96). RPCPV (SED-SC), além disso, propõe que o estudante pense no seu projeto de vida de modo a refletir sobre “seus espaços de convivência em busca de transformação social, conhecendo experiências de jovens que exerceram seu protagonismo e serão convidados a pensar sobre como suas escolhas podem produzir a transformação do meio” (SANTA CATARINA, sem ano, p.108).

RPCPV (SED-SC), por meio de metodologias, busca levar os(as) discentes a refletirem sobre seus projetos de vida, com ênfase no protagonismo juvenil, percebendo as especificidades da comunidade escolar. Em conformidade com o disposto na BNCC (BRASIL, 2018) sobre o componente curricular Projeto de Vida, RPCPV (SED-SC) tem o entendimento sobre as identidades juvenis como “atravessadas por variadas dimensões”, sendo constituídas de “diferentes formas a partir de ver a si mesmo, o outro e o mundo” (SANTA CATARINA, sem ano, p.19). RPCPV (SED-SC) pensa as juventudes no plural, em suas diferentes experiências e vivências. Em vista disso, alcança múltiplas juventudes, com suas identidades singulares, instáveis e ambíguas na relação consigo, com o outro e com o mundo, marcando seu ciclo de vida.

RPCPV (SED-SC) diz que o acolhimento das juventudes em relação aos seus projetos de vida passa pela escola, entendendo que o componente curricular Projeto de Vida foi concebido “com a intenção de contribuir para a construção de possíveis trajetórias singulares, para que seja realizado o processo de emancipação do estudante e se abram caminhos às suas possibilidades e à construção de sua biografia” (SANTA CATARINA, sem ano, p. 26). No meu entendimento, a escola, como instituição democrática, preza por inserir nesse espaço as diversas culturas juvenis, valorizando e estabelecendo vínculo com essas juventudes. Para RPCPV (SED-SC), a escola aglutina juventudes constituídas de sujeitos históricos e sociais, em seus diversos papéis sociais e em “seus processos de formação como sujeitos únicos que estão em processo de aprendizagem” (SANTA CATARINA, sem ano, p.22). RPCPV (SED-SC), com relação à escola, considera sujeitos do Ensino Médio dentro e fora dela, depreendendo que eles “compartilham espaços e tempos que os identificam e diferenciam por questões de gênero, idade, experiências, culturas e pertencimentos. [...] Essas diversidades do ser

jovem é que também vão compor a trajetória escolar de cada estudante” (SANTA CATARINA, sem ano, p.23).

RPCPV (SED-SC), ao orientar os(as) educadores(as), faz saber que ser jovem é estar diante de desafios vividos e assumir na prática seu protagonismo. RPCPV (SED-SC) igualmente argumenta que os jovens constituem múltiplas identidades, assimilando suas distintas vivências e experiências. “Essas identidades são, portanto, ambíguas, singulares e instáveis e marcam seu ciclo de vida e suas dinâmicas” (SANTA CATARINA, sem ano, p.20). Os jovens devem fazer parte do cotidiano escolar como espaço em que inserem suas próprias culturas juvenis. O componente curricular Projeto de Vida foi concebido com a intenção de contribuir para a construção

de possíveis trajetórias singulares, para que seja realizado o processo de emancipação do estudante e se abram caminhos às suas possibilidades e à construção de sua biografia. [...] Jovens diferentes têm trajetórias, sonhos e projetos de vida distintos. A própria noção de construção de um projeto de vida precisa ser trabalhada com os estudantes de forma diferenciada. [...] obter êxito na tarefa de promover as **juventudes**. (SANTA CATARINA, sem ano, p.26-27, grifo meu).

Pensando nas questões até aqui abordadas sobre a juventude e seu protagonismo, é importante mencionar, especialmente, as juventudes catarinenses, consideradas no documento Caderno 1- Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBEMTC (2020), tomando-se apenas os capítulos: 3 - Múltiplas juventudes do Ensino Médio: diversidade como princípio formativo e 4 – Fundamentos do novo Ensino Médio.

O Caderno 1- CBEMTC (2020) é utilizado como norteador do trabalho pedagógico a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejamento de seus percursos escolares e de suas próprias vidas. A construção deste currículo, alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

foi pensada no sentido de garantir a mobilização necessária para a participação democrática. Logo, deve-se compreendê-lo como um *continuum* processo de discussões, a partir do documento já homologado, uma vez que este se constitui como complementaridade daquele. Sendo assim, a educação catarinense passa a contar, a partir de agora, com um documento completo que norteará a Educação Básica para todo o sistema de ensino, que servirá como um material de apoio para os educadores de todas as etapas do ensino básico e suas modalidades, passando a trabalhar na perspectiva das Áreas do Conhecimento, conectando teoria e prática (SANTA CATARINA, 2020, p. 18-19).



O CBEMTC (2020) compreende que a escola da sociedade contemporânea precisa ficar atenta à atual mudança de perfil dos jovens que chegam ao Ensino Médio, evidenciando que “as problemáticas da relação entre as juventudes e a escola não se explicam por si mesmas, mas são resultado de mutações profundas na sociedade ocidental” (SANTA CATARINA, 2020, p.29). No entendimento de Bernardes (2022, p.79), “as juventudes são intermediadas por determinismos decorrentes das transformações e das condições sociais de produção de discursos sobre elas”. Para o CBEMTC (2020), a escola deve interrogar-se e lançar luz sobre a necessidade de se pensar a constituição das juventudes. O CBEMTC (2020) busca a problematização da condição do jovem atual, partindo de sua cultura, demandas e interesses: deve-se “efetivamente acolher essas juventudes, a escola precisa repensar a condição do estudante que adentra o espaço escolar, colocando-o no eixo da discussão. Quem é esse estudante que chega ao Ensino Médio? Que dimensões o constituem?” (SANTA CATARINA, 2020, p.30). Para responder esses questionamentos, o ponto de partida da escola será efetivamente compreender a condição juvenil, mas também, a identificação de como a nossa sociedade atribui significados ao jovem – uma “análise processual das situações vivenciadas a partir dos diversos recortes que o constituem enquanto sujeito (classe, trabalho, gênero, etnia, etc.)” (SANTA CATARINA, 2020, p.30).

Percebe-se que a juventude deposita muitas expectativas sobre o seu futuro, que acabam sendo mais tarde ilusórias nas instituições escolares, no que se refere a um futuro promissor. Pode-se ter uma melhor compreensão disso a partir da análise de Bauman (2013), que diz:

Os jovens, a geração que agora está entrando ou se preparando para entrar no “**mercado de trabalho**” foram preparados e adestrados para acreditar que sua tarefa na vida é ultrapassar e deixar para trás as histórias de sucesso de seus pais; e que essa tarefa (excluindo-se um golpe cruel do destino ou sua própria adequação, eminentemente curável) está totalmente dentro de suas possibilidades. Não importa aonde os pais conseguiram chegar, eles chegarão mais longe. Pelo menos é assim que foram ensinados e doutrinados. Nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente, o mundo da degradação dos valores, das desvalorizações dos méritos obtidos, das portas fechadas, da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um novo mundo de projetos natimortos e esperanças frustradas, e de oportunidades mais notáveis por sua ausência. (BAUMAN, 2013, p. 45, grifos meus).

Para Bauman (2013), a juventude é e será construída socialmente e economicamente em uma sociedade como a nossa, capitalista, que vê os jovens como potenciais consumidores e produtores, reais trabalhadores, em um mundo cada vez mais

“internetizado” – um mundo onde se está diretamente conectado praticamente 24 horas do dia na internet e em várias redes sociais. Segundo Bauman (2013, p.52), “de fato, os jovens não são plena e inequivocamente dispensáveis. [...] Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como ‘um novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e explorado”. Bauman (2013) coloca-nos a refletir que a evidência sobre “o problema dos jovens” é considerar a questão de “adestrá-los para o consumo”.

A meu ver, o projeto de vida dos(as) estudantes de Ensino Médio está, de certa forma, “programando” os(as) jovens para o consumo, afastando-os(as) da pauta política, social e cultural. Conforme Bauman (2013), os diversos “*sites* sociais”, como Facebook e outros, tratam os(as) adolescentes como potenciais tropas de consumistas, direcionando-os(as) para as páginas de vendas, com a ideia de tornar suas vidas melhores, mais fáceis e felizes, mostrando os benefícios do produto, isto é, vende-se o benefício do produto, e não o produto em si. Concorda Bauman (2013, p.105) que os mercados de consumo “expandem-se, prosperam e lucram ao ‘comodificar’ a busca de diversão, conforto e felicidade”; isso porque “os gênios do marketing conseguiram substituir a coerção pela sedução” (BAUMAN, 2013, p.116). De acordo com Bauman (2013), as juventudes e a política na sociedade contemporânea são tópicos de discussão que devem ser abordados nos ambientes escolares, com o intuito de preparar a juventude para o mundo capitalista que a aguarda.

Diante do que o Bauman (2013) diz, e para o CBEMTC (2020), a escola surge como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos. Os jovens estão insatisfeitos com seus representantes, e alguns ouvem a política vinculada as questões sociais e pessoais, e outros, a política vinculada à luta por garantia de direitos. Consequentemente, para o CBEMTC (2020), a escola percebe que deve incluir todas as múltiplas fontes de identidade e de constituição juvenil. Mais ainda, a “inclusão dessas diferentes juventudes (urbanas, indígenas, quilombolas e do campo, catarinense) nos espaços educativos e na organização escolar implica falar das especificidades que constituem os sujeitos que compõem essa diversidade” (SANTA CATARINA, 2020, p.33). Logo, o CBEMTC (2020) conclui, respondendo os questionamentos acima mencionados:

Ainda que se abordem os inúmeros aspectos que compõem o vasto espectro de constituição das identidades das juventudes, não é possível dar conta de apreendê-las em sua totalidade. Contudo, é necessário que se amplie o olhar para este movimento que reconhece tal diversidade, acolhendo-a e permitindo

que, em suas diferenças, desfrute os espaços escolares como espaços de expressão. Importa ter claro que não existe uma juventude em si, estando essa categoria em constante construção e reconstrução, na medida em que o jovem se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. (SANTA CATARINA, 2020, p.36).

Bernardes (2022) alerta para a importância de os(as) docentes escutarem seus(as) estudantes. Um trecho do Caderno 1 do CBEMTC fala que “o processo de escuta se torna um dos pontos basilares da organização do Novo Ensino Médio no território catarinense” (SANTA CATARINA, 2020, p. 60). Ainda que os(as) professores(as) pretendam dar voz aos alunos na sala de aula,

isso não é suficiente. A faculdade de escutar também deveria compor as orientações curriculares, porém isso também não bastaria, pois não se refere a uma forma de ensinar o ser falante a ouvir por meio de orientações escolares. [...] Nesse sentido, é importante nos atentarmos para aquilo que corrompe a escuta nos espaços escolares. Uma escola vindoura é uma escola eticamente orientada a desenvolver uma comunidade de ouvintes, que têm o afeto como um valor” (BERNARDES, 2022, p.78).

No CBEMTC (2020), o Projeto de Vida como componente curricular está organizado para contemplar temas que envolvam diretamente o(a) estudante na construção de seu projeto de vida. Criar um projeto de vida significa ter clareza de quem se é (no sentido individualizado), isto é, envolve o conceito de identidade. Na CBEMTC (2020), importa reconhecer e valorizar a identidade dos juvenis, tendo entendimento das questões étnico-raciais, de classe, gênero, orientação sexual, entre outras singularidades. O CBEMTC (2020) propõe que se trabalhem as três dimensões, que retomo aqui: 1. Pessoal; 2. Cidadã; 3. Profissional. Sugere que “estas dimensões sejam trabalhadas de modo articulado, recebendo diferentes enfoques nas três séries que compõem o Ensino Médio no território catarinense” (CBEMTC, 2020, p.65), o que pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 3 - Dimensões do Projeto de vida

<b>Pessoal</b>	<b>cidadã</b>	<b>profissional</b>
Autoconhecimento	Coletividade	Habilidade técnica
Autoestima	Cidadania	Habilidades comportamentais
Subjetividade	<b>Diversidade</b>	Campo de possibilidades
<b>Identidade</b>	Responsabilidade socioambiental	Escolha profissional
Interesse pessoais	Participação comunitária	Experiências
Habilidades	Ética	Oportunidades

Fonte: elaborado pelo autor 2023 (grifos meus).

As dimensões do Projeto de Vida são recorrentes na nova gramática do novo Ensino Médio. Percebe-se que são fruto das palavras extraídas da BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere às dez competências gerais da Educação Básica. Para abarcar

melhor cada dimensão, no seguinte quadro, tem-se a descrição das dimensões do Projeto de Vida.

Quadro 4 - Descrição das dimensões do projeto de vida

<b>Dimensão pessoal</b>	<b>Dimensão cidadã</b>	<b>Dimensão profissional</b>
Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem, para fins do desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural, que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na concepção pessoal (autoconhecimento, autoestima, subjetividade, identidade, interesses pessoais e habilidades pessoais, entre outras), com vistas a auxiliar na escolha do percurso formativo, bem como no reconhecimento, <b>na valorização e no respeito à diversidade de identidades catarinenses.</b>	Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de uma abordagem histórico-cultural que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na construção da cidadania participativa (coletividade, cidadania, <b>diversidade</b> , responsabilidade socioambiental, participação comunitária, ética, entre outros), bem como auxiliar na escolha do percurso formativo e na promoção do acesso aos direitos e deveres dos estudantes catarinenses, promovendo melhorias sociais e ambientais de forma individual ou coletiva.	Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem para fins de desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural que possibilite escolhas e experiências significativas em todo o percurso formativo do estudante catarinense, mobilizando-o para uma aprendizagem que abarque a complexidade da dimensão profissional (habilidades técnicas, habilidades comportamentais, campo das possibilidades, escolha profissional, experiências e oportunidades, entre outros), bem como as transformações dos mundos do trabalho.

Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense SED-SANTA CATARINA, 2020, p.66. (grifo meus).

Conforme consta no CBEMTC (2020), o componente Projeto de Vida perpassa as competências e habilidades, apoiando-se nos objetos de conhecimento das áreas do Conhecimento, Educação Profissional e Técnica. Vincula as três dimensões de trabalho, que estão fortemente associadas às dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018). O trabalho pedagógico no componente Projeto de Vida “deverá ser mediado pelas relações e contextos da comunidade escolar, valorizando a interdependência entre o jovem e os espaços de vivência, bem como valorizar o vínculo e o envolvimento da família com a escola” (CBEMTC, 2020, p.68-69). O CBEMTC (2020) afirma que a organização curricular do Projeto de Vida está pautada no preceito da aprendizagem progressiva e espiralada; assim, alinha-se à BNCC (BRASIL, 2018). Diante disso, escolho apenas duas competências – a nº 6, Trabalho e Projeto de Vida, e a nº 9, Empatia e Cooperação, que estão mais ligadas às discussões do Projeto de Vida e a questões de diversidade e identidade. O CBEMTC (2020) demonstra a matriz curricular para o componente Projeto de Vida nas competências gerais de nº6 e nº 9, quanto ao alinhamento com a habilidade e o objeto de conhecimento:

Nº6: Esta competência se articula com o Projeto de Vida mediante a necessidade dos estudantes de compreenderem a si mesmos, com o espaço que eles ocupam no mundo social, bem como com o conjunto de saberes e experiências que podem contribuir para que criem projetos de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. Habilidade: Reconhecer os fatores pessoais e sociais que interferem na tomada de decisões e fazer

escolhas que impactam a vida pessoal e/ou coletiva de forma autônoma, criteriosa e ética. Objeto de conhecimento: - Trabalho no mundo contemporâneo. Nº9: Esta competência se articula com o Projeto de Vida mediante a necessidade dos estudantes de compreenderem que, mesmo que o Projeto de Vida seja uma construção individual, ele se realiza na esfera social, na relação com outras pessoas e depende do apoio e da cooperação de múltiplos agentes. Além disso, a capacidade de empatizar e cooperar com outras pessoas pode levar à criação de projetos de vida coletivos, voltados ao compromisso com o social. Habilidade: Compreender o protagonismo e a identidade dos diversos sujeitos históricos (crianças, juventudes, idosos, mulheres, população LGBTQIA+, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros). Objeto de conhecimento: - Lutas e pautas identitárias (crianças, juventudes, idosos, mulheres, população LGBTQIA+, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros). (SANTA CATARINA, 2020, p. 75-77).

Partindo dessas orientações apresentadas pelo CBEMTC (2020) até aqui, o componente Projeto de Vida deve favorecer a tomada de consciência do(a) discente sobre a própria trajetória de aprendizagem e de construção de seu particular projeto de vida. Para finalizar, a crítica de Bernardes (2022) lança uma problemática com relação à ansiedade da juventude quanto ao futuro, tendo como expectativa o projeto de vida:

O Caderno 1 do CBEMTC e a BNCC, ao orientarem que a escola forneça cada vez mais informações por meio de habilidades e competências, colocam o jovem em uma posição ativa de procura de informação. Essa competência é vital para manter o jovem em constante atividade, criatividade e construção de seu projeto de vida, pois agora tem “consciência” de suas potencialidades para tal lógica. Contudo o projeto de vida, tal como está acomodado nos documentos curriculares de Santa Catarina, claramente constitui um problema na economia da libido do sujeito, pois não existe uma forma capaz de fazer do Projeto de Vida um conceito consistente capaz de “salvar” o jovem de qualquer salvação. Ao posicionar o jovem a um futuro, concebido como incerto, tenta-se prever situações que poderiam se configurar como ameaçantes. Desse modo, tentando desviar o sujeito de qualquer excitação desagradável, ele é colocado em uma situação de ansiedade ante o futuro (BERNARDES, 2022, p. 52-53).

A pesquisadora Bernardes (2022) observa que se espera da escola que forneça mais informações aos jovens, o que os coloca em “uma posição ativa de procura de informação”. Espera-se que o Projeto de Vida venha “salvar” os jovens, garantindo-lhes um futuro promissor, contudo, não há como impedir situações desagradáveis, e pode haver ansiedade quanto ao futuro.

Além da produção de Bernardes (2022), outras produções contribuem para a pesquisa, conforme apresento no próximo capítulo.

### 3 DAS PRODUÇÕES: PESQUISAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, é importante a revisão sistematizada de algumas produções acadêmicas encontradas nas bases de dados de dissertações e teses. É necessário um olhar cuidadoso, para identificar produções que seguem o mesmo caminho que percorro em minha pesquisa e que podem contribuir para a discussão do tema que abordo.

O exercício de busca das produções permite mapear, mesmo que minimamente, o que tem sido discutido no campo em relação à temática desta pesquisa. A busca das produções deu-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>14</sup> e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)<sup>15</sup>, com os seguintes descritores: **Reforma do novo Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio e Projeto de Vida**. Os resultados encontrados, em termos quantitativos, são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1 - Das produções encontradas na BDTD e CAPES.

Bancos de dados	Tese	Dissertação
CAPES	132	175
BDTD	5	3
Total	137	178
Total Geral	315	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As produções resultantes da busca na BDTD e CAPES ocorreram dentro do recorte temporal de 2018 a 2022, por corresponder ao período pós implementação da Reforma do novo Ensino Médio, com a nova BNCC (BRASIL, 2018) do novo Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida, vigente nas escolas a partir de 2022. Conforme mostra a Tabela 1, foram encontradas três dissertações e cinco teses na BDTD, e 175 dissertações e 132 teses na CAPES, totalizando 315 produções. A partir da leitura dos resumos/conclusões, foram selecionadas uma dissertação na BDTD e três dissertações e uma tese na CAPES, perfazendo cinco produções. Foram descartadas sete produções na BDTD e 303 produções na CAPES, em um total de 310 produções. A justificativa para o descarte desse quantitativo é que tais pesquisas não corresponderam aos critérios e apresentam outros tipos de objeto, problemática, objetivo geral e coletas de dados (aplicação de questionário), destoando de minha pesquisa. Ademais, o foco estava no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental, trazendo pouco ou quase nada sobre

<sup>14</sup><https://bdtb.ibict.br/vufind/> busca realizada de 26/06/2022 a 30/07/2022.

<sup>15</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> busca realizada de 25/08/2022 a 27/09/2022.

o Ensino Médio da questão tripla (Reforma, BNCC e Projeto de Vida), e ocorreram algumas repetições, aparecendo as mesmas produções nos respectivos bancos de dados.

Considera-se que a BDTD e a CAPES são dois bancos de dados bastante completos, no sentido quantitativo e qualitativo, visto que operam como agregadores de teses e dissertações de repositórios das diversas instituições do país. Alguns critérios foram elencados para realizar a seleção das pesquisas, considerando: a temática da reforma do novo Ensino Médio; os livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida; o próprio componente curricular Projeto de Vida; e a temporalidade 2018 a 2022. O que apresento nas tabelas abaixo são as pesquisas selecionadas, totalizando cinco produções, sendo quatro dissertações e uma tese.

Tabela 2 - Dissertações

Ano	Descritores	Base de Dados	Autor	Título	Instituição	Programa de Pós Graduação
2019	Reforma do novo Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio e Projeto de vida	BDTD	PEREIRA, Cláudia Simony Mourão.	Reforma do Ensino Médio-Lei 3.415/2017: avanços ou retrocessos na Educação?	UFRRJ	Em Educação
2019	Reforma do novo Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio e Projeto de vida	CAPES	LIMA, Josenilda Rodrigues de	Efeitos de sentido do discurso do/sobre “novo ensino médio”	UFAL	Em Educação
2022	Reforma do novo Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio e Projeto de vida	CAPES	BERNARD ES, Ana Cristina	Projeto de vida e empreendedorismo: uma análise documental sobre o currículo base do ensino médio do território catarinense	UNIVILLE	Em Educação
2022	Reforma do novo Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio e Projeto de vida	CAPES	MACEDO, Isabel de Lourdes	Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar	UNESP	Em Educação

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Tabela 3 - Tese

Ano	Descritores	Base de Dados	Autor	Título	Instituição	Programa de Pós Graduação
2022	Reforma do novo Ensino Médio, BNCC do Ensino Médio e Projeto de vida	CAPES	AMÂNCIO Nivânia Menezes	O “Novo” Ensino Médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada	UFC	Em Educação.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Em vista disso, faço uma articulação com as produções que se aproximam e que se afastam de minha pesquisa em diversos pontos específicos. Percebi muitas aproximações com os trabalhos que apresento a seguir.

A pesquisadora Bernardes (2022) trabalha com análise documental, retirando trechos do Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que se aproxima da pesquisa que proponho. São termos que aparecem na competência de nº 8 de BNCC (BRASIL, 2018) que são autoconhecimento e autocuidado, o qual, ela relaciona com o conceito foucaultiano do cuidado de si nas suas discussões, porém, afasta-se da minha pesquisa pois não utilizo esse conceito foucaultiano. O que utilizo é a ferramenta analítica do discurso foucaultiano para mapear os discursos do componente curricular Projeto de Vida, buscando analisar as questões discursivas de gênero e sexualidade. Verifico que as pesquisadoras Bernardes (2022) e Macedo (2022), em suas pesquisas, mencionam a presença de contextos que remetem aos discursos neoliberais, vindos do governo anterior, e fazem uma importante análise pelas lentes dos discursos foucaultianos.

Bernardes cita a competência de nº 8 (que se refere ao autoconhecimento e ao autocuidado). Na mesma linha de discussão, Macedo (2022) aborda autocuidado e autoconhecimento. Ela diz que “as competências aí desenvolvidas, aliadas à competência 8 da BNCC permitem o desenvolvimento da compreensão do cuidado de si e do outro” (MACEDO, 2022, p.72). A pesquisa que proponho distancia-se do estudo de Bernardes (2022) e de Macedo (2022), pois trago outras competências – as de nº 6 e nº 9 da BNCC (BRASIL, 2018). Porém, cito a competência de nº 8 ao tratar das diversidades. Bernardes (2022, p.87) conclui que “é falacioso afirmar que o sujeito deve defender seu projeto de vida quando ele não tem controle sobre a realidade”.

Macedo (2022), em sua pesquisa, discute o termo empreendedorismo e as questões que envolvem o empresário de si, tendo verificado a presença de discursos neoliberais vindos do “desgoverno” do ex-presidente Bolsonaro. Além disso, com base nos estudos foucaultianos, aborda diversidade, sexualidade, sujeito ético e exercício da cidadania. Macedo (2022) segue a mesma linha de Bernardes (2022, p.73) quando usa as expressões autocuidado de si e autoconhecimento, que “estão atreladas e posicionadas ao componente Projeto de Vida e empreendedorismo [...] Portanto, neste momento faremos uma discussão baseada em Foucault (2009) sobre o cuidado de si”. A autora cita a competência de nº 8 (que se refere a Autoconhecimento e Autocuidado) e a competência de nº 9 (Empatia e Cooperação), aproximando-se da discussão que proponho. Por outro



lado, a pesquisa de Macedo (2022) afasta-se da que faço, pois traz os conceitos de cuidado de si e de governmentação, de Foucault, discussão que não será realizada nesta dissertação.

Usando a mesma ferramenta analítica do discurso foucaultiano na metodologia, a autora focaliza os discursos do componente curricular Projeto de Vida, a fim de compreender como são constituídas as “verdades acerca do projeto de vida”. Ela conclui que o sentimento de pertencimento dos(as) discentes no ambiente escolar é ampliado pelo desenvolvimento de situações de aprendizagem que considerem a sexualidade e a diversidade cultural, a partir dos fundamentos teóricos e conceituais que sustentam o componente curricular Projeto de Vida, como também do material didático nas escolas (biblioteca) para o professor analisar o desenvolvimento da temática em Educação Sexual, Gênero e Diversidade.

Pereira (2019) aproxima-se de minha pesquisa ao verificar as alterações legais e oficiais da Lei nº 9394/96 da LDB que culminaram com a publicação da Lei nº 13.415/17, que é origem da Reforma do novo Ensino Médio. A autora faz a investigação crítica das duas leis, destacando os avanços e retrocessos. Utilizo alguns pontos importantes que ela salienta ao traçar um percurso social e educacional do Ensino Médio por meio de documentos oficiais. Aproximo-me do pensamento de Pereira (2019) quando, tratando de diversidade e equidade, ressalta: “Entendemos que é no ambiente escolar que o trabalho para se alcançar a superação das desigualdades e o respeito à diversidade devem ocorrer, ou pelo menos deveriam” (PEREIRA, 2019, p. 70). Outro aspecto é que a pesquisa da autora é bibliográfica, documental e qualitativa, e seus procedimentos metodológicos foram as análises detalhadas dos dispositivos legais: LDB 9394/96, Lei nº 13.415/2017 e MP 746/2016, no que se refere ao Ensino Médio. Pereira (2019) afasta-se de minha dissertação por ter como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a análise de dispositivos legais, mas aproxima-se ao focalizar o tema da reforma do novo Ensino Médio e realizar uma pesquisa documental e qualitativa.

A pesquisa de Lima (2019) aproxima-se desta ao discutir a Lei nº 13.415/17 na lógica do capital-trabalho e do neoliberalismo. A autora faz um breve percurso histórico a partir da reforma Capanema, de Getúlio Vargas, até a era militar. Lima (2019) discute a LDB/96, suas alterações depois da Constituição de 1988 e o Ensino Médio como Educação Básica, avançando na discussão do novo Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, e discorrendo sobre o discurso de formação para o trabalho que a lei apresenta. A autora comenta sobre a MP 746 de 2016, que alterou o dispositivo da LDB/96, e aborda os itinerários formativos, a flexibilidade curricular da BNCC

(BRASIL, 2018) e a carga horária do Ensino Médio. As discussões que Lima (2019) desenvolve aproximam-se das que realizo nesta pesquisa na crítica à reforma educacional que visa à preparação para o trabalho, com redução da carga horária do ensino propedêutico e aumento da carga horária do Ensino Profissional. Lima (2019) afasta-se de minha pesquisa no referencial teórico-metodológico sobre análise do discurso de origem francesa pecheutiana e de outros autores. A investigação é voltada para as memórias discursivas sobre o novo Ensino Médio, com foco na concepção de educação da classe trabalhadora. O que eu utilizo na pesquisa é o referencial foucaultiano e sua perspectiva de análise de discurso para investigar, por meio dos livros didáticos do Projeto de Vida, como estão postas as questões discursivas de gênero e sexualidade.

Amâncio (2022) trabalha com pesquisa documental ao tratar da reforma do novo Ensino Médio, trazendo os documentos legais BNCC (BRASIL, 2018); Lei nº 13.415/17; resolução 3/2018, que atualiza as DCNEM; Guia de Implementação do Novo Ensino Médio; Decreto nº 5.154/2004; Lei nº 13.005/2014; PL nº 6.840-A/2013 e seu substitutivo, que dá origem à MP 746 de 2016. A autora discute as mudanças ocorridas em termos de financiamento, flexibilização curricular, aumento da carga horária, formação de professores e estabelecimento da BNCC (BRASIL, 2018). Tais discussões aproximam-se desta pesquisa, não obstante, distanciam-se ao utilizarem o referencial teórico-metodológico crítico do marxismo/gramscismo. A autora entende que os dispositivos legais da reforma do ex-presidente Michel Temer são uma contrarreforma da educação, visando ao capital, e não aos interesses da juventude brasileira, filhos(as) de trabalhadores(as). Ela aponta que o contorno desse estratagema neoliberal se apresenta encoberto nas mais inimagináveis e variadas “indumentárias, inclusive nos discursos que envolvem o protagonismo juvenil, a meritocracia, o empreendedorismo e a inescusável preocupação com a profissionalização dos jovens” (AMÂNCIO, 2022, p.191). A autora cita algumas palavras que fazem parte dessa nova gramática da reforma de Temer, que aponto e pincelo ao indicar uma ação neoliberal tanto da BNCC (BRASIL, 2018) quanto do componente curricular Projeto de Vida, refletido nos livros didáticos que utilizo como materialidade desta pesquisa.

Amâncio (2022) conclui que o objetivo do novo Ensino Médio está nas investigações em torno dos documentos legais que são o cerne do “novo” Ensino Médio: a LDB/96, a MP 746 de 2016, a Lei nº13.415/17 e outros já citados aqui. Segundo ela, o governo, apoiado pelos agentes dos organismos multilaterais e refletido pelos contrarreformadores empresariais da educação, com um papel político bastante definido,

acaba produzindo uma gestão da miséria e da desigualdade, que passa pela exclusão de milhões de pessoas da escola pública, com a ideia de afastar os filhos da classe trabalhadora do Ensino Superior público.

Resumidamente, os pontos consonantes apresentados pelas produções acima convergem para uma análise documental e qualitativa. Algumas pesquisas usam a ferramenta analítica foucaultiana do discurso na metodologia. Alguns pesquisadores(as) aproximam-se apenas na utilização dos temas diversidade e sexualidade e no uso dos estudos do teórico Michel Foucault. A reforma do novo Ensino Médio, para alguns pesquisadores(as), trouxe para o ambiente escolar a noção de que o trabalho é necessário para alcançar a superação das desigualdades e de que deve existir respeito pela diversidade. O entendimento de alguns pesquisadores(as) é o de que os dispositivos legais da reforma de Temer constituem um estratagema neoliberal da contrarreforma da educação.

Algumas pesquisas discutem a Lei nº 13.415/17 na lógica do capital-trabalho e do neoliberalismo, criticando a reforma educacional com vistas à preparação para o trabalho mediante redução da carga horária do ensino propedêutico e aumento da carga horária do Ensino Profissional. Segundo as pesquisas, a reforma de Temer não visa aos interesses da juventude brasileira de filhos(as) de trabalhadores(as). Por fim, os documentos legais que são o cerne do “novo” Ensino Médio – LDB/96, MP 746 de 2016 e Lei nº13.415/17 – afastam os(as) filhos(as) da classe trabalhadora do Ensino Superior público.

Quanto aos pontos dissonantes entre as produções acima e este estudo, algumas pesquisas são voltadas a discussões sobre o cuidado de si e o governo, conceitos foucaultianos que não discuto nesta dissertação. Algumas delas abordam a ideia de regimes de verdade, outro conceito foucaultiano que também não é tratado neste estudo. Alguns trabalhos abordam a competência de nº 8 (que se refere ao autoconhecimento e ao autocuidado), ao passo que nesta pesquisa trago outras competências, ou seja, as de nº 6 e nº 9 (BRASIL, 2018). Distancio-me também das discussões sobre a ideia de empresário de si, apresentada em algumas pesquisas.

Os procedimentos metodológicos de alguns pesquisadores(as) afastam-se dos adotados neste estudo envolverem análises detalhadas dos dispositivos legais da LDB 9394/96, da Lei nº 13.415/2017 e da MP 746 de 2016, no que se refere ao Ensino Médio. A pesquisa de Lima (2019), especificamente, diverge das outras pesquisas e desta por trazer o referencial teórico-metodológico sobre análise do discurso de origem francesa pecheutiana para compreender as memórias discursivas sobre o novo Ensino Médio. O

referencial teórico-metodológico crítico do marxismo/gramscismo, usado pela pesquisadora Amâncio (2022), destoa dos referenciais desta e das demais pesquisas. Concluo que algumas pesquisas divergem por serem bibliográficas.

É importante ressaltar que todas as pesquisas mencionadas colaboram com a discussão sobre as problemáticas que envolvem o novo Ensino Médio. Tais problemáticas implicam relações entre a precarização da formação dos(as) estudantes jovens para o mercado de trabalho, fazendo uso de estratégias e discursos contemporâneos que colocam tais estudantes em um lugar de protagonismo em sua formação. Essa discursividade que compõe a reforma do novo Ensino Médio é preocupante, pois mostra, mediante diferentes marcos legais, a fragilização da estrutura curricular que constitui essa etapa de ensino, comprometendo a possibilidade de uma formação integral que considere o exercício da cidadania.

No próximo capítulo, apresento o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, a ferramenta foucaultiana do discurso como possibilidade analítica e a materialidade elencada para análise: os livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida.

#### **4 METODOLOGIA E MATERIALIDADE: USO ANALÍTICO DO DISCURSO EM MICHEL FOUCAULT**

Traçar um percurso teórico-metodológico requer paciência, rigor e persistência, pois é importante saber aonde se pretende chegar. Os movimentos metodológicos traçados pelo pesquisador põem-se em desafios, incertezas, aproximações, afastamentos e avanços pelo caminho, que se olha muitas vezes, até a sua utilização ou descarte, mas com possibilidades que cheguem próximo do alvo pretendido.

Meyer e Paraíso (2012) levam-nos a olhar para os caminhos percorridos em pesquisas em educação como exercícios de transformar nossos modos de pesquisar e de potencializar e possibilitar processos criativos individuais, segundo nossa capacidade de (re)inventar, fazer algumas escolhas, perguntar e duvidar. A tendência do pesquisador é dar amplitude ao que está enxergando, (des)construir, imergir, surgir, emergir, posicionar, ponderar em algumas coisas, (re)organizar determinados pontos, assumir os riscos, os imprevistos.

Para Meyer e Paraíso (2012), o “como fazer”, a investigação tem como base uma perspectiva ou uma teoria. Por exemplo, as perspectivas teóricas pós-críticas são compreendidas como ferramentas para operar e conduzir as investigações, entendendo que nossa visão de mundo não é a mesma e que as teorizações culturais e sociais também não são as mesmas.

Mudam as épocas, muda-se o contexto presente, e as preocupações são outras. Pensa-se em um currículo mais abrangente e diversificado, contemplando questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, cultura, idade, nova comunidade, localidade, regionalidade, nacionalidade, multiculturalidade e outras. De acordo com Meyer e Paraíso (2012), a pesquisa pós-crítica sobre educação e currículo problematiza os discursos que se tornaram verdadeiros, os discursos que produzem e fazem parte da luta pelo verdadeiro no currículo e na educação.

As pesquisas pós-críticas podem ser pensadas como “bricolagens” metodológicas e articulações de saberes. Conforme mencionam Meyer e Paraíso (2012), “não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.33). Meyer e Paraíso (2012) pensam que o importante é usar aquilo que nos serve e que informe sobre nosso objeto de pesquisa, que possibilite operações de recorte, sem deixar de interrogar e descrever as coisas em detalhes, para

depois nomeá-las, para produzir e para continuar a caminhar. Ainda para Meyer e Paraíso (2012), a bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios, para articular saberes e bricolar metodologias. As autoras apoiam diferentes deslocamentos, “viradas”, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas, apontando também que as metodologias de pesquisas pós-críticas eliminam as barreiras entre as diferentes disciplinas. Assim, deslocam-se as linhas que separam

ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e “realidade”: conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruímos as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.33).

As autoras afirmam que as problemáticas de pesquisa impulsionam a nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia e nos enche de desejo de nos movermos. Na visão de Meyer e Paraíso (2012), as relações de poder estão presentes nos discursos. Foucault esclarece que os discursos são ditos e não ditos e estão diante dos olhos, “vivos”, sem aspecto distorcido, visíveis de imediato, claramente postos, concebidos como práticas. Foucault diz que o discurso é uma forma de poder; portanto, é preciso estudar as diversas formas que o poder opera na constituição do sujeito, e observa-se que as relações de poder também estão presentes no currículo. Conforme as autoras, a compreensão de que nas escolas,

[...] em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos - de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura - é outro pressuposto de grande relevância para as nossas pesquisas. Isso faz com que todas essas relações de poder recebam nossa atenção no sentido de mapeá-las, descrevê-las, desconstruí-las, mostrar seus funcionamentos e analisá-las. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.30)

O documento analisado pelo pesquisador traz uma rica materialidade, com potente possibilidade de um retorno decifrável, por exemplo, nas questões de gênero e sexualidade. O que se pretende descobrir não se esgota, e sim se potencializa, no sentido de poder mapear, descrever e desconstruir discursividades de gênero e sexualidade no material analisado. Destaco, aqui, a ferramenta foucaultiana do discurso como forma de análise da materialidade da pesquisa, o que é apresentado no próximo subcapítulo.

#### 4.1 APRESENTANDO: A FERRAMENTA DO DISCURSO

Um dos temas centrais de Michel Foucault é o discurso. O termo *discurso* vem do latim *discursos*, que deriva do verbo *discurrere*. O significado do substantivo francês *discours* apresenta-se dentro de diferentes contextos, como contexto político, contexto literário, contexto da retórica e outros. Quando se fala em ferramenta analítica do discurso, fala-se no seu uso como operacionalização do discurso, para investigar como o discurso se tornou verdadeiro ou falso. Portanto, a análise do discurso em Educação é tomada como uma questão metodológica e contribui para as investigações no campo educacional. Fischer, considerando a contribuição de Foucault, diz que:

Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo, analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política, na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p.198-199).

Parafraseando Fischer, trata-se de pôr em evidência, deixando visíveis determinados discursos que aparecem e o modo como se encontram no e pelo texto. Assim, precisa-se “cavoucar” (ainda) mais e sempre e profundo a materialidade escolhida.

Para Castro (2009, p.118), a unidade dos discursos não pode identificar-se com a unidade material do livro, e, “com efeito, um discurso não pode encerrar-se nos limites materiais do livro; para além do começo, do título e das linhas finais, está implicado um conjunto de referências a outros discursos e a outros autores”. O que Veiga-Neto (2005, p.54) fala é sobre fazer minuciosamente “um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, discursos talvez já esquecidos”. Foucault convida-nos a caminhar, como pesquisadores(as), a percorrer a investigação, analisando os discursos que se encontram, muitas vezes, submersos no e pelo texto, que estão sendo mapeados, “rastreados”. O pesquisador depara-se com o inesperado, o diferente, o que surpreende. A cada página, sobrevêm discursos que estão “vivos” e expostos à luz, o que o pesquisador vê atentamente com rigor e cuidado. Conforme Fischer (2001), o pesquisador apressadamente e equivocadamente identifica-os como verdades inquestionáveis, esquecendo-se de exercitar a dúvida, pois os discursos são uma

história e têm temporalidade. Para Foucault (2008), o discurso não tem apenas uma verdade ou um sentido, tendo que ser visto como uma prática histórica. Conseqüentemente, no pensamento central de Foucault (2008), os discursos são princípios de sua historicidade

Foucault (1999) alerta que é preciso encontrar lógica, com coerência e rigidez, como pensamento crítico, a partir da contradição existente nos discursos e entre os discursos identificados. Entretanto, é necessário inclinar-se, arrumar melhor os óculos (no meu caso), expor o texto mais próximo da luz, como diria Foucault – no sentido metafórico, dar mais luz ao que já tem luz. É ir atentamente, cuidadosamente, vendo detalhes no que acha e no que não acha importante. Não no intuito de descartar por completo, mas para deixar de lado para uma possível retomada e continuar capturando o que está para ser levantado e que salta aos olhos, dizendo o que é. Ao analisar um discurso, o pesquisador observa o caráter contraditório do sujeito, “mesmo que o documento seja a reprodução da fala do sujeito discursivo, porém, não é o sujeito em si, ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p.207). Ao usar a ferramenta do discurso foucaultiana como um conceito/ferramenta, o pesquisador observa o sujeito do discurso e o “lugar de onde se fala, um lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva ‘posição de sujeito’ como sujeito incitador e produtor de saberes”.

Castro (2009), abordando o discurso foucaultiano como um conceito/ferramenta dos estudos da chamada arqueologia e uma questão metodológica da análise discursiva, diz que:

Claramente, na arqueologia o conceito de discurso tem tratamento mais extenso, posto que ela se define como uma **análise discursiva**; mas seria um erro restringi-lo ao âmbito da episteme. Pois bem, além do discurso, tornado como uma questão metodológica, é necessário ter presente os resultados dessa metodologia, isto é, a descrição dos discursos, das formações discursivas nos trabalhos de Foucault. (CASTRO, 2009, p.117, grifos meus).

A análise do discurso tem a finalidade, entre outras, de descobrir os acontecimentos discursivos verdadeiros por meio das teorias e das práticas discursivas. Segundo Fischer (2001, p. 204), “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. Práticas discursivas são operadas por meio das instituições no conjunto das técnicas, nas formas pedagógicas e nos tipos de comportamentos.



Castro (2009) expõe a forma como Foucault trabalha o discurso, partindo do próprio discurso, de como concerne ao sujeito falante e à intencionalidade do falante, analisando qual estratégia cumpre a função desse discurso, onde o poder está implicado. Para Castro (2009), o discurso seria uma performance verbal que produz conjuntos de signos; de maneira mais geral e mais indecisa,

designa um conjunto de performances verbais, e por discurso entendia-se, então, o que havia sido produzido (eventualmente tudo o que havia sido produzido) de fato como conjuntos de signos. Mas se entendia também um conjunto de atos de formulação, uma série de frases ou de proposições. Enfim, esse sentido foi finalmente privilegiado (com o primeiro que lhe serve de horizonte); o discurso está constituído por um conjunto de sequências de signos, uma vez que elas são enunciadas, isto é, uma vez que se lhes possa conferir modalidades de existência particulares. (CASTRO, 2009, p.119).

Para Fischer (2001), é tentar desprender-se do eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significado. Como diria Foucault (2008, p.55), é “não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. No entendimento de Castro (2009, p.212-122), o que define como signo

é a relação entre o significante e o significado que se estabelece na ordem do conhecimento, da representação. Segundo a definição da Gramática de Port-Royal: o signo encerra duas ideias, uma da coisa que representa, a outra da coisa representada; e sua natureza consiste em excitar a primeira pela segunda.

De acordo com Foucault (2008, p.55), certamente os discursos “são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. Fischer (2001) cita a célebre aula *A Ordem do discurso*, salientando que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como a autora disse, a questão do poder e inúmeros saberes. Para Foucault, segundo Castro (2009, p.120), “o poder não está fora do discurso. O poder não é a fonte e nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”.

Foucault convida-nos a refletir sobre determinadas verdades e sobre como foram forjadas e instituídas culturalmente e socialmente. Veiga-Neto (2005, p.57) mostra que “a análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda

outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais e etc.”. Comentando as condições sociais no pensamento de Foucault, Fischer (2001, p.198) diz ser possível perceber a construção discursiva do social ao analisar o discurso na perspectiva do próprio Foucault: “é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”.

Quando se olha através da lente de Foucault, entende-se que não há discurso independente, livre e neutro, mas o discurso sempre fazendo parte de um conjunto ou de uma série. Foucault, de acordo com Castro (2009, p.120), “se ocupa da função do discurso que consistiria em ligar o sujeito à verdade”. Pinto (1989, p.25 apud FISCHER, 2001 p.207) argumenta que, no pensamento de Foucault, a teoria do discurso está ligada diretamente à constituição do sujeito social, isto é, “os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas efeitos discursivos”. Os sujeitos sociais são constituídos, sobretudo, por práticas reais, historicamente analisáveis. São efeitos de discursos produzidos no interior de diversas relações institucionais – discursos ditos em um determinado tempo e em um determinado lugar. Assim, “para mergulhar neles (discursos), é preciso vê-los (sujeitos) através dos documentos escolhidos, das práticas a que os textos se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do próprio posicionamento do pesquisador” (FISCHER, 2001, p.216).

Perante o exposto, apresento pesquisadores(as) que usam a ferramenta analítica do discurso foucaultiana.

Minha orientadora, Raquel Fröhlich (2010), em sua pesquisa de mestrado, denominada “Avaliação e pareceres descritivos: a (des)construção do ‘sujeito-aluno especial’”, operou com o conceito de discurso, baseada nas análises foucaultianas. Seu estudo, orientado pelo professor Dr. Mozart Linhares da Silva (Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC), analisa e problematiza “os discursos sobre os ‘sujeitos-alunos especiais’ em processos de avaliação escolar, expressos em Pareceres Descritivos produzidos em uma escola da rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul” (FRÖHLICH, 2010, p.14).

Na dissertação intitulada “Percepções sobre gênero em uma escola pública do interior do Tocantins”, Izidorio Paz Fernandes Neto (2020) trabalhou com a análise do discurso foucaultiana. O pesquisador focou nos questionários e entrevistas realizadas com seis discentes e três docentes de uma escola de Ensino Médio estadual de Guaraí, no interior de Tocantins. A escola, como um sistema de ensino como um todo, tem papel

preponderante nos discursos. O autor fez “análise do discurso a partir das respostas produzidas na entrevista com os professores e registradas no questionário disponibilizado aos alunos, além da análise documental da escola” (FERNANDES NETO, 2020, p.46). A análise do discurso empreendida sobre os materiais da pesquisa permitiu mapear as recorrências nos documentos analisados que descrevem os “sujeitos-alunos especiais”, constituindo-se, assim, as categorias de análise.

Com o título “Conflitos discursivos nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade”, a dissertação de Tayline Silva de Oliveira, sob orientação da professora Dra. Marluicy Alves Paraíso, foi realizada em Belo Horizonte, na UFMG, em 2018. A autora trabalha com a ferramenta metodológica análise do discurso de inspiração foucaultiana, para “analisar os discursos sobre sexualidade assumidos e divulgados por professores/as de ciências, as relações de poder estabelecidas e as posições de sujeito disponibilizadas por esses discursos” (OLIVEIRA, 2018, p.33). Ela justifica que, ao fazermos a “análise de discurso em nossas metodologias, estamos dizendo que vamos investigar, não só o discurso, mas os sujeitos produzidos pelo discurso” (OLIVEIRA, 2018, p.41). A análise do discurso realizada nas entrevistas com base nas concepções de gênero e nas percepções sobre a diversidade de gênero dos entrevistados possibilitou observar uma visão delimitadora na normatização de ideias como as de existência de “coisas de meninos e coisas de meninas”, ou seja, uma visão dualista de gênero.

A pesquisadora Raphaela Secco Comisso concluiu sua dissertação de mestrado em Filosofia pela USP, São Paulo/SP, em 2018, com o título “Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola”. Por meio de análise documental do Projeto Sexualidade e Gênero na escola e de entrevista, analisou os discursos de três diretores(as) e quatro coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre as questões de gênero e sexualidade na escola de Aplicação da Faculdade da USP. Para a pesquisadora, pela análise de discurso foucaultiana, é possível identificar o que se tem como “verdadeiro ou falso em determinado contexto, que conceitos são esses, como são manejados, a que se referem, quais pessoas são autorizadas a defini-los e a colocá-los em práticas e como eles estão relacionados a modos específicos de regulação social” (COMISSO, 2018, p.40). Com esse entendimento, a autora faz críticas ao que se entende como normalidade e verdade sobre sexualidade e gênero. A partir do referencial de Foucault que emergiu no contexto educacional, percebeu que faz parte da construção do direito do indivíduo uma ideia de natureza para os corpos ou pressuposição de uma heterossexualidade.

A pesquisa de Isabel de Lurdes Macedo, concluída em 2022 na Unesp de Araraquara/SP, na Linha de Pesquisa Sexualidade, Cultura e Educação Sexual, teve como título “Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar”. A pesquisadora investigou e analisou documentos escolares do Ensino Médio, como a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, entre outros. Para a análise de dados, usou a “análise de discurso foucaultiana lançando um olhar para aquilo que é descontínuo e disperso, por entender que a linguagem não é transparente e a história também não o é, ou seja, aquilo que é extralinguístico também tem efeitos de sentido” (MACEDO, 2022, p.18). O procedimento de análise indicou a necessidade de ouvir os envolvidos (os discentes) sobre os direitos humanos, a partir dos discursos que provocam outros discursos, sem tentar dizer o que é verdade, mas sim, articular espaço de encontro, convivência humana e transformação social.

A crítica foucaultiana é a crítica da crítica voltada a si mesma, e filosoficamente o *Cogito* (o ser pensante) é pensar o pensamento em si mesmo. É criticar o próprio pensamento, não tentar descobrir o que é, mas como chegou a ser o que é. Assim, faço a análise documental com o uso da ferramenta analítica do discurso, na perspectiva foucaultiana, para rastrear a superfície das páginas do e no texto. O documento, para Foucault (2008, p.7), “sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil, mas, por sorte, decifrável”. O que proponho analisar são discursos que se encontram nos/pelos livros didáticos (os documentos são vistos como materialidades) do componente curricular Projeto de Vida da rede de ensino estadual de Santa Catarina no que já está posto, lançando o olhar de pesquisador, sem me preocupar em saber o que é, fugindo de quaisquer possíveis julgamentos.

#### 4.2 DOS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: A MATERIALIDADE DA PESQUISA

Cabe aqui dizer da importância do livro didático nos espaços escolares como uma ferramenta no currículo escolar e na contribuição do trabalho didático-pedagógico dos(as) professores(as); sua utilização é muito constante, fazendo parte do cotidiano escolar. Para Choppin (2002, p.6), os livros escolares (livros didáticos) participam do “universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações”. Também, o livro didático é tomado tanto como fonte documental na pesquisa quanto como objeto

empírico de análise. O livro didático é traduzido como um artefato cultural, isto é, imprime um modelo de educação em um determinado tempo histórico e em uma determinada sociedade. Segundo Lopes (2018, p.28), “historicamente, o livro didático esteve associado ao seu papel formativo em distinção aos demais livros”. O livro didático investe na forma de organizar o conteúdo; indica sugestões de atividades, exercícios, metodologia de ensino e aprendizagem; traz imagens associadas ao conteúdo e à formação de identidade; e desenvolve o espírito crítico, entre outras contribuições.

O livro didático é um instrumento pedagógico, “na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores” (CHOPPIN, 2002, p.14). Além disso, o livro didático, entre outras utilidades, é “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. [...] é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas” (BITTENCOURT, 2013, p.72-73).

É visto, também, que o livro didático é tratado como uma mercadoria pertencente ao mundo editorial da indústria cultural do sistema capitalista. Na visão de Choppin (2002), os livros didáticos são mercadorias perecíveis, pois perdem valor de mercado quando ocorrem mudanças no método. Seguindo essa mesma lógica, para Bittencourt (2013, p.71), o livro didático é, antes de tudo, “uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. Não discordando de Bittencourt, Lopes (2018, p.31) entende que, por estar inscrito na realidade material, o livro didático “participa do universo cultural transmitindo às jovens gerações os saberes e as habilidades consideradas indispensáveis para a sociedade”.

Os livros didáticos constituem um produto cultural, na visão de Choppin (2002, p.15), claramente “identificado que se inscreve em um mercado que pode apresentar, segundo o país, características diversas - até mesmo ser um monopólio de Estado”. Pode-se pensar o livro didático que opera em sistema institucionalizado de ensino concebido pelo Estado por meio do Programa Nacional do Livro Didático, vinculado a um poder instituído. Para Munakata (2012, p.187-188), uma das especificidades do livro didático é “que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado, havendo casos em que este assume a própria função de produzir o livro único”.

No Brasil, desde 1985 até hoje, o MEC é responsável por avaliar, produzir e distribuir os livros didáticos em todas as escolas públicas brasileiras, entretanto, apenas em 1997 transferiu integralmente a política de execução do PNLD para o FNDE. Assim, o MEC, em 1993 e 1994, estabeleceu os critérios de avaliação dos livros didáticos com a publicação do guia denominado “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”. Lopes (2018, p.36) esclarece que “o governo brasileiro se comprometeu junto a organismos internacionais em melhorar os seus índices educacionais e estabeleceu os critérios de avaliação para o livro didático”. Portanto, só em 1994, o MEC nomeou uma comissão de especialistas de avaliação dos livros didáticos que entrariam no Guia do PNLD, para escolha pelos(as) professores(as).

Em 2001, o MEC publicou o documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, e, em 2004, foi lançado o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. O Programa Nacional do Livro Didático mostra-se como uma política pública que faria do Estado o maior comprador de livros didáticos do mundo, o que reconfigurou o mercado editorial no Brasil, atraindo grupos internacionais, em particular, de origem espanhola. Com isso, Munakata (2012) entende que “a avaliação dos livros didáticos pelos organismos do Estado constitui uma faceta da política pública desse material escolar e é objeto de análise” de muitos pesquisadores.

Diante disso, vê-se a importância do livro didático como fonte documental e/ou objeto de análise, sob a visão cautelosa do pesquisador. A análise científica dos conteúdos feita pelo(a) pesquisador(a) tem duas tendências: “a primeira, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos, a segunda, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática” (CHOPPIN, 2004, p.555). No caso desta pesquisa, em especial, o livro didático torna-se um forte representante da imagem – em muitos casos, positiva – de relações de gênero e sexualidade. Por exemplo, no livro didático, na categoria que denominei de Mulher, pode-se observar a construção de uma imagem “positiva da mulher a representando como sujeito histórico capaz de se levantar contra as injustiças que imperam na sociedade. As mulheres são representadas como lutadoras e que expõem as contradições existentes entre o discurso e o viver” (LOPES, 2018, p. 91).

Por fim, a função social do livro didático, na visão de Nicareta (2010, p.155), “pode ser considerada como de um poderoso instrumento destinado a fixar e assegurar um posicionamento educacional, como veículo privilegiado para inocular regras, comportamentos, padrões sociais” e relações de gênero e sexualidade. Choppin (2004,

p.557) pondera, no entanto, que a “análise do conteúdo ideológico e cultural dos livros didáticos” é desenvolvida “em um número bastante grande de universidades apenas como um simples exercício acadêmico”. Macedo (2022, p.75) vê a importância de o livro didático continuar sendo a principal fonte de pesquisa e de trabalho como uma das ferramentas pedagógicas de grande parte dos(as) professores(as), “mesmo porque o acesso a estes é viabilizado diante da variedade e quantidade de exemplares que as escolas públicas recebem em relação às demais ferramentas de ensino”.

Sobre a importância da obra didática nas escolas, entende-se que o processo de construção do projeto de vida dos(as) estudantes de Ensino Médio é trazido pela reforma do novo Ensino Médio e pela BNCC (BRASIL, 2018). A obra didática do componente curricular Projeto de Vida – PNLD, publicada em 2021, ocupa um espaço de destaque no novo Ensino Médio. O Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD-2021)<sup>16</sup> divulgou as resenhas das obras que participaram do edital e que, ao final, foram indicadas para o trabalho pedagógico com o componente curricular Projeto de Vida. Ao todo, 24 coleções são disponibilizadas, as quais se encontram elencadas no quadro abaixo.

Quadro 5 - Livros didáticos do Projeto de vida 2020 (24 coleções do PNLD)

<b>Título</b>	<b>Editoria – LTDA.</b>
Se liga na vida	Moderna.
GPS- guia de Protagonismo	Moderna.
#MeuFuturo	FTD.
Ser em Foco	Do Brasil.
#Vivências	Scipione.
Valor de uma voz	Moderna.
Juventude Plural	DSOP Educação financeira.
Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios	Tupila Editora Eireli.
Projeto de vida: meu plano em ação	Kit’s Editora Comercio e Industria.
Expedição futura	Moderna.
Projeto de vida: Histórias que inspiram	Da Ponte Soluções em Educação.
Você no mundo	Moderna.
Projeto de vida: um projeto vital	Hedra Educação.
(Des)envolver e (Trans)formar	Ática.
Jovem protagonista projeto de vida	SM.
Eu Posso	Michelle Candido da Silva (pipoca doce).
Planejando a jornada: um guia para seu projeto de vida	FBF Cultural.
Projeto de vida: construído o Futuro	Ática.
Educação para a vida	Moderna.
Caminhar e construir	Saraiva Educação.
Projeto de vida: vivências e possibilidades	Joaninha Edições.
Tecer o Futuro – você, os outros, o mundo ao redor	Saraiva Educação.
Pensar, sentir e agir	FTD.
Ser Protagonista	SM.

Fonte: Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld2021projintvida/Componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida>. Acesso em: 15/04/2023. Elaborado pelo autor (2023).

<sup>16</sup> Guia do PNLD disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_proj\\_int\\_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida) acesso em: 17/04/2023.

Entende-se que as 24 coleções seguem conteúdos muito semelhantes que estão nas obras didáticas do componente curricular Projeto de Vida, sendo destinadas a estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 1- contendo: o Livro do Estudante Impresso, com o máximo de 208 páginas; Manual do Professor Impresso, com o máximo de 256 páginas; e Material Digital do Professor). Assim, a obra será composta pelo livro do estudante impresso, manual do professor impresso e material digital do professor (três vídeo-tutoriais).

A obra do componente curricular Projeto de Vida deve ser dividida nas três dimensões descritas: Autoconhecimento: o encontro consigo; Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo; Planejamento: o encontro com o futuro e o nós. As obras didáticas seguem as mesmas estruturas e os mesmos padrões e metodologias segundo os princípios e critérios, conforme consta no Edital nº 03/2019 de “CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS, LITERÁRIAS E RECURSOS DIGITAIS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PNLD 2021” (BRASIL, 2019).

As 24 coleções dos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida estão alinhadas com as dez competências gerais e habilidades específicas da BNCC (BRASIL, 2018) na Educação Básica do Ensino Médio. O componente curricular Projeto de Vida tem o objetivo de convidar os(as) estudantes juvenis a falarem sobre seus sonhos, planos e desejos quanto às suas trajetórias profissionais. Além do mais, as 24 coleções dos livros didáticos devem enfatizar a importância de entender que não se trata só de uma boa escolha da profissão, mas de reconhecer os direitos humanos, o exercício da cidadania, a autocrítica, o diálogo, a diversidade, a responsabilidade, a flexibilidade, a ética em relação ao cuidado de si mesmo e a resiliência, entre outras coisas.

O componente curricular Projeto de Vida tem sua operacionalização organizada em diferentes livros didáticos. Os livros didáticos foram organizados por meio de um Edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – Edital de convocação Nº 03/2019. O edital aponta que as obras didáticas devem seguir adequadamente a faixa etária dos(as) estudantes do Ensino Médio, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018). Os livros didáticos contemplam temas como projeto de vida, os jovens no mundo do trabalho, *bullying*, respeito à diferença e protagonismo juvenil, entre outros.

O Guia (BRASIL, 2021) justifica que as obras didáticas poderão servir como subsídios para o trabalho docente interdisciplinar, aperfeiçoando os processos de ensino



e de aprendizagem, compreendendo que os jovens ocupam lugar estratégico e central no processo educacional. Com isso, o Guia (BRASIL, 2021), ao fazer referência ao novo Ensino Médio, comenta que “espera-se que a escola se organize para acolher as culturas juvenis atuais e considere os diferentes perfis de seus estudantes, respeitando seus direitos, singularidades, interesses e aspirações” (BRASIL, 2021, sem página). O Guia (BRASIL, 2021) deixa claros os princípios éticos e afirma que os materiais elaborados estão desprovidos de quaisquer tipos de estereótipos ou preconceitos:

Para serem aprovadas [as obras], também devem estar livres de outras formas de discriminação, de violência ou de violação aos direitos humanos. Devem representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país, **promover positivamente a imagem da mulher**, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. As obras devem, ainda, representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo (BRASIL, 2021, sem página, grifos meus).

Conforme o Guia (BRASIL, 2021, sem página), a elaboração dos materiais teve como base a formação dos jovens, entendendo que a escola deve acolher as juventudes. As obras didáticas de Projeto de Vida são divididas em três dimensões, que se interconectam:

(1) a dimensão pessoal, na qual se pretende incentivar o autoconhecimento dos estudantes, para que eles descubram suas aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais; (2) a dimensão cidadã, na qual se objetiva estimular, nos jovens, a ampliação dos seus relacionamentos interpessoais e a adoção de um comportamento respeitoso e ético, na perspectiva das regras de uma boa convivência; (3) a dimensão profissional, na qual se almeja abrir caminhos para que o jovem se encontre como profissional e cidadão.

O Guia (BRASIL, 2021) orienta os(as) docentes dizendo que a escola não pode perder essas três dimensões obrigatórias, que as obras, em seus conteúdos, apresentam a importância de desenvolvê-las. Para o Guia (BRASIL, 2021), cabe à escola propiciar reflexão, oportunizar ao jovem a identificação de seus interesses e necessidades e apoiar o jovem no planejamento de sua caminhada, conforme o desenvolvimento das três dimensões.

O Guia (BRASIL, 2021) indica que as obras didáticas seguem princípios e critérios de avaliação que correspondem ao previsto no Edital de convocação nº 03/2019, principalmente no que consta em seu anexo III (Critérios para a avaliação das obras -

objetos 1, 2, 3 e 5), e segundo as características e objetivos do Ensino Médio. O Guia (BRASIL, 2021) cita princípios e critérios de avaliação das obras, conforme definido na BNCC (BRASIL, 2018) na competência geral de nº 9, mas, especificamente, destaco as questões de gênero e sexualidade. O Guia (BRASIL, 2021) compreende que a obra deve “estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religiosa, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos” (BRASIL, 2021, sem página).

No Guia digital (BRASIL, 2021), são indicadas as “Coleções aprovadas” para o trabalho sistemático com o componente curricular Projetos de Vida, que passam a compor as perspectivas formativas dos estudantes na escola. Tal direcionamento vincula-se aos pressupostos do novo perfil estudantil, delineado na reforma do novo Ensino Médio. O Guia (BRASIL, 2021), quanto ao componente curricular Projeto de Vida, está estreitamente vinculado às dez competências gerais da Educação Básica.

De forma particular, o componente Projeto de Vida está conectado com a competência geral de nº6 da BNCC (BRASIL, 2018), que fala sobre “a construção do projeto de vida objetivo, por meio do protagonismo juvenil e do reconhecimento dos estudantes como interlocutores legítimos da discussão de sua formação escolar e cidadã nessa etapa de escolaridade” (BRASIL, 2021, sem página). O Guia (BRASIL, 2021) argumenta, nesse contexto e perspectiva, conforme as três dimensões, já citadas aqui, que as obras didáticas chegam por meio das escolas às mãos dos(as) docentes do Ensino Médio, com a finalidade de viabilizar a implementação de mudanças estruturais de ensino. O Guia (BRASIL, 2021) entende que o(a) professor(a) deve estar atento ao avaliar e fazer a escolha da obra, considerando a realidade social e cultural de seus próprios estudantes, a comunidade e a escola.

Fraiman (2020), Ormundo (2020) e Cericato (2020), autores das obras didáticas *Pensar, sentir e agir*, *Se liga na vida* e *(Des)envolver e (trans)formar*, de forma repetida, utilizaram os termos: juvenil, juventude, jovem, adolescência e adolescente. É perceptível que o uso de tais termos é uma estratégia específica para estabelecer conexão direta com a juventude escolar e trazer os jovens para mais perto dos conteúdos. Os materiais apresentam textos e diversas ilustrações relacionados com esses termos, que apreendem o público estudante do Ensino Médio.

As obras didáticas precisam estar em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018) quanto ao protagonismo juvenil, para relacioná-lo com os termos juventude, jovem etc.

Os autores e a autora dos livros didáticos, com foco no componente Projeto de Vida, dirigem-se aos(as) professores(as) do Ensino Médio e reforçam o termo protagonismo juvenil. O protagonismo surge como ideia para a construção (trajetória escolar) do projeto de vida. O autor Ormundo (2020) menciona que a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância de a escola contemplar em suas práticas a discussão de um projeto de vida dos adolescentes que responda

“às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, p. 461). O documento reforça ainda que é necessário que a escola considere que há “juventudes”, o que implica “assegurar [aos estudantes] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, p. 463). A BNCC não teme assumir que adolescentes naturalmente rumam a uma vida adulta e que isso significa que eles precisam pensar em suas futuras vidas profissionais: o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. (ORMUNDO, 2020, p.V).

O autor Fraiman (2020) enfatiza que o protagonismo juvenil mostra a sua forma de se identificar nas relações sociais, no encontro com o outro, no espaço escolar e em seu compromisso social:

Para isso, é preciso compreender as complexas realidades sociais em que os jovens estão inseridos e atuam. Sempre em movimento, essas realidades tendem a desafiar os jovens a lidar com aspectos desconhecidos, provocando-os a criar meios para enfrentar novas referências e viver experiências inusitadas. Nesse processo, eles são convocados a criar e recriar formas de se relacionar, expressar e viver. A isso se dá o nome de “culturas juvenis”, que correspondem às formas de ser e aos espaços próprios nos quais os jovens constroem, reconstróem e expressam sua identidade, distinguindo-se dos adultos e das crianças, e também uns dos outros (FRAIMAN, 2020, p.210).

A autora Cericato (2020) amplia seu entendimento do termo protagonismo juvenil quando menciona que está estruturado tanto a partir do autoconhecimento quanto do conhecimento sobre o mundo. O Projeto de Vida deve permitir aos jovens ajustar seus objetivos à realidade e à disponibilidade de meios para sua realização:

Esse é um exercício a ser perseguido no decorrer de todo o processo de construção do projeto, pois é o que o torna factível, ou seja, o que permite aos jovens sair do plano das ideias e caminhar rumo à proposição de ações efetivas. [...] A articulação entre as experiências e as habilidades pessoais dos estudantes com as experiências coletivas que tratam do compromisso e da participação na vida social também deve ser algo de especial atenção das práticas escolares na construção do projeto de vida. (CERICATO, 2020, p.184).

Os(as) estudantes juvenis podem sentir pela compreensão de seus sentimentos, aspirações, autoconfiança, autocuidado de si e satisfação no contexto de suas próprias

vidas. As experiências de vida geram a possibilidade de realização de seus sonhos e desejos durante o percurso escolar, portanto, em consonância com o que consta no desenvolvimento das habilidades e das dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) vinda da reforma do novo Ensino Médio (BRASIL, 2016).

As escolas do município de Florianópolis (SC), no ano de 2022, realizaram as escolhas dos livros didáticos para uso no componente curricular Projeto de Vida, conforme as orientações dos gestores de escolas públicas estaduais do Brasil. A orientação indicava a escolha de um título, ou melhor, apenas uma obra, como se encontra no resultado do Relatório de modelo de escolha do PNLD/FNDE, no quadro abaixo.

Quadro 6 - Relatório de modelo de escolha PNLD/FNDE sistema de distribuição de livros por escolas públicas estaduais no município de Florianópolis/SC - ano de 2022<sup>17</sup>

<b>Escolas</b>	<b>Título do livro didático Projeto de vida.</b>
EEM HENRIQUE VERAS	(DES)ENVOLVER E (TRANS)FORMAR
EEM PREF ACACIO GARIBALDI SAO THIAGO	NÃO CONSTA.
EEB ADERBAL RAMOS DA SILVA	#VIVENCIAS
EEB DAYSE WERNER SALLES	PENSAR, SENTIR E AGIR
EEB DE MUQUEM	SER EM FOCO
EEB DOM JAIME DE BARROS CAMARA	PENSAR, SENTIR E AGIR
EEB DR PAULO FONTES	SER EM FOCO
EEB FELICIANO NUNES PIRES	MEU PROJETO DE VIDA: UMA AVENTURA...
EEB GETULIO VARGAS	SE LIGA NA VIDA
EEB ILDEFONSO LINHARES	NÃO CONSTA.
EEB EDITH GAMA RAMOS	NÃO CONSTA.
EEB AMERICA DUTRA MACHADO	NÃO CONSTA.
EEB HILDA TEODORO VIEIRA	NÃO CONSTA.
EEB INTENDENTE JOSE FERNANDES	JOVEM PROTAGONISTA PROJETO DE VIDA
EEB IRINEU BORNHAUSEN	NÃO CONSTA.
EEB JACO ANDERLE	SER PROTAGONISTA PROJETO DE VIDA
EEB JANUARIA TEIXEIRA DA ROCHA	NÃO CONSTA.
EEB JORNALISTA JAIRO CALLADO	NÃO CONSTA.
EEB JOSE BOITEUX	NÃO CONSTA.
EEB JUREMA CAVALLAZZI	CAMINHAR E CONSTRUIR - PROJETO DE VIDA
EEB LEONOR DE BARROS	PENSAR, SENTIR E AGIR
EEB PE ANCHIETA	PENSAR, SENTIR E AGIR
EEB PERO VAZ DE CAMINHA	NÃO CONSTA.
EEB PORTO DO RIO TAVARES	NÃO CONSTA.
EEB PRES ROOSEVELT	SER PROTAGONISTA PROJETO DE VIDA
EEB PROF ANIBAL NUNES PIRES	(DES)ENVOLVER E (TRANS)FORMAR
EEB PROF HENRIQUE STODIECK	NÃO CONSTA.
EEB PROF LAURA LIMA	PROJETO DE VIDA: UM PROJETO VITAL
EEB ROSA TORRES DE MIRANDA	NÃO CONSTA.
EEB ROSINHA CAMPOS	NÃO CONSTA.
EEB SIMAO JOSE HESS	#VIVENCIAS - PROJETO DE VIDA
EEB TENENTE ALMACHIO	PENSAR, SENTIR E AGIR
EEB BALDICERO FILOMENO	NÃO CONSTA.

<sup>17</sup> Disponível em:

<https://www.fn.de.gov.br/distribuicao/simadnet/pesquisar?d1775p=2&distribuicaoDTO.descricaoEntidade=&comando=Confirmar&distribuicaoDTO.ufSelecionada=SC&distribuicaoDTO.anoProgramaSelecionado=2022&distribuicaoDTO.codigoMunicipioSelecionado=420540&expandir=false&distribuicaoDTO.codigoLocalizacaoSelecionado=U&distribuicaoDTO.codigoTipoEntidadeSelecionado= TODOS&distribuicaoDTO.codigoEntidade=&distribuicaoDTO.codigoProgramaSelecionado=01&distribuicaoDTO.codigoEsferaSelecionado=1&ultimoCritério=true>. Acesso em: 15/04/2023.

EEF GEN JOSE VIEIRA DA ROSA	NÃO CONSTA.
EEF JULIO DA COSTA NEVES	JOVEM PROTAGONISTA PROJETO DE VIDA
EEF SEVERO HONORATO DA COSTA	NÃO CONSTA.
EEM VER OSCAR MANOEL DA CONCEICAO	#MEUFUTURO
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO	EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No mesmo ano das escolhas dos livros didáticos, as escolas receberam e aplicaram os livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida para as turmas de 1º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino, mas com a proposta de que o material escolhido fosse utilizado ao longo dos três anos do Ensino Médio. Os três livros didáticos são: *Se liga na vida*, da editora Moderna<sup>18</sup> (ORMUNDO, 2020), *(Des)envolver e (trans)formar*, da editora Ática<sup>19</sup> (CERICATO, 2020) e *Pensar, sentir e agir*”, da editora FTD<sup>20</sup> (FRAIMAN, 2020), do PNLD-2021. São os materiais didáticos dos(as) estudantes de Ensino Médio, escolhidos como materiais de análise por serem de editoras com mais tempo no mundo editorial e comercial, participando sempre nos editais do PNLD do MEC.

No manual do professor das obras didáticas *Se liga na vida*, *(Des)envolver e (trans)formar* e *Pensar, sentir e agir*, encontra-se toda a explicação e apresentação dos conteúdos pertinentes sobre o direcionamento do projeto de vida de cada estudante juvenil. As próprias obras didáticas, em suas apresentações, instruem os docentes em relação à forma de organização e distribuição dos conteúdos propostos. Os livros didáticos do Projeto de Vida, em seu escopo, mencionam que os(as) estudantes juvenis precisam desenvolver competências e habilidades, alinhadas a conhecimentos (conceitos e procedimentos). Caberá a nós, educadores,

contribuir para que os alunos reflitam de forma contínua sobre o próprio desenvolvimento, sobre como se preparam para lutar pelo que desejam, sobre o mundo do trabalho e das profissões (novas e tradicionais) e, principalmente, sobre o valor do trabalho como uma forma não só de realização pessoal, mas também de transformação social, refletindo sobre as consequências de suas ações e escolhas. (ORMUNDO, 2020, p.VI).

Confirma-se, pelo autor do livro didático *Se liga na vida* (ORMUNDO, 2020), que “os temas trabalho e projeto de vida, contemplados pela BNCC (BRASIL, 2018), nos lembram que os alunos devem ser capazes de gerir e planejar os próprios objetivos e projetos pessoais” (ORMUNDO, 2020, p.5). Aliás, o autor comenta que “preparar-se para o trabalho e para desenvolver um projeto de vida envolve também ajudar o adolescente a

<sup>18</sup> Editora Moderna, disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/> Acesso em: 17/04/2023.

<sup>19</sup> Editora Ática, disponível em: <https://www.aticascipione.com.br/?s=pnld> Acesso em 17/04/2023.

<sup>20</sup> Editora FTD, disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/> Acesso em 17/04/2023.

se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida” (ORMUNDO, 2020, p.6).

O tema da preparação da juventude para o mundo do trabalho está na discussão que os autores Ormundo (2020), Fraiman (2020) e Cericato (2020) apresentam em seus respectivos livros didáticos, como estabelece a BNCC (BRASIL, 2018) na competência de nº 6 (Projeto de Vida e o mundo do trabalho). O autor Ormundo (2020) explica:

Preparar-se para o trabalho e para desenvolver um projeto de vida envolve também ajudar o adolescente a se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida. Esperamos que este livro possa ser uma ferramenta importante nessa preparação. (ORMUNDO, 2020, p.VI).

O autor Fraiman (2020) entende que, pautado na competência geral de nº 6, o Projeto de Vida não é apenas olhar para o futuro, mas é também refletir sobre as escolhas do presente, pois elas são a semente do que está por vir:

Considerando o contexto em que se apresenta, o Projeto de Vida deve oportunizar a reflexão dos estudantes sobre os aspectos essenciais que precisam ser desenvolvidos para que possam vivenciar o mundo mediado pelo trabalho. Fazer planos e estabelecer estratégias para realizá-los, identificar habilidades, verificar fraquezas que precisam ser aprimoradas, fortalecer a escuta e a atenção, desenvolver a resiliência e a criatividade são apenas alguns dos aspectos contemplados nessa competência. (FRAIMAN, 2020, p.211).

A autora Cericato (2020) diz que, ao reorganizar-se e colocar os estudantes no centro da vida escolar, o novo Ensino Médio elege o trabalho, no projeto de vida,

como eixo orientador para uma formação integral: que promova seu desenvolvimento pessoal e social e os capacite para corresponder aos desafios das sociedades contemporâneas. Para atender aos objetivos do Novo Ensino Médio, é necessário que os currículos escolares sejam organizados de acordo com as diretrizes da BNCC. (CERICATO, 2020, p.3)

No interior do conteúdo do componente curricular do Projeto de Vida, encontram-se discursos ou conjuntos de enunciados com termos voltados para o empreendedorismo e o profissionalismo. Os discursos aparecem com um forte apelo conservador neoliberal que se considera, portanto, sua vinculação histórica com “a agenda hegemônica de mercado e assume como objetivo central demonstrar as características das reformas curriculares no Brasil, as quais indicam a instrumentalização do sistema educacional brasileiro, via reformas curriculares, ao ordenamento produtivo em curso sob a mediação do capital” (GIARETA, 2022, p.342), por via MEC, para cumprir uma demanda da agenda empresarial conforme Giareta (2022):

Os agentes locais do aparelho ideológico da hegemonia de mercado promovem forte incidência sobre o Estado brasileiro, induzindo nova reforma curricular como **agenda empresarial** para a educação. Essa agenda é capitaneada pelo autodeclarado Movimento pela Base, que se apresenta como grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que lutam pela construção e pela implementação da BNCC. Na prática, figura como grupo representativo da atuação de atores privados vinculados a empresas e a instituições financeiras, tais como: Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita e Todos pela Educação, entre outros. Enquanto interlocutores locais do ideário educativo dos já indicados organismos multilaterais (UNESCO, BIRD, BID, OIT, OCDE) são orientados pela subordinação legal, política e econômica dos estados nacionais às diretrizes neoliberais”. (GIARETA, 2022, p.351, grifos meus).

Diante disso, passo agora a descrever a estrutura das três obras didáticas escolhidas para análise: *Se liga na vida*, *(Des)envolver e (trans)formar* e *Pensar, sentir e agir*, do componente curricular Projeto de Vida. As estruturas das obras didáticas seguem o mesmo *design* e *layout*, fielmente relacionados à BNCC (BRASIL, 2018) no que se refere às dez competências gerais.

O livro didático dos(as) estudantes: *Se liga na vida* (ORMUNDO, 2020) está composto por três módulos, com quatro capítulos cada: Módulo 1 – Só eu sou eu; Módulo 2 – Me vejo no que vejo; Módulo 3 – Nós no mundo / Nós do mundo. Conclui-se que os módulos versam sobre o eu, o outro, nós e o mundo. Apresento cada módulo no quadro abaixo.

Quadro 7 - Módulos

<b>Módulo 1</b> Só eu sou eu.	<b>Módulo 2</b> Me vejo no que vejo.	<b>Módulo 3</b> Nós no mundo / Nós do mundo.
capítulo 1- se eu fosse eu.	capítulo 1- Uns para com os outros.	capítulo 1- Adolescente, olha!
capítulo 2- O que nos passa, nos acontece, nos toca.	capítulo 2- Somos o que somos: inclassificáveis.	capítulo 2- Procuo-me.
Capítulo 3- Eu quero o outro.	capítulo 3- Um laço é o nó que eu almejo.	capítulo 3- Remova-se! Mova-se!
Capítulo 4- Pés no chão, pés nas nuvens + Coletivo em cena.	capítulo 4- Pés no chão, pés nas nuvens + Coletivo em cena.	capítulo 4- Pés no chão, pés nas nuvens + Coletivo em cena.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Cada módulo é composto por quatro capítulos, sendo que cada capítulo apresenta diferentes objetivos, como apresento brevemente nos Quadros 8, 9 e 10.

Quadro 8 - Capítulos do Módulo 1- Só eu sou eu.

<b>capítulo 1</b>	<b>capítulo 2</b>	<b>capítulo 3</b>	<b>capítulo 4</b>
o título: inspira! e objetivo é investigar sobre si mesmo, entendendo seus próprios sonhos, aprendendo a se aceitar, identificando seus próprios interesses; o	o título: inspira! e objetivo é definir o conceito de experiência e ser aberto com culturas novas, pessoas diferentes e ideias inovadoras; o título: sonho que se sonha só e objetivo é identificar seus próprios	o título: inspira! e objetivo é reconhecer, refletir, vivenciar e dialogar permitindo se conhecer, na construção de quem somos e na relação com o outro; o título: sonho que se sonha só e objetivo é	o título: inspira! e objetivo é introduzir, conhecer, problematizar e identificar os próprios interesses, aprendendo o conceito de empreendedorismo, a questão do racismo no Brasil, e inspirações no

<p>título: sonho que se sonha só e objetivo é estabelecer objetivos, metas, sonhos e planos, percebendo possível mudança ao longo de uma carreira; o título sonho que se sonha junto e objetivo é reconhecer interesses pessoais e elementos da própria história de vida, vivenciando, refletindo e dialogando com o outro e o bem comum.</p>	<p>interesses percebendo que é possível mudar de planos; o título sonho que se sonha junto e objetivo é refletir o conceito de talento, impacto de ações coletivas, reconhecer suas próprias forças e convívio com os outros e com o bem comum e o interesse pessoal.</p>	<p>refletir, identificar, vivenciar, reconhecer-se e perceber o outro, a si mesmo, compreendendo suas próprias emoções e saber lidar com as mudanças no percurso; o título sonho que se sonha junto e objetivo expandir, vivenciar, refletir e dialogar, entendendo as maneiras como se relacionar com os outros e com o bem comum.</p>	<p>campo do empreendedorismo; o título: preparando o terreno e objetivo é estabelecer, identificar, apresentar, conhecer e olhar o futuro sem medo, objetivos e metas, estratégias para superar as dificuldades, necessidades próprias e inspirados em vários profissionais; o título expandindo fronteiras e objetivo é estabelecer, identificar e projetar o eu do futuro a partir do eu de agora, metas e objetivos, necessidade da persistência para alcançá-los. Coletivo em cena são propostas de atividades em sala para convidar, possibilitar, trabalhar, investigar, ressignificar, pesquisar e produzir.</p>
---	---	---	---

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

### Quadro 9 - Capítulos do Módulo 2 - Me vejo no que vejo

capítulo 1	capítulo 2	capítulo 3	capítulo 4
<p>o título: inspira! e objetivo é conhecer, identificar e refletir sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos compreendendo direitos e deveres perante a si mesmo e a sociedade, a dimensão cidadã, à coexistência e à atuação coletiva; o título: sonho que se sonha só e objetivo é refletir, dialogar e perceber possível mudança ao longo da carreira, com compromisso com o outro e bem comum e princípios éticos; o título: sonho que se sonha junto e objetivo é conhecer e perceber como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, ampliando seus horizontes.</p>	<p>o título: inspira! e objetivo é refletir e ilustrar para compreensão de si mesmo como parte de um coletivo e como parte interdependente de redes locais e virtuais; o título: sonho que se sonha só e objetivo é conhecer, apropriar, refletir, reconhecer e perceber como as forças pessoais influenciam nas escolhas e na trajetória profissional e de diferentes personalidades brasileiras; o título: sonho que se sonha junto e objetivo é definir, agir, refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum e construindo relacionamento baseado no compartilhamento.</p>	<p>o título: inspira! e objetivo é compreender conceitos de empatia e simpatia e agir com empatia, compreendendo as necessidades e os sentimentos alheios; o título: sonho que se sonha só e objetivo é perceber, exercitar, vivenciar e atribuir significados às experiências cotidianas construindo laços afetivos aprendendo a atuar em grupo de trabalho escolar; o título: sonho que se sonha junto e objetivo é reconhecer, ilustrar, agir, exercitar, reconhecer, refletir e dialogar sobre maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, por meios de princípios éticos necessários à construção da cidadania.</p>	<p>o título: inspira! e objetivo é refletir, definir, retomar, reconhecer e apresentar o conceito de otimismo, e como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, por meios de princípios éticos e ações coletivas; o título: preparando o terreno e objetivo é conhecer, apresentar, ilustrar, refletir e trabalhar a empatia na escola, as diferentes profissões apresentadas, relacionadas com um curso universitário, aprender a trabalhar com os outros como parte de um coletivo; o título: expandindo fronteiras e objetivo é refletir, perceber e ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades no mundo do trabalho. Coletivo em cena são propostas de atividades em sala para convidar, possibilitar, trabalhar, investigar, ressignificar, pesquisar e produzir.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2022).



Quadro 10 - Capítulos do Módulo 3- Nós no mundo / Nós do mundo

capítulo 1	capítulo 2	capítulo 3	capítulo 4
o título: inspira! e objetivo é reconhecer e apoiar os jovens a planejar passos presentes e futuros orientando durante e após o término no Ensino Médio e bem como, os caminhos de desenvolvimento; o título: sonho que se sonha só e objetivo é auxiliar, refletir, retomar, estimular, conhecer, perceber, apropriar, pensar, apresentar, auxiliar, refletir e dialogar os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho; o título: sonho que se sonha junto e objetivo é esclarecer, problematizar, refletir, fortalecer e apropriar de habilidades pessoais e meta, escolha diante de outras variáveis e planejar as estratégias.	o título: inspira! e objetivo é pensar, ressaltar e identificar valor e fortalecer sonhos, inspirações, conhecimentos, refletindo sobre si mesmo e modos de ação; o título: sonho que se sonha só e objetivo é apropriar, reconhecer, apoiar, identificar, valorizar e perceber que é possível mudar de plano durante sua carreira profissional, planejar estratégias, necessidade de melhorar, desenvolvendo competências e habilidades; o título: sonho que se sonha junto e objetivo é refletir e aplicar o conceito de competência socioemocionais, dialogar sobre os interesses dos estudantes relacionados aos desafios do trabalho no século XXI.	o título: inspira! e objetivo é refletir sobre os contextos dos desafios do século XXI; o título: sonho que se sonha só e objetivo é identificar, valorizar, fortalecer, compreender e perceber a possibilidade com vista a um rigoroso planejamento estratégico, levando em consideração necessidades individuais; o título: sonho que se sonha junto e objetivo é refletir, compreender, refletir e dialogar sobre o entendimento do mundo do trabalho como um dos elementos-chave, profunda reflexão de si mesmo, entendendo o contexto e os desafios a serem enfrentados.	o título: inspira! e objetivo é expandir, estimular, demonstrar, refletir, refletir e pensar em diferentes possibilidades de atuação profissional alinhados com os próprios objetivos, com abertura ao novo e motivação profissional que inspire; o título: preparando o terreno e objetivo é conhecer, compreender, conhecer, apresentar, desenvolver, considerar e apropriar sobre personalidades e ambiente de trabalho, com o intuito: explícito a reflexão e perseverança, autonomia e resiliência a lidar com frustrações e obstáculos; o título: expandindo fronteiras e objetivo é apoiar, sistematizar, auxiliar, reforçar, reconhecer, apoiar, identificar, considerar, reconhecer e incentivar os sonhos e a possibilidade de torná-los realidade também por meio do trabalho, inspirações e planos que o levem ao caminho do desenvolvimento pessoal e profissional. Coletivo em cena são propostas de atividades em sala para convidar, possibilitar, trabalhar, investigar, ressignificar, pesquisar e produzir. (obs: percebe-se que é repetido essa seção a cada fim do 4 capítulo).

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Por sua vez, o livro didático dos(as) estudantes (Des)envolver e (trans)formar (CERICATO, 2020) é composto por três módulos. Cada módulo possui três capítulos, sendo que cada capítulo tem de sete a oito seções. Os módulos estão assim nomeados: Módulo 1 – Eu; Módulo 2 – Outro; Módulo 3 – Nós. De forma muito semelhante ao livro apresentado anteriormente, é possível destacar que os módulos versam sobre o eu, o outro e nós. Apresento cada módulo no quadro abaixo.

Quadro 11 - Módulos

Módulo 1 Eu	Módulo 2 Outro	Módulo 3 Nós
-------------	----------------	--------------

Capítulo 1 Identidade	Capítulo 4 Cidadania	Capítulo 7 Escolha profissional
Capítulo 2 Autoconhecimento	Capítulo 5 Qualidade de vida	Capítulo 8 Processo seletivo
Capítulo 3 Eu, estudante	Capítulo 6 Mundo do trabalho	Capítulo 9 Educação financeira

Fonte: elaborada pelo autor (2023).

Apresento as seções de cada capítulo nos Quadros 12, 13 e 14, abaixo.

Quadro 12 - Seções dos capítulos do módulo 1 - Eu

Capítulo 1 - Identidade	Capítulo 2 - Autoconhecimento	Capítulo 3 - Eu, estudante
<p>Seção 1: Começo de conversa: Dimensão 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Seção 2: Vivência 1: Dimensão 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão 5 - Vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum. Seção 4: Vivência 2: Dimensão 1 - Identificar os próprios interesses e necessidades. 8 - Reconhecer as próprias forças e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão 5 - Vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão 1 - Identificar os próprios interesses e necessidades. 7 - Estar aberto a novas culturas, pessoas e ideias. Seção 7: Vivência síntese: Dimensão 4 - Estabelecer objetivos e metas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los. 9 - Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos. 10 - Olhar para o futuro sem medo.</p>	<p>Seção 1: Começo de conversa: Dimensão 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Seção 2: Vivência 1: Dimensão 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Seção 4: Vivência 2: Dimensão 1 - Identificar os próprios interesses e necessidades. 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão 9 - Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos. 10 - Olhar para o futuro sem medo. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Seção 7: Vivência e síntese: Dimensão 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas.</p>	<p>Seção 1: Começo de conversa: Dimensão 2 - Estabelecer significado para as experiências na escola e fora dela. Seção 2: Vivência 1: Dimensão 3 - Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão 2 - Estabelecer significado para as experiências na escola e fora dela. 3 - Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. Seção 4: Vivência 2: Dimensão 3 - Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão 2 - Estabelecer significado para as experiências na escola e fora dela. 3 - Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão 2 - Estabelecer significado para as experiências na escola e fora dela. 3 - Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. 6 - Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. 7 - Estar aberto a novas culturas, pessoas e ideias. Seção 7: Vivência síntese: Dimensão 2 - Estabelecer significado para as experiências na escola e fora dela. 3 - Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. Seção 8: Vivência de transição.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Quadro 13 - Seções dos capítulos do módulo 2- Outro

Capítulo 4 - cidadania	Capítulo 5 - qualidade de vida	Capítulo 6 - mundo do trabalho
<p>Seção 1: Começo de conversa: Dimensão 1 - Conhecer e compreender direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade. Seção 2: Vivência 1: Dimensão 1 - Conhecer e compreender direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão 1 - Conhecer e compreender direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade. 3 -</p>	<p>Seção 1: Começo de conversa. Seção 2: Vivência 1. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão 1 - Conhecer e compreender direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade. Seção 4: Vivência 2. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão 4 - Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas</p>	<p>Seção 1: Começo de conversa: Dimensão: 6- Perceber-se como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Seção 2: Vivência 1: Dimensão: 6- Perceber-se como cidadão que integra a</p>

<p>Agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva do outro, compreendendo as necessidades e os sentimentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e na abertura para o convívio social republicano. 4 – Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania. Seção 4: Vivência 2: Dimensão: 2 – Reconhecer a força de agir coletivamente. 4 - Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania. 5 – Vivenciar e atribuir significados às experiências cotidianas na escola, em especial àquelas que dizem respeito à construção de laços afetivos e à atuação em grupos de trabalhos escolares, em projetos extraclasse e nas aulas. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão: 3 - Agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva do outro, compreendendo as necessidades e os sentimentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e na abertura para o convívio social republicano. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão: 4 - Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania. 5 - Vivenciar e atribuir significados às experiências cotidianas na escola, em especial àquelas que dizem respeito à construção de laços afetivos e à atuação em grupos de trabalhos escolares, em projetos extraclasse e nas aulas. Seção 7: Vivência síntese: Dimensão: 1 - Conhecer e compreender direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade. 6 – Percebe-se como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho.</p>	<p>existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão 2 - Reconhecer a força de agir coletivamente. 5 - Vivenciar e atribuir significados às experiências cotidianas na escola, em especial àquelas que dizem respeito à construção de laços afetivos e à atuação em grupos de trabalhos escolares, em projetos extraclasse e nas aulas. Seção 7: Vivência e síntese.</p>	<p>construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão: 6- Perceber-se como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Seção 4: Vivência 2: Dimensão: 2- Reconhecer a força de agir coletivamente. 4 -Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania. 6- Perceber-se como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão: 4 -Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão 1- Conhecer e compreender direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade. Seção 7: Vivência e síntese: Dimensão 2- Reconhecer a força de agir coletivamente. Seção 8: Vivência de transição.</p>
---	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Quadro 14 - Seções dos capítulos do módulo 3- Nós

Capítulo 7 – Escolha profissional	Capítulo 8 – Processo seletivo	Capítulo 9 – Educação financeira
<p>Seção 1: Começo de conversa: Dimensão 1 – Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI. Seção 2: Vivência 1: Dimensão: 2 – Identificar, valorizar e fortalecer sonhos, aspirações, conhecimentos, habilidades e competências, desenvolvidos ao longo da sua trajetória escolar, familiar e comunitária. 5 – Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão: 4 – Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos práticos para planejamento de metas e estratégias para alcança-las. Seção 4: Vivência 2: Dimensão 2 – Identificar, valorizar e fortalecer sonhos, aspirações, conhecimentos, habilidades e competências, desenvolvidos ao longo da sua trajetória escolar, familiar e comunitária. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão 1– Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão 4 - Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos práticos para planejamento de metas e estratégias para alcança-las. Seção 7: Vivência síntese: Dimensão 3 – Reconhecer-se como estudante do final da Educação Básica, identificando os caminhos de desenvolvimento até o momento, necessidades de melhorar e possíveis continuidades de estudos para o futuro.</p>	<p>Seção 1: Começo de conversa: Dimensão 1 – Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI. Seção 2: Vivência 1: Dimensão 5 – Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis. Seção 3: Texto e contexto 1: Dimensão 1 – Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI. Seção 4: Vivência 2: Dimensão 5 - Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis. Seção 5: Texto e contexto 2: Dimensão 1 – Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI. Seção 6: Integrando saberes: Dimensão 1 – Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI. Seção 7: Vivência síntese: Dimensão 1 – Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI.</p>	<p>Seção 1: Começo de conversa. Seção 2: Vivência 1: Dimensão 4 - Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos práticos para planejamento de metas e estratégias para alcança-las. Seção 3: Texto e contexto 1. Seção 4: Vivência 2. Seção 5: Texto e contexto 2. Seção 6: Integrando saberes Dimensão: 2 – Identificar, valorizar e fortalecer sonhos, aspirações, conhecimentos, habilidades e competências, desenvolvidos ao longo da sua trajetória escolar, familiar e comunitária. 4 -Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos práticos para planejamento de metas e estratégias para alcança-las. 5 – Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis. Seção 7: Vivência síntese: Dimensão: 3 – Reconhecer-se como estudante do final da Educação Básica, identificando os caminhos de desenvolvimento até o momento, necessidades de melhorar e possíveis continuidades de estudos para o futuro. 4 -Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos práticos para planejamento de metas e estratégias para alcança-las. 5 – Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis. Seção 8: Vivência Integradora.</p>

Fonte: elaborada pelo autor (2023).

Por fim, o livro didático *Pensar, sentir e agir* (FRAIMAN, 2020) está composto de três unidades, com nove capítulos cada e com sete seções em cada capítulo. As

unidades estão assim nomeadas: Módulo 1 – Quem sou eu: a descoberta; Módulo 2 – O encontro com o outro: vínculos e aprendizados; Módulo 3 – Meu futuro: um caminho de possibilidades. Na mesma perspectiva que os demais livros didáticos já apresentados, as unidades versam sobre: Quem sou eu: a descoberta; O encontro com o outro: vínculos e aprendizados e Meu futuro: um caminho de possibilidades. Apresento cada módulo no quadro abaixo.

Quadro 15 – Módulos

<b>Módulo 1. Quem sou eu: a descoberta</b>	<b>Módulo 2. O encontro com o outro: vínculos e aprendizados</b>	<b>Módulo 3. Meu futuro: um caminho de possibilidades</b>
Capítulo 1 Identidade e propósito Capítulo 2 O mundo interior Capítulo 3 Inteligência emocional Capítulo 4 Projeto de vida e felicidade Capítulo 5 Cuidando do pensamento	Capítulo 1 Formas de se relacionar Capítulo 2 Viver em sociedade: direitos e deveres Capítulo 3 Bem comum e coletividade Capítulo 4 Consciência ambiental Capítulo 5 Cuidado com o outro e o mundo	Capítulo 1 Um passo importante Capítulo 2 Escolhas profissionais Capítulo 3 O trabalho no século XX Capítulo 4 O mercado de trabalho Capítulo 5 Meu futuro profissional

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Apresento cada capítulos colocados nos quadros 16, 17 e 18 abaixo:

Quadro 16 - Seções dos capítulos do módulo 1- Quem sou eu: a descoberta

<b>Capítulo 1 Identidade e propósito</b>	<b>Capítulo 2 O mundo interior</b>	<b>Capítulo 3 Inteligência emocional</b>	<b>Capítulo 4 Projeto de vida e felicidade</b>	<b>Capítulo 5 Cuidando do pensamento</b>
Seções 1 Qual é o sentido da vida? Na prática. Seção 2 Razão de ser e autoconhecimento. Na prática. Seção 3 Autoconhecimento e projeto de vida. Na prática. Seção 4 Para inspirar: Hamilton da Silva (empreendedor). Seção 5 Para turbinar: Relação com o bem comum. Seção 6 Para refletir: Frustração. Atividade coletiva.	Seção 1 O poder das emoções. Seção 2 Personalidade e virtudes. Na prática. Seção 3 Vencendo as vulnerabilidades. Na prática. Seção 4 Para inspirar: Sonia Guimarães (doutora em Física e professora). Seção 5 Para turbinar: Identidade. Seção 6 Para refletir: Existência. Atividade coletiva	Seção 1 Aliada na construção de um projeto de vida. Seção 2 Construindo habilidades: Autoconfiança. Na prática. Seção 3 Ansiedade e estresse. Na prática. Seção 4 Para inspirar: Tereza Maria Matos (empreendedora social). Seção 5 Para turbinar: Dores da alma. Seção 6 Para refletir: Esperança. Atividade coletiva	Seção 1 Onde está a felicidade? Na prática. Seção 2 Felicidade, bem-estar e realização. Seção 3 Construindo habilidades: Relações interpessoais. Na prática. Seção 4 Para inspirar: Ingrid Silva (bailarina). Seção 5 Para turbinar: O poder da força de vontade. Seção 6 Para refletir: Autonomia. Atividade coletiva	Seção 1 Mudando o modelo mental. Na prática. Seção 2 Forças internas. Seção 3 Construindo habilidades: Adaptabilidade. Na prática. Seção 4 Para inspirar: Laura Martins (engajamento social). Seção 5 Para turbinar: Agir com convicção. Seção 6 Para refletir: Autoconsciência. Atividade coletiva final

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Quadro 17 - Seções dos capítulos do módulo 2 - O encontro com o outro: vínculos e aprendizados.

<b>Capítulo 1 Formas de se relacionar</b>	<b>Capítulo 2 Viver em sociedade: direitos e deveres</b>	<b>Capítulo 3 Bem comum e coletividade</b>	<b>Capítulo 4 Consciência ambiental</b>	<b>Capítulo 5 Cuidado com o outro e o mundo</b>
Seção 1. Com o outro e o mundo. Na prática. Seção 2 Uma questão de cidadania. Na	Seção 1. Cidadania: além do senso comum. Na prática. Seção 2 O exercício	Seção 1 Individual e coletivo. Seção 2 Conceito de liberdade. Na prática. Seção 3 Seres sociais. Na	Seção 1 Natureza, um bem comum. Seção 2 Em busca de uma nova postura. Na prática. Seção 3	Seção 1 Dever social. Na prática. Seção 2 Pessoas com deficiência e mercado de

prática. Seção 3 Cidadania digital. Na prática. Seção 4 Para inspirar: Mikaele de Sousa Reis (jovem empreendedora). Seção 5 Para turbinar: Redes sociais: nem heroínas nem vilãs. Seção 6 Para refletir: Virtual ou digital. Atividade coletiva	efetivo da cidadania. Seção 3 Construindo habilidades: Participação. Na prática. Seção 4 Cidadania e justiça andam juntas. Na prática. Seção 5 Para inspirar: Jovens na ONU (participação). Seção 6 Para turbinar: Direito de todos. Seção 7 Para refletir: Justiça. Atividade coletiva	prática. Seção 4 Para inspirar: Márcia Barbosa (especialista em Mecânica Estatística e professora). Seção 5 Para turbinar: Opinião própria e teimosia. Seção 6 Para refletir: Sujeição. Atividade coletiva	Assumindo responsabilidade. Seção 4 Uma questão ambiental. Na prática. Seção 5 Para inspirar: Sebastião Carlos dos Santos (líder de associação de reciclagem). Seção 6 Para turbinar: Empreendedorismo sustentável. Seção 7 Para refletir: Sustentabilidade. Atividade coletiva.	trabalho. Na prática. Seção 3 Para inspirar: Daniel Dias (atleta e medalhista paralímpico de natação). Seção 4 Para turbinar: Além do lucro financeiro. Seção 5 Para refletir: Solidariedade. Atividade coletiva final.
---	---	--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

### Quadro 18 - Seções dos capítulos do módulo 3- Meu futuro: um caminho de possibilidades

<b>Capítulo 1 Um passo importante</b>	<b>Capítulo 2 Escolhas profissionais</b>	<b>Capítulo 3 O trabalho no século XX</b>	<b>Capítulo 4 O mercado de trabalho</b>	<b>Capítulo 5 Meu futuro profissional</b>
Seção 1. Mundo do trabalho. Na prática. Seção 2 Sociabilidade. Na prática. Seção 3 Vários caminhos. Na prática. Seção 4 Conectar sonhos a escolhas. Na prática. Seção 5 Para inspirar: Marcia Monteiro (representante feminina no mundo das startups). Seção 6 Para turbinar: A arte de escolher. Seção 7 Para refletir: Trabalho. Atividade coletiva.	Seção 1 Mundo do trabalho. Na prática. Seção 2 Sociabilidade. Na prática. Seção 3 Vários caminhos. Na prática. Seção 4 Conectar sonhos a escolhas. Na prática. Seção 5 Para inspirar: Marcia Monteiro (representante feminina no mundo das startups). Seção 6 Para turbinar: A arte de escolher. Seção 7 Para refletir: Trabalho. Atividade coletiva	Seção 1 Revolução digital e mundo do trabalho. Na prática. Seção 2 Desafios para o futuro. Na prática. Seção 3 O profissional do século XXI. Seção 4 Maturidade pessoal e profissional. Na prática. Seção 5 Para inspirar: Jéssica Pereira da Silva (cozinheira e empreendedora). Seção 6 Para turbinar: Voluntariado e colaboração Seção 7 Para refletir: Responsabilidade. Atividade coletiva	Seção 1 Um mundo dinâmico. As profissões de hoje. Na prática. Seção 2 As profissões do futuro. Na prática. Seção 3 Para inspirar: Guilherme Nobre (estudante de Medicina). Seção 4 Para turbinar: Como elaborar um currículo. Seção 5 Para refletir: Protagonismo. Atividade coletiva	Seção 1 Desafios e metas. Seção 2 De sonhos a projetos. Na prática. Seção 3 Em construção. Na prática. Seção 4 Para inspirar: Ivan Querino (desenhista e professor). Seção 5 Para turbinar: Influência digital. Seção 6 Para refletir: Ética. Atividade coletiva final.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme Ormundo (2020), Fraiman (2020) e Cericato (2020), seus livros são materiais didáticos para a juventude do Ensino Médio, com narrativas que convergem para o protagonismo juvenil, em uma perspectiva empreendedora, vinculada ao agenciamento neoliberal da educação.

Na análise dos livros didáticos, pretendo apresentar como as discussões de gênero e sexualidade estão presentes nesses materiais empíricos. Considero que, mesmo com o perfil mercadológico que tais obras apresentam, as discussões de gênero e sexualidade podem estar marcadas com determinados discursos, indicando possibilidades de

entendimento e do próprio exercício da sexualidade individual. É na linha de raciocínio foucaultiana do discurso que desdobrei e direcionei meus olhares atentos para analisar discursivamente o texto das obras didáticas.

As obras de Ormundo (2020), Fraiman (2020) e Cericato (2020) têm as mesmas estruturas na distribuição dos conteúdos e a mesma forma de trabalhá-los pedagogicamente, trazendo as mesmas sugestões aos docentes e os mesmos conteúdo do componente curricular Projeto de Vida. Posto isto, vendo, lendo e observando atentamente cada linha, percebi que as discursividades de gênero e sexualidade apareciam dispersas, eram pouco expressivas e não tinham, em seu contexto, uma abordagem maior, que suscitasse quaisquer debates possíveis a posteriori.

Porém, avancei a cada página com atenção e rigor, parando em uma determinada frase ou parágrafo, com a finalidade de extrair os excertos pertinentes a gênero e sexualidade, organizando-os e, depois, reorganizando-os em categorias. Podemos atentar para um fato que é muito marcante nas páginas dos livros didáticos analisados, que é a dualidade masculina e feminina, percebendo uma ênfase bem maior no masculino em detrimento do feminino, podemos imaginar uma proporção de 3 para 1. Foram obtidas três categorias de gêneros e sexualidades, que são: 1. Mulher, 2. Homem e 3. Masculino/Feminino.

Os excertos, perfazendo um total de 80, foram organizados e depois reorganizados em três quadros, sendo agrupados conforme o surgimento das categorias. Mais do que encontrar as palavras mulher, homem, masculino e feminino nos excertos encontrados, foi necessário observar como estavam colocadas nas frases, dando sentido aos discursos de gênero e sexualidade.

Por exemplo: **mulher empreendedora**; o assunto em questão era empreendedorismo no texto todo, e não sobre a mulher. O uso de mulher na sua forma singular possibilitou fazer uma ligação com questões que abordam perguntas como: o que é ser mulher? Como a mulher se ocupa na sociedade? Estas, entre outras questões, podem suscitar debates sobre e gênero e sexualidade. Observei a forma como foram colocadas as palavras que expressam relações de gênero e sexualidade – como eu disse, com pouca visibilidade, tentando seu apagamento e despistando o(a) docente para não seguir por esse enfoque de gênero e sexualidade.

Embora esses tópicos não deixassem de estar presentes, não tinham destaque, e maior ênfase era dirigida ao contexto geral do assunto central, ou seja, empreendedorismo e profissionalização, que aparece no e pelo texto todo. Os discursos de gênero e

sexualidade, observados como práticas discursivas e não discursivas, aparecem quando se isola a frase discursiva do contexto todo, mostrando que há condição de perceber que se trata de um discurso de gênero e sexualidade.

Enfim, a prática da observância e o movimento como um todo da pesquisa são procedimentos metodológicos do pesquisador. A intenção do pesquisador é identificar como estão postas as abordagens discursivas sobre as questões de gênero e sexualidade, produzindo os excertos retirados das obras didáticas analisadas nos e pelos textos. Trata-se de um pretendido escrutínio, esmiuçando cada página dos três livros didáticos: *Se liga na vida* (ORMUNDO, 2020), *(Des)envolver e (trans)formar* (CERICATO, 2020) e *Pensar, sentir e agir* (FRAIMAN, 2020). No próximo capítulo, dedico-me aos movimentos analíticos sobre os temas gênero e sexualidade.



## 5 MOVIMENTOS ANALÍTICOS: SOBRE OS TEMAS GÊNERO E SEXUALIDADE

Neste último capítulo desta dissertação, apresento a análise do *corpus* documental, constituído pelos livros didáticos, e a problematização das categorias analíticas de gênero e sexualidade, a partir da discussão dos(as) autores(as) do gênero e sexualidade. Primeiramente, trago a análise do discurso nos três livros didáticos (materiais empíricos) do componente curricular Projeto de Vida – Se liga na vida (ORMUNDO, 2020), da editora Moderna, (Des)envolver e (trans)formar (CERICATO, 2020), da editora Ática, e Pensar, sentir e agir (FRAIMAN, 2020), da editora FTD –, indo em cada página, mapeando e identificando os diversos excertos. Os excertos extraídos dos livros didáticos, a partir da análise discursiva, de forma a isolá-los do conteúdo, são elementos potentes para pensar como estão sendo postos e abordados os diversos tipos de discursividades de gênero e sexualidade.

Com esse propósito, retomo o problema de pesquisa, para entender como se deu o processo constante de reflexão sobre o que foi escrito, sob o olhar minucioso do pesquisador: **como os discursos de gênero e sexualidade estão presentes nos livros didáticos do Projeto de Vida da rede de ensino estadual de Santa Catarina no município de Florianópolis?** O objetivo geral foi **analisar** os discursos de gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida do novo Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina. A intenção foi debruçar-me no conteúdo dos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, mapeando/identificando e depois problematizando os temas gênero e sexualidade. A Lei nº13.415/17 sobre a reforma do novo Ensino Médio e a BNCC (BRASIL, 2018) são dispositivos legais devidamente contextualizados em suas materialidades históricas.

A BNCC (BRASIL, 2018), que serve como documento norteador das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, produziu o componente curricular Projeto de Vida. A partir dela, tem-se a produção das 24 coleções das obras didáticas, e cada obra didática é dividida em três dimensões temáticas (1. Pessoal 2. cidadã 3. profissional). Durante o percurso investigativo, com um olhar mais atento, procurei analisar as páginas dos livros didáticos, com foco nas discursividades de gênero e sexualidade.

Apresento a forma como montei os quadros com excertos dos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida. Em um primeiro movimento, fiz a leitura

atenta, observando, em cada página, menções que pudessem direcionar-me para questões relativas a gênero e/ou sexualidade. O segundo movimento foi reler com mais atenção, com os olhos mais apurados para cada capítulo, procurando por menções indiretas sobre gênero e sexualidade. Dessa forma, busquei pelas relações de poder, contextualizando representações distintas, como, por exemplo: homem, mulher, masculino, feminino e outras (caso aparecessem).

Então, passei a olhar os três livros didáticos com mais refinamento no processo de pesquisa, focalizando questões mais pontuais sobre gênero e sexualidade, direcionadas especificamente a determinados grupos. A seguir, nos quadros abaixo, apresento o resultado desses movimentos, que resultaram na seleção de excertos da materialidade considerada, fazendo menção a gênero e sexualidade.

Quadro 19 - Os excertos do livro didático “Se liga na vida”

Capítulos	Excertos
Capítulo 1 - Seção Só eu sou eu; página 9	“Em uma das versões dessa narrativa, a deusa Ártemis, cansada de ver o sofrimento de tantas criaturas ignoradas pelo mais bonito dos homens, resolveu puni-lo fazendo com que se apaixonasse por ele mesmo”
Capítulo 1- Seção Sonho que se sonha junto; página 16	“mostra o início da luta do movimento feminista por meio de histórias de mulheres brancas que buscaram igualdade e direito ao voto. Para conhecer uma crítica ao contexto do filme, o texto “Mulheres brancas ainda não sabem tratar do feminismo interseccional”
Capítulo 1 – Seção Sonho que se sonha junto; página 16	Geledés: Instituto da Mulher Negra e pode ser localizado por meio de sites de busca”.
Capítulo 2 – Seção Sonho que se sonha só; página 24	“auxiliando mulheres grávidas indígenas que não falavam português nos exames pré-natais a que eram submetidas e no momento de seus partos”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 38	“As negras sempre foram empreendedoras no Brasil, [...] Ser uma mulher preta e empreendedora no Brasil, hoje é se opor ao racismo estrutural”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 40	“Xogani se dedica a um canal na internet, no qual fala sobre estilo, feminismo negro, beleza negra e empoderamento da mulher negra”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 42	“poxa, sou a única mina e não conheço outras mulheres que trabalham ou as que eu conheço são nomes estabelecidos na indústria, [...] Women Game Jam (WGJ) evento que incentiva mulheres no desenvolvimento de jogos eletrônicos. A WGJ aproxima mulheres ...”
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 43	“Ada Lovelace é considerada a primeira programadora do mundo e muitos dizem que ela foi uma “cientista poeta”, porque unia grande sensibilidade, imaginação e criatividade ao pensamento lógico”
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 45	“conta a história (real) de três mulheres negras estadunidenses, [...] O filme mostra também o preconceito, o racismo e a resistência que as mulheres sofreram no ambiente de trabalho”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“as mulheres são representadas nos meios de comunicação, [...] mulheres anônimas que desempenham funções como médicas, autoras de livros, e jornalistas e outras mulheres bastante conhecidas pelo grande público por seus trabalhos televisivos e midiáticos”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“[...] as mulheres exercem diferentes funções, bastante distantes dos estereótipos comuns presentes na televisão e na internet”.

Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“Precisamos levar às meninas negras outros futuros possíveis”
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“a professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque conta a história do projeto “Mulheres inspiradoras”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 53	“Mulheres inspiradoras da minha comunidade”
Capítulo 1 – Seção Uns para com os outros; página 56	“Em 2018, para comemorar os 70 anos da DUDH, o Mutirão, coletivo recifense de arte, convidou 15 artistas mulheres e 15 artistas homens para ilustrar cada um dos 30 artigos da Declaração”.
Capítulo 2 – Seção Somos o que somos: inclassificáveis; página 70	“Foi a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil e também é autora da primeira marchinha de carnaval da história: “Ó abre Alas” (1899). Criou sozinha um de seus filhos, sofreu todo tipo de preconceito, compôs mais de 2mil músicas”
Capítulo 2 – Seção Somos o que somos: inclassificáveis; página 71	“...a baiana Maria Quitéria lutou pela Independência do Brasil. Para poder combater, ela se disfarçou de homem (o “soldado Medeiros”)”.
Capítulo 2 – Seção Somos o que somos: inclassificáveis; página 72	“Eleita a melhor jogadora do mundo por cinco anos consecutivos (entre 2006 e 2010), a alagoana, conseguiu um feito inédito no futebol brasileiro”
Capítulo 2 – Seção Somos o que somos: inclassificáveis; página 72,	“...é a maior artilheira da Seleção Brasileira (masculina e feminina) e a maior artilheira da Copa do Mundo de Futebol Feminino”.
Capítulo 3 – Seção Um laço é o nó que eu almejo; página 85	“Por meio de gravuras, desenhos, esculturas e fotografias, a artista problematiza a herança escravocrata brasileira e questiona sobre o lugar da mulher negra na sociedade hoje”.
Capítulo 3 – Seção Um Laço é o nó que eu almejo; página 95	“Em sua carreira no Corpo de Bombeiros, tornou-se major da corporação, função, em geral, reservada aos homens, e a primeira mulher a ser comandante de helicóptero de bombeiros militar do Brasil”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 112	“No penteado, figuravam os pequenos coques entre as mulheres e os cortes arredondados entre os homens”. “estilo de corte feminino que permita que as mulheres lavassem os cabelos e saíssem de casa”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 114	“A médica psiquiatra foi a única mulher entre os homens de sua turma e teve uma forte influência no campo da Psicologia por ter dedicado parte de sua carreira à humanização do tratamento dos distúrbios psiquiátricos”
Capítulo 1- Seção Adolescente, olha! página 131	“escritoras negras brasileiras”
Capítulo 1- Seção Adolescente, olha! página 134	“à frente do plano feminino consultoria especializada em estratégias de <i>marketing</i> voltadas para mulheres, empoderar meninas de periferias de 13 a 18 anos”
Capítulo 1- Seção Adolescente, olha! página 134	“empoderamento da mulher negra no Brasil”
Capítulo 1- Seção Adolescente, olha! página 134	“A ideia do plano de menina é criar pontes entre meninas da periferia e mulheres inspiradoras”
Capítulo 2 – Seção Procuo-me página 144	“estudos de gênero e diversidade”
Capítulo 3 – Remova-se! Mova-se! página 165	“Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável 5 Igualdade de Gênero”
Capítulo 4 – Pés no chão, pés nas nuvens; página 177	“Na época, o voto era censitário, o que significa que somente os homens com alto poder aquisitivo podia votar para eleger seus representantes”

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Quadro 20 - Os excertos do livro didático “(Des)envolver e (trans)formar”

Capítulos	Excertos
Capítulo 1- Seção texto e contexto; página 23	“-Mas não sou “um homem”. Sou eu. O marido dela. O seu pai. Continuo o mesmo homem.
Capítulo 1- Seção saber mais; página 33	“Lázaro Ramos divide com o leitor suas reflexões sobre ações afirmativas, gênero, família, afetividade e discriminação”
Capítulo 1- Seção Saber mais; página 33	“Relato franco da menina de classe média rebelde e experimentadora que se tornou a grande estrela do rock brasileiro”

Capítulo 2- Seção Texto e Contexto; página 38	“Beethoven- como é possível que um homem completamente surdo, no fim da vida, tenha produzido uma obra que canta a alegria?”
Capítulo 2- Seção Para saber mais; página 49	“Conta a história de uma mulher recém-divorciada que resolve viver novas experiências, iniciando uma grande jornada de autoconhecimento”
Capítulo 3- Seção Começo de conversa; página 50	“Djanira da Motta e Silva (1914- 1979), autodidata de origem trabalhadora desenvolveu uma sólida carreira em vida, embora tenha sido negligenciada nas narrativas oficiais da história da arte brasileira”.
Capítulo 4- Seção Texto e contexto; página 78	“Numa mulher de Madagascar que embala seu bebê, talvez ele veja uma mulher de etnia diferente da dele, com hábitos diferentes dos dele”.
Capítulo 4- Seção Integrando Saberes; página 81	“A escritora Rachel de Queiroz (1910-2003) foi a primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras, tendo sido eleita para a instituição em 1977”.
Capítulo 5- Seção começo de conversa; página 86	“Compositora, cantora e escritora, Rita Lee (1947)... artista criativa, desafiadora e... mas pela postura independente e pela defesa de mudanças na sociedade... uma das questões mais frequentes é a da autonomia feminina”.
Capítulo 5 - Seção Texto e contexto; página 97	“Quando separados por gênero, o número de meninas sedentárias supera o de meninos inativos em todos os países pesquisados [...] apresentam diferenças de gênero”.
Capítulo 5- Seção Texto e contexto; página 98	“a diferença entre os gêneros é de pouco mais de 11%. A ideia de que meninos são mais agitados e ativos do que meninas é ensinada desde a mais tenra infância. Por outro lado, é comum que meninas recebam estímulos para realizar brincadeiras mais calmas, como brincar de boneca e de casinha. Já meninos ganham brinquedos como bola, espadas e skate ainda bem pequenos, e com mais frequência aprendem a gostar de esportes coletivos como futebol”.
Capítulo 5- Seção Texto e contexto; página 98	“Meninas, ainda mais que meninos por conta das diferenças culturais, devem ser estimuladas a realizar brincadeiras que incluam movimento, como pular corda, andar de bicicleta, correr ao ar livre e nadar. Não há nenhuma razão biológica para meninas serem menos ativas do que meninos”.
Capítulo 5- Seção Para saber mais; página 105	“ser menino pobre da periferia de Salvador, afrodescendente e deficiente físico. Em decorrência da discriminação”.
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“Como a primeira mulher negra doutora em física no país”
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“torna-se a primeira professora negra de uma das faculdades mais conceituadas e disputadas do Brasil, o ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), em São José dos Campos (SP)”.
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“Detalhe: naquele ano, a instituição de tradição militar ainda não aceitava mulheres como estudantes”.
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“Nos anos 1960 três matemáticas negras dão importantes contribuições ao programa espacial dos Estados Unidos, mas precisam enfrentar a segregação racial e a discriminação por serem mulheres”
Capítulo 7- Seção Integrando Saberes; página 136	“O patrão, homem ocupado, dispensou o boy”
Capítulo 7- Seção Para saber mais; página 141	“Uma jovem nigeriana vai aos Estados Unidos para cursar o Ensino Superior. Lá, descobre as dificuldades de tornar-se adulta em uma cultura diferente da sua e acaba fazendo sucesso como autora de um <i>blog</i> .”
Capítulo 8- Seção Integrando saberes; página 153	“Sandra é uma operária que vê seu emprego em risco”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Quadro 21 - Os excertos do livro didático “Pensar, sentir e agir”

Capítulos	Excertos
Capítulo 1- Seção Razão de ser e autoconhecimento; Página 17	“A luta pelos direitos das mulheres à educação é o propósito de vida de Malala”
Capítulo 1- Seção Razão de ser e autoconhecimento; Página 18	“Malala Yousafzai encontrou o ikigai dela na defesa dos direitos das mulheres pela educação”
Capítulo 2- Seção Para inspirar; página 35	“Havia 50 estudantes em sua turma; apenas cinco eram mulheres”
Capítulo 2- Seção Para inspirar; página 35	“Sonia foi a primeira mulher de sua família a cursar o Ensino Superior, a primeira mulher negra brasileira doutora em Física – título que obteve pelo Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade de Manchester, na Inglaterra – e a primeira professora negra a integrar o corpo docente do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), cargo que ocupa desde 1993”
Capítulo 2- Seção Para inspirar; página 35	“Apenas três anos após Sonia ingressar no ITA é que a instituição passou a aceitar mulheres como alunas. Sonia, que sempre defendeu a presença feminina na área de Exatas, é um exemplo para as mulheres de que é possível”
Capítulo 2- Seção Para refletir; página 37	“Significa antes de mais nada que o homem existe, se encontra, surge no mundo e que ele se define depois”
Capítulo 2- Seção Para refletir; página 37	“O homem simplesmente é [...]o homem nada mais é que aquilo que ele se fez”
Capítulo 2- Seção Para refletir; página 37	“O homem é antes de mais nada um projeto que se vive subjetivamente”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 47	“Vestidos em algodão para as meninas do sertão”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 47	“... as pessoas costuram shorts para os meninos”
Capítulo 4- Seção Projeto de vida e felicidade; página 51	“A Finlândia é um dos países com a menor diferença salarial entre homens e mulheres, de acordo com o último relatório do Fórum Econômico Mundial”
Capítulo 1- Seção Formas de se relacionar; página 81	“O pai dele, Francisco, conta que o menino passou a jogar 14 horas por dia”
Capítulo 1- Seção Formas de se relacionar; página 83	“... o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendessem para as mulheres”
Capítulo 2- Seção Viver em sociedade: direitos e deveres; página 92	“Os meninos da rua Paulo”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 95	“...participação feminina na política”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 96	“... a licença-maternidade, período de afastamento remunerado do trabalho, é um direito exclusivo das mulheres, que existe para promover a equidade entre os gêneros, pois contribui para que estas exerçam seu direito ao trabalho da mesma forma que os homens”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“... apesar de trabalharem em média três horas a mais que os homens, conciliarem trabalho remunerado com cuidados domésticos e familiares e terem nível de escolarização mais alto, as mulheres ganham cerca de 20% a menos que eles”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Vários fatores contribuem para as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Por exemplo, em 2016, as mulheres dedicavam, em média, 18 horas semanais a cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, 73% a mais do que os homens (10,5 horas)”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Apesar da diferença entre os rendimentos de homens e mulheres ter diminuído nos últimos anos, em 2016 elas ainda recebiam o equivalente a 76,5% dos rendimentos dos homens”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“remunerar mulheres com salários inferiores aos dos homens na mesma função, alegando que elas faltarão ao trabalho para cuidar dos filhos;”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Os estudos do IBGE evidenciaram também que as mulheres têm maior escolarização que os homens”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Essa trajetória escolar tem relação especialmente a papéis de gênero e à entrada precoce dos homens no

	mercado de trabalho, o que leva as mulheres a terem um nível maior de instrução”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Em 2016, as mulheres de 15 a 17 anos de idade tinham frequência escolar líquida (proporção de pessoas que frequentam escola no nível de ensino adequado a sua faixa etária) de 73,5% para o ensino médio, contra 63,2% dos homens. Isso significa que 36,8% dos homens estavam em situação de atraso escolar”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 111	“Márcia superou inúmeras barreiras e manteve firme suas opiniões para se tornar uma das mais importantes cientistas brasileiras, mas seu grande desafio foi enfrentar o preconceito de gênero presente na área das ciências exatas. Entre os 40 integrantes de sua turma de faculdade, apenas quatro eram mulheres”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 111	“Decidida a romper os preconceitos que impedem ou dificultam a participação de mulheres nas universidades, lutou pela criação das licenças-maternidade para pesquisadoras das agências federais de fomento à pesquisa científica e tecnológica”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 111	“... defendendo a política de financiamento à pesquisa no país e solicitando mais atenção do Estado às mulheres cientistas”
Capítulo 4- Seção Que tal agir? página 121	“Quero ser uma mecânica de automóveis que atenda ao público feminino e ter meu próprio negócio para ajudar as mulheres a entenderem melhor seus carros”
Capítulo 5- Seção Cuidado com o outro e o mundo; página 129	“A produção sustentável é realizada pelas mulheres, que são agricultoras e artesãs. [...] as mulheres da Comunidade Quilombola Mumbuca desenvolveram um sistema de produção agrícola sustentável e com plantio eficiente no cerrado”
Capítulo 5- Seção Para refletir; página 137	“Todo homem e toda mulher precisam ser livres”
Capítulo 1- Seção Para inspirar; página 151	“Marcia Monteiro é uma das representantes femininas no mundo das startups, dominado por homens (cerca de 70%)”

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O resultado desta seleção foram 80 excertos, extraídos das três obras didáticas analisadas, a saber: 30 excertos de *Se liga na vida* (ORMUNDO, 2020), 20 excertos de *(Des)envolver e (trans)formar* (CERICATO, 2020) e 30 excertos de *Pensar, sentir e agir* (FRAIMAN, 2020).

O próximo passo foi reorganizar e categorizar os excertos em concordância com as identidades de gênero e de sexualidade encontradas. O movimento consistiu em reorganizar os excertos selecionados e, em uma remontagem, ir construindo categorias analíticas que me permitissem discutir de que maneira as discursividades de gênero e de sexualidade estão postas e abordadas nos materiais empíricos.

## 5.1 REORGANIZANDO OS EXCERTOS: CATEGORIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

As discursividades analisadas aparecem por meio das palavras ou sentidos das frases, que, reunidas, formam os discursos. Diretamente, estão relacionadas com a

identidade de gênero e/ou sexual (por exemplo, “O patrão, **homem** ocupado...”). Indiretamente, também podem estar relacionadas com a identidade de gênero e/ou sexual (por exemplo, “Precisamos levar as **meninas...**”).

Os discursos de gênero e sexualidade surgem muitas vezes isolados, estando frequentemente desconectados do contexto da página analisada. Algumas vezes, aparecem na parte periférica do texto central, como nas caixas laterais ou rodapés. São discursos de gênero e sexualidade ditos claramente, mas estão dispersos e nada conectados, em contextos que não são o foco central do tema empreendedorismo, no componente curricular Projeto de Vida.

No entanto, mesmo que visivelmente o contexto do conteúdo aponte para outra direção, no caso, o empreendedorismo, constatei que a mulher negra, por exemplo, está relacionada com o empreendedorismo na seção Inspire, dos três livros didáticos analisados, onde há relatos de mulheres negras empreendedoras de sucesso no mercado de trabalho. A expressão mulher negra não aparece ligada ou relacionada com movimentos feministas ou ativismo feminista, nem mesmo com gênero e sexualidade. Mesmo assim, pode-se considerar esse discurso de gênero e sexualidade presente nas páginas das obras didáticas para uma discussão em sala de aula, caso um(a) professor(a) venha a abordar ou falar de questões de gênero e sexualidade, entendendo que é legítimo do ponto de vista histórico, social e cultural.

Apareceram três categorias (gênero/sexualidade), conforme os excertos anteriores apresentados: Mulher; Homem e Masculino/Feminino. As categorias Mulher negra e Mulher indígena compõem a categoria maior Mulher, por esta ser uma categoria ampla nas questões de gênero e sexualidade. A intenção é trazer à tona os discursos de gênero e sexualidade; por esse motivo, coloquei-as juntas. Segundo Lopes (2018, p.54):

Torna-se importante mencionar que as diferencialistas sofreram inúmeras críticas ao não reconhecerem que a categoria Mulher não expressa as diferenças existentes entre as mulheres, ignorando os marcadores de raça/etnia, classe, geração e orientação sexual. As reivindicações deveriam pautar e pontuar as diversas necessidades das variadas mulheres. Substitui-se a categoria Mulher por mulheres, contemplando a diferença dentro da diferença, contudo ainda identificadas pelo que havia de comum entre todas: o sexo biológico.

O uso do termo mulher está associado a um posicionamento político, almejando dar visibilidade à situação feminina na sociedade. Nesta pesquisa, a intenção não é abordar ou problematizar as questões étnico-raciais da categoria Mulher, mas abre-se aqui

tal possibilidade, uma vez que os livros didáticos trazem esse viés, o que caberia ser abordado em outro momento, por outros(as) possíveis pesquisadores(as).

Sobre as categorias Homem e Masculino/Feminino, pode-se também pensar no campo da historicidade sobre as desigualdades de gênero e sexual nas relações sociais. Em um estudo, é impossível isolar homem e mulher, isto é, ambos devem ser pensados de forma relacional, pois são construídos culturalmente. Lopes (2018, p.54), fugindo do essencialismo, afirma que, ao “delimitar uma identidade feminina em oposição ao masculino, a militância e a pesquisa acadêmica unem-se para resolver a questão do binarismo existente entre natureza e cultura, ou seja, separa-se gênero de sexo”.

Os excertos obtidos foram reorganizados conforme se pode ver nos quadros abaixo: 45 excertos da categoria Mulher, 10 excertos da categoria Homem e 25 excertos da categoria Masculino/Feminino.

Quadro 22 - Mulher

Capítulos	Excertos
Capítulo 1 – Seção Se eu fosse eu; página 16	“mostra o início da luta do movimento feminista por meio de histórias de mulheres brancas que buscaram igualdade e direito ao voto. Para conhecer uma crítica ao contexto do filme, o texto “Mulheres brancas ainda não sabem tratar do feminismo interseccional”
Capítulo 1 – Seção Se eu fosse eu; página 16	Geledés: Instituto da Mulher Negra e pode ser localizado por meio de sites de busca”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 38	“As negras sempre foram empreendedoras no Brasil, [...] Ser uma mulher preta e empreendedora no Brasil, hoje é se opor ao racismo estrutural”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 40	“Xogani se dedica a um canal na internet, no qual fala sobre estilo, feminismo negro, beleza negra e empoderamento da mulher negra”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 45	“conta a história (real) de três mulheres negras estadunidenses, [...] O filme mostra também o preconceito, o racismo e a resistência que as mulheres sofreram no ambiente de trabalho”.
Capítulo 2- Seção Para saber mais; página 49	“Conta a história de uma mulher recém-divorciada que resolve viver novas experiências, iniciando uma grande jornada de autoconhecimento”
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“Precisamos levar às meninas negras outros futuros possíveis”
Capítulo 3 – Seção Um laço é o nó que eu almejo; página 85	“Por meio de gravuras, desenhos, esculturas e fotografias, a artista problematiza a herança escravocrata brasileira e questiona sobre o lugar da mulher negra na sociedade hoje”.
Capítulo 1-Seção Sonho que se sonha só, página 131	“escritoras negras brasileiras”
Capítulo 1- Seção Sonho que se sonha junto, página 134	“empoderamento da mulher negra no Brasil”
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“Como a primeira mulher negra doutora em física no país”
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“torna-se a primeira professora negra de uma das faculdades mais conceituadas e disputadas do Brasil, o ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), em São José dos Campos (SP)”.
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“Nos anos 1960 três matemáticas negras dão importantes contribuições ao programa espacial dos Estados Unidos, mas precisam enfrentar a segregação racial e a discriminação por serem mulheres”



Capítulo 7- Seção Para saber mais; página 141	“Uma jovem nigeriana vai aos Estados Unidos para cursar o Ensino Superior. Lá, descobre as dificuldades de tornar-se adulta em uma cultura diferente da sua e acaba fazendo sucesso como autora de um <i>blog</i> .”
Capítulo 1- Seção Razão de ser e autoconhecimento; página 17	“A luta pelos direitos das mulheres à educação é o propósito de vida de Malala”
Capítulo 1- Seção Razão de ser e autoconhecimento; página 18	“Malala Yousafzai encontrou o <i>ikigai</i> dela na defesa dos direitos das mulheres pela educação”
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 42	“poxa, sou a única mina e não conheço outras mulheres que trabalham ou as que eu conheço são nomes estabelecidos na indústria, [...] Women Game Jam (WGJ) evento que incentiva mulheres no desenvolvimento de jogos eletrônicos. A WGJ aproxima mulheres ...”
Capítulo 7- Seção Estamos falando de... página 117	“trajetória cheia de superação de preconceitos e discriminação, desafios e reflexões que fizeram dela uma mulher forte e corajosa”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 43	“Ada Lovelace é considerada a primeira programadora do mundo e muitos dizem que ela foi uma “cientista poeta”, porque unia grande sensibilidade, imaginação e criatividade ao pensamento lógico”
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“as mulheres são representadas nos meios de comunicação, [...] mulheres anônimas que desempenham funções como médicas, autoras de livros, e jornalistas e outras mulheres bastante conhecidas pelo grande público por seus trabalhos televisivos e midiáticos”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“[...] as mulheres exercem diferentes funções, bastante distantes dos estereótipos comuns presentes na televisão e na internet”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 50	“a professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque conta a história do projeto “Mulheres inspiradoras”.
Capítulo 3- Seção Eu, estudante Seção Começo de conversa; página 50	“Djanira da Motta e Silva (1914- 1979), autodidata de origem trabalhadora desenvolveu uma sólida carreira em vida, embora tenha sido negligenciada nas narrativas oficiais da história da arte brasileira”.
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 53	“Mulheres inspiradoras da minha comunidade”
Capítulo 2 – Seção Somos o que somos: inclassificáveis; página 70	“Foi a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil e também é autora da primeira marchinha de carnaval da história: “Ó abre Alas” (1899). Criou sozinha um de seus filhos, sofreu todo tipo de preconceito, compôs mais de 2mil músicas”
Capítulo 2 – Seção Somos o que somos: inclassificáveis; página 72	“Eleita a melhor jogadora do mundo por cinco anos consecutivos (entre 2006 e 2010), a alagoana, conseguiu um feito inédito no futebol brasileiro”
Capítulo 4- Seção Integrando Saberes; página 81	“A escritora Rachel de Queiroz (1910-2003) foi a primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras, tendo sido eleita para a instituição em 1977”.
Capítulo 1- Seção Sonho que se sonha junto, página 134	“à frente do plano feminino consultoria especializada em estratégias de <i>marketing</i> voltadas para mulheres” “empoderar meninas de periferias de 13 a 18 anos”
Capítulo 1- Seção Sonho que se sonha junto, página 134	“A ideia do plano de menina é criar pontes entre meninas da periferia e mulheres inspiradoras”
Capítulo 1- Seção Saber mais; página 33	“Relato franco da menina de classe média rebelde e experimentadora que se tornou a grande estrela do rock brasileiro”
Capítulo 7- Seção Começo de conversa; página 127	“Detalhe: naquele ano, a instituição de tradição militar ainda não aceitava mulheres como estudantes”.
Capítulo 8- Seção Integrando saberes; página 153	“Sandra é uma operária que vê seu emprego em risco”.
Capítulo 2- Seção Para inspirar; página 35	“Havia 50 estudantes em sua turma; apenas cinco eram mulheres”
Capítulo 2- Seção Para inspirar; página 35	“Sonia foi a primeira mulher de sua família a cursar o Ensino Superior, a primeira mulher negra brasileira doutora em Física – título que obteve pelo Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade de Manchester, na Inglaterra – e a primeira professora negra a integrar o corpo docente do

	Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), cargo que ocupa desde 1993”
Capítulo 2- Seção Para inspirar; página 35	“Apenas três anos após Sonia ingressar no ITA é que a instituição passou a aceitar mulheres como alunas. Sonia, que sempre defendeu a presença feminina na área de Exatas, é um exemplo para as mulheres de que é possível”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 47	“Vestidos em algodão para as meninas do sertão”
Capítulo 1- Seção Formas de se relacionar; página 83	“... o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para as mulheres”
Capítulo 7- Seção Para pensar...juntos! página 118	“a narradora Marjane é repreendida por mulheres adultas, em uma situação de intolerância”.
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 111	“Márcia superou inúmeras barreiras e manteve firme suas opiniões para se tornar uma das mais importantes cientistas brasileiras, mas seu grande desafio foi enfrentar o preconceito de gênero presente na área das ciências exatas. Entre os 40 integrantes de sua turma de faculdade, apenas quatro eram mulheres”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 111	“Decidida a romper os preconceitos que impedem ou dificultam a participação de mulheres nas universidades, lutou pela criação das licenças-maternidade para pesquisadoras das agências federais de fomento à pesquisa científica e tecnológica”
Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 111	“... defendendo a política de financiamento à pesquisa no país e solicitando mais atenção do Estado às mulheres cientistas”
Capítulo 2 – Seção Sonho que se sonha só; página 24	“auxiliando mulheres grávidas indígenas que não falavam português nos exames pré-natais a que eram submetidas e no momento de seus partos”.
Capítulo 4- Seção Que tal agir? página 121	“Quero ser uma mecânica de automóveis que atenda ao público feminino e ter meu próprio negócio para ajudar as mulheres a entenderem melhor seus carros”
Capítulo 5- Seção Cuidado com o outro e o mundo; página 129	“A produção sustentável é realizada pelas mulheres, que são agricultoras e artesãs. [...] as mulheres da Comunidade Quilombola Mumbuca desenvolveram um sistema de produção agrícola sustentável e com plantio eficiente no cerrado”
Capítulo 4- Seção Texto e contexto; página 78	“Numa mulher de Madagascar que embala seu bebê, talvez ele veja uma mulher de etnia diferente da dele, com hábitos diferentes dos dele”.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

### Quadro 23 - Homem

Capítulos	Excertos
Capítulo 1 – Seção Só eu sou eu; página 9	“Em uma das versões dessa narrativa, a deusa Ártemis, cansada de ver o sofrimento de tantas criaturas ignoradas pelo mais bonito dos homens, resolveu puni-lo fazendo com que se apaixonasse por ele mesmo”
Capítulo 4 – Seção Pés no chão, pés nas nuvens; página 177	“Na época, o voto era censitário, o que significa que somente os homens com alto poder aquisitivo podia votar para eleger seus representantes”
Capítulo 1- Seção texto e contexto; página 23	“-Mas não sou “um homem”. Sou eu. O marido dela. O seu pai. Continuo o mesmo homem.
Capítulo 2- Seção Texto e Contexto; página 38	“Beethoven- como é possível que um homem completamente surdo, no fim da vida, tenha produzido uma obra que canta a alegria?”
Capítulo 5- Seção Para saber mais; página 105	“ser menino pobre da periferia de Salvador, afrodescendente e deficiente físico. Em decorrência da discriminação”.
Capítulo 7- Seção Integrando Saberes; página 136	“O patrão, homem ocupado, dispensou o boy”
Capítulo 2- Seção Para refletir; página 37	“Significa antes de mais nada que o homem existe, se encontra, surge no mundo e que ele se define depois”
Capítulo 2- Seção Para refletir; página 37	“O homem simplesmente é [...]o homem nada mais é que aquilo que ele se fez”
Capítulo 2- Seção Para refletir; página 37	“O homem é antes de mais nada um projeto que se vive subjetivamente”

Capítulo 3- Seção Para inspirar; página 47	“... as pessoas costumam shorts para os meninos”
Capítulo 1- Seção Formas de se relacionar; página 81	“O pai dele, Francisco, conta que o menino passou a jogar 14 horas por dia”
Capítulo 2- Seção Viver em sociedade: direitos e deveres; página 92	“Os meninos da rua Paulo”

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

### Quadro 24 - Masculino/Feminino

Capítulos	Excertos
Capítulo 1- Seção Inspira! página 56	“Em 2018, para comemorar os 70 anos da DUDH, o Mutirão, coletivo recifense de arte, convidou 15 artistas mulheres e 15 artistas homens para ilustrar cada um dos 30 artigos da Declaração”.
Capítulo 2 – Seção Sonho que se sonha só; página 71	“...a baiana Maria Quitéria lutou pela Independência do Brasil. Para poder combater, ela se disfarçou de homem (o “soldado Medeiros)””.
Capítulo 2 – Seção Sonho que se sonha só; página 72	“...é a maior artilheira da Seleção Brasileira (masculina e feminina) e a maior artilheira da Copa do Mundo de Futebol Feminino”.
Capítulo 3 – Seção Sonho que se sonha só; página 95	“Em sua carreira no Corpo de Bombeiros, tornou-se major da corporação, função, em geral, reservada aos homens, e a primeira mulher a ser comandante de helicóptero de bombeiros militar do Brasil”.
Capítulo 4 – Seção Preparando o terreno; página 112	“No penteado, figuravam os pequenos coques entre as mulheres e os cortes arredondados entre os homens”. “estilo de corte feminino que permita que as mulheres lavassem os cabelos e saíssem de casa”.
Capítulo 4 – Seção Sou psicóloga; página 114	“A médica psiquiatra foi a única mulher entre os homens de sua turma e teve uma forte influência no campo da Psicologia por ter dedicado parte de sua carreira à humanização do tratamento dos distúrbios psiquiátricos”
Capítulo 2 – Seção Sonho que se sonha só, página 144	“estudos de gênero e diversidade”
Capítulo 3 – Seção Sonho que se sonha junto, página 165	“Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável 5 Igualdade de Gênero”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 95	“...participação feminina na política”
Capítulo 5- Seção começo de conversa; página 86	“Compositora, cantora e escritora, Rita Lee (1947)... artista criativa, desafiadora e... mas pela postura independente e pela defesa de mudanças na sociedade.... uma das questões mais frequentes é a da autonomia feminina”.
Capítulo 1- Seção saber mais; página 33	“Lázaro Ramos divide com o leitor suas reflexões sobre ações afirmativas, gênero, família, afetividade e discriminação”
Capítulo 5- Seção Texto e contexto; página 97	“Quando separados por gênero, o número de meninas sedentárias supera o de meninos inativos em todos os países pesquisados [...] apresentam diferenças de gênero”.
Capítulo 5- Seção Texto e contexto; página 98	“a diferença entre os gêneros é de pouco mais de 11%. A ideia de que meninos são mais agitados e ativos do que meninas é ensinada desde a mais tenra infância. Por outro lado, é comum que meninas recebam estímulos para realizar brincadeiras mais calmas, como brincar de boneca e de casinha. Já meninos ganham brinquedos como bola, espadas e skate ainda bem pequenos, e com mais frequência aprendem a gostar de esportes coletivos como futebol”.
Capítulo 5- Seção Texto e contexto; página 98	“Meninas, ainda mais que meninos por conta das diferenças culturais, devem ser estimuladas a realizar brincadeiras que incluam movimento, como pular corda, andar de bicicleta, correr ao ar livre e nadar. Não há nenhuma razão biológica para meninas serem menos ativas do que meninos”.
Capítulo 7- Seção Estamos falando de... página 117	“remunerar mulheres com salários inferiores aos dos homens na mesma função, alegando que elas faltarão ao trabalho para cuidar dos filhos;”

Capítulo 4- Seção Projeto de vida e felicidade; página 51	“A Finlândia é um dos países com a menor diferença salarial entre homens e mulheres, de acordo com o último relatório do Fórum Econômico Mundial”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 96	“... a licença-maternidade, período de afastamento remunerado do trabalho, é um direito exclusivo das mulheres, que existe para promover a equidade entre os gêneros, pois contribui para que estas exerçam seu direito ao trabalho da mesma forma que os homens”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Vários fatores contribuem para as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Por exemplo, em 2016, as mulheres dedicavam, em média, 18 horas semanais a cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, 73% a mais do que os homens (10,5 horas)”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Apesar da diferença entre os rendimentos de homens e mulheres ter diminuído nos últimos anos, em 2016 elas ainda recebiam o equivalente a 76,5% dos rendimentos dos homens”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Os estudos do IBGE evidenciaram também que as mulheres têm maior escolarização que os homens”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Essa trajetória escolar tem relação especialmente a papéis de gênero e à entrada precoce dos homens no mercado de trabalho, o que leva as mulheres a terem um nível maior de instrução”
Capítulo 2- Seção Construindo habilidades; página 97	“Em 2016, as mulheres de 15 a 17 anos de idade tinham frequência escolar líquida (proporção de pessoas que frequentam escola no nível de ensino adequado a sua faixa etária) de 73,5% para o ensino médio, contra 63,2% dos homens. Isso significa que 36,8% dos homens estavam em situação de atraso escolar”
Capítulo 5- Seção Para refletir; página 137	“Todo homem e toda mulher precisam ser livres”
Capítulo 1- Seção Para inspirar; página 151	“Marcia Monteiro é uma das representantes femininas no mundo das startups, dominado por homens (cerca de 70%)”

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Pode-se perceber claramente, nas categorias Mulher, Homem e Masculino/Feminino presentes nas três obras didáticas analisadas, discursividades de gênero e sexualidade que suscitarão a possibilidade de debate em sala de aula. Entende-se que as questões de gênero e sexualidade, como estão postas e abordadas nas obras didáticas, não apontam para todas as diversas representatividades de identidades de gênero e identidades sexuais encontradas na sociedade. Por isto, fazendo outra reorganização das categorias Mulher, Homem e Masculino/Feminino, passando um “pente fino”, percebe-se como a futura discussão em sala de aula se torna mais potente quando ampliamos o debate nas questões de gênero e sexualidade.

É possível observar que a categoria Mulher se traduz melhor como subcategoria Mulher protagonista no contemporâneo. Essa subcategoria marca precisamente a presença maior da mulher branca em detrimento da mulher negra, através das discursividades encontradas e mostradas por esses excertos apresentados acima, podemos imaginar uma proporção de 2 para 1. A categoria Homem remete à subcategoria Binária de oposição mulher e homem nas relações de poder. Nessa subcategoria Binária pode-se perceber a superioridade masculina em detrimento da feminina (inferior). Já a categoria

Masculino/Feminino desdobra-se na subcategoria Construção social e cultural do gênero. Essa subcategoria mostra como a presença, mesmo que pequena, das identidades de gênero são possíveis de serem identificadas contrapondo a “norma” heterossexual. Nos subcapítulos seguintes, problematizo essas subcategorias.

## 5.2 QUESTÕES BINÁRIAS DE OPOSIÇÃO MULHER E HOMEM NAS RELAÇÕES DE PODER

O desdobramento da categoria Homem fez surgir a subcategoria que pode ser chamada de Binária de oposição mulher e homem nas relações de poder. Apresento no quadro abaixo alguns excertos para demonstrar como as identidades sexuais ou sujeitos do sexo são evidentes, precisando ser problematizados.

Quadro 25 - Binárias de oposição mulher e homem

“No penteado, figuravam os pequenos coques entre as mulheres e os cortes arredondados entre os homens”. “estilo de corte feminino que permita que as mulheres lavassem os cabelos e saíssem de casa” (ORMUNDO, 2020, p.112)
“Os estudos do IBGE evidenciaram também que as mulheres têm maior escolarização que os homens” (FRAIMAN, 2020, p. 97)
“... a licença-maternidade, período de afastamento remunerado do trabalho, é um direito exclusivo das mulheres, que existe para promover a equidade entre os gêneros, pois contribui para que estas exerçam seu direito ao trabalho da mesma forma que os homens” (FRAIMAN, 2020, p. 96)
“O homem simplesmente é [...]o homem nada mais é que aquilo que ele se fez” (FRAIMAN, 2020, p. 37)
“Significa antes de mais nada que o homem existe, se encontra, surge no mundo e que ele se define depois” (FRAIMAN, 2020, p. 37)
“remunerar mulheres com salários inferiores aos dos homens na mesma função, alegando que elas faltarão ao trabalho para cuidar dos filhos;” (FRAIMAN, 2020, p. 97)
“Vários fatores contribuem para as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho” (FRAIMAN, 2020, p. 97)
“Em sua carreira no Corpo de Bombeiros, tornou-se major da corporação, função, em geral, reservada aos homens, e a primeira mulher a ser comandante de helicóptero de bombeiros militar do Brasil” (ORMUNDO, 2020, p.95)
“Marcia Monteiro é uma das representantes femininas no mundo das startups, dominado por homens (cerca de 70%)” (FRAIMAN, 2020, p.151)

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Conforme conta Foucault (2014), nos meados do século XIX, surge a importância de criar uma disciplina própria, a sexologia, para dar conta do comportamento sexual do sujeito do sexo, tendo como base um conjunto de campos do conhecimento, como antropologia, sociologia, história, psicologia e biologia. Desde o século XVIII, o sujeito não cessou de falar sobre o sexo, um tipo de erotismo acoplado em sua fala, e não parou o processo discursivo “generalizado de observar, interrogar e formular; incitações a falar gerando dispositivo de ouvir, registrar, transcrever e redistribuir sobre o discurso do sexo” (FOUCAULT, 2014, p.36). Na fala de Foucault (2014), referindo-se ao século XVIII, época de “repressão”, normas, regras e regulações, vê-se o que pode e o que não pode no comportamento sexual da sociedade burguesa. Nota-se um aspecto da moralidade como

pano de fundo do controle, que podemos verificar na visão de Jeffrey Weeks (1989) sobre a moralidade dos vitorianos:

Agora é evidente ao historiador que sexualidade na Era Vitoriana, como na atualidade, foi uma mistura de muitas culturas sexuais diferentes, algumas das quais tiveram longas pré-histórias, outras que foram moldadas dentro das rápidas mudanças de realidade da sociedade Vitoriana. Existiam radicalmente códigos morais disjuntivos e desiguais para homens e mulheres. A regulação da sexualidade pela igreja e estado era frequentemente incidental e desigual, com uma variedade frequente de diferentes estratégias ao invés de uma única direção, entretanto sempre tomando como certo o poder das estruturas de dominação do homem que modelam a vida sexual. Não havia triunfo final de censura ou pureza durante o século XIX, independente dos esforços das moralidades sociais cruzadas. A contínua preocupação de conservadores morais em relação à inundação de literaturas impuras, baladas de rua, canções de salões de música, panfletos e propagandas duvidosas atestam sua contínua presença tanto quanto a preocupação de moralistas. Longe de ser simplesmente negada no século XIX, sexualidade adquire uma significação peculiar na estruturação ideológica e social e práticas políticas e em modelar respostas individuais<sup>21</sup> (WEEKS,1989, p.30).

A moralidade social dos homens nas relações discursivas e enunciativas, que implicam, deliberam e multiplicam, quer que sejam cessados, coibidos, “censurados” determinados comportamentos sexuais, mas não era problema falar de sexo. Conforme Louro (2000), vê-se a fala da não repressão de um discurso que, de um lado, regula a “pureza” – no caso, em especial, das mulheres – e, de outro, aponta o aumento da prostituição, alardeada por discursos meramente de hipocrisia moral. Tornou-se necessário, então, o escrutínio científico, indo desde o controle do comportamento sexual até a preocupação com a higiene e a saúde, constituindo-se, assim, o disciplinamento inevitável dos corpos. Como Louro (2000) observa:

O período vitoriano é um período crucial para se compreender esse processo em toda sua complexidade. Tradicionalmente, os historiadores e historiadoras têm se concentrado no caráter repressivo da época e, sob muitos aspectos, isso se constitui numa descrição acurada. Havia, de fato, uma grande dose de hipocrisia moral, já que os indivíduos (especialmente homens) e a sociedade aparentavam respeitabilidade, mas faziam algo bem diverso. A sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a "pureza", mas, ao mesmo

---

<sup>21</sup> Original: It is now evident to the historian that Victorian sexuality, like today's, was a patchwork of many different sexual cultures, some of which had long pre-histories, others of which were shaped within the rapidly shifting realities of Victorian society. There were radically disjunctive, and unequal, moral codes for women and men. The regulation of sexuality by church and state was often haphazard and patchy, with a variety of often different strategies rather than a single direction, though always taking for granted the male-dominated power structures which shaped sexual life. There was no final triumph of censorship or purity during the nineteenth century, whatever the efforts of the social morality crusaders. The continuing concern of moral conservatives over the flood of unexpurgated literature, street ballads, music-hall songs, dubious pamphlets and advertisements attests to their continuing presence as much as to the concern of the moralists. Far from being simply denied in the nineteenth century, sexuality acquired a peculiar significance in structuring ideology and social and political practices, and in shaping individual responses. (WEEKS,1989, p.30). Traduzido por Andreia Veríssimo Agostini – professora de Língua Inglesa na rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

tempo, a prostituição era abundante. As doenças venéreas representavam uma grande ameaça à saúde, mas eram enfrentadas através de tentativas de controlar e regular a sexualidade feminina ao invés da masculina. Na metade do século XIX, estimuladas pela expansão de epidemias tais como a cólera e o tifo em cidades superpovoadas, as tentativas de reformar a sociedade se concentraram em questões de saúde e moralidade pessoal. De 1860 até 1890, a prostituição, as doenças venéreas, a imoralidade pública e os vícios privados estavam no centro dos debates: muitas pessoas viam na decadência moral um símbolo da decadência social. (LOURO, 2000, p.48)

Havia diferenças comportamentais entre sexualidade feminina e sexualidade masculina. Um agia na “sombra”, com promiscuidade, visitando prostitutas, ao mesmo tempo em que se praticava a repressão moral sobre o sexo da mulher, regulando seu desejo sexual, inferiorizando-a e marcando-a com o papel feminino de reprodutora. Louro (2000) pensa nessa relação entre a sexualidade masculina e a feminina ao trazer para discussão o que Lacqueur (2001) fala sobre o século XVIII. Lacqueur (2001, p.44) traz um discurso radical, contraditório, sobre os sexos masculino e feminino, por intermédio de Aristóteles, que ele considerou mais austero que o de Galeno sobre o sexo único: os “homens são ativos e as mulheres passivas, os homens contribuem com a forma, as mulheres com a matéria para geração, eram, para Aristóteles, fatos indubitáveis, verdades ‘naturais’, pensaríamos serem fatos básicos de diferença sexual”. Existiu um decadente discurso moral e social dominante que construiu os modelos de corpos masculinos e femininos, em um modelo de corpo do sexo único. Para Lacqueur (2001), a anatomia daquela época justificaria os modelos de corpos diferentes, pondo a mulher como inferior ao homem; de fato,

argumenta Galeno, “não se encontraria a única parte masculina que não tivesse simplesmente mudado de posição”. Em vez de serem divididos por suas anatomias reprodutivas, os sexos eram ligados por um sexo comum. As mulheres, em outras palavras, são homens invertidos, logo, menos perfeitas. Têm exatamente os mesmos órgãos, mas em lugares errados. (LACQUEUR, 2001, p.42)

O modelo de sexo único tomava o corpo feminino como o inverso do masculino e de forma hierárquica e vertical, diante dos discursos dominantes que interpretavam os corpos masculinos e femininos. No século seguinte, esgotou-se esse modelo, com a emergência dos discursos sociais, dos debates médicos, políticos e culturais. A centralidade na biologia reprodutiva levou à sua substituição e inevitavelmente a uma transformação na sociedade, marcando efetivamente a separação do sexo. Lacqueur (2001, p.95), ao citar Freud, indica que “o que constitui a masculinidade ou a feminilidade

é uma característica desconhecida que a anatomia não pode atingir”. Com isso, o sexo social projetou-se na

[...] direção do sexo biológico, a nível dos próprios produtos generativos microscópios. [...] Além disso, as descobertas do óvulo e do esperma marcaram o início de um longo programa de pesquisa para encontrar a reprodução sexual em todo lugar. Durante algum tempo isso deu certo. Acreditando-se que o óvulo ou o esperma continham uma nova vida já pré-formada, ou que cada um contribuía com elementos para o desenvolvimento epigenético das gerações seguintes, a reprodução sexual e a natureza da diferença sexual dominaram o pensamento sobre a procriação. (LACQUEUR, 2001, p.210)

Com o discurso dominante sobre a procriação, apareceram como reflexo as diferenças sexuais e os comportamentos sexuais, diante de um discurso científico do corpo. Os corpos sociais (masculino e feminino) são constituídos em suas identidades sexuais e inseridos nos espaços em que vivem sob o domínio obediente e diante do controle do comportamento sexual do corpo da população. Os corpos sociais estão constantemente no jogo discursivo das relações de poder.

Como Foucault (2014) apontou, a sociedade moderna disciplinar vive sob permanente vigilância e punição, o que não a silenciou; ao contrário, falou-se, como nunca se tinha falado antes, do que o autor mais tarde irá chamar de dispositivo de sexualidade. Segundo Foucault (2014), mecanismos complexos disciplinares exercem práticas de controle sobre os indivíduos. Para ele, os discursos produzem dominação, oposições, subordinação e resistências, um método de poder sobre o sexo, criando assim um dispositivo de sexualidade. Junto com um dispositivo disciplinar sobre as práticas de si ou técnicas de si, aperfeiçoa-se ou melhora-se o dispositivo de sexualidade por meio de técnicas de saber. Ele usou o dispositivo de sexualidade para diferenciar o que é admitido e o que é excluído, o que é dominante e o que é dominado, colocando diferentes estratégias para dar lugar às relações de sexo. Foucault (2014) indica que:

As sociedades ocidentais modernas inventaram e instalaram, sobretudo a partir do século XVIII, um novo dispositivo que se superpõe ao primeiro e que, sem o pôr de lado, contribui para reduzir sua importância. E o dispositivo de sexualidade: como o de aliança, este se articula aos parceiros sexuais; mas de um modo inteiramente diferente. Poder-se-ia apô-los termo a termo. O dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. O dispositivo de aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama de relações e manter a lei que as rege; o dispositivo de sexualidade engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle. [...] Numa palavra, o dispositivo de aliança está ordenado para uma homeostase do corpo social, a qual é sua função manter; daí seu veículo privilegiado com o direito; daí, também, o fato de o movimento decisivo, para



ele, ser a “reprodução”. O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modos cada vez mais globais. (FOUCAULT, 2014, p.116)

Segundo Preciado (2014), as sociedades modernas ocidentais, a partir do século XVIII, inventaram e instauraram um dispositivo de sexualidade como um dispositivo disciplinar do sexo, com o propósito de controle detalhado no interior dos corpos sociais das populações. Sua contraposição seria a “contrassexualidade”, ou seja, seria uma resistência, definindo a sexualidade e o sexo como tecnologias sociopolíticas complexas, e as tecnologias de resistência seriam as práticas contrassexuais. Quando Preciado (2014) usa o termo tecnologia, remete filosoficamente à origem na palavra grega *techné*, arte do ofício ou arte de fabricar, opondo-se à natureza *physis*. A autora usa a palavra resistência e “joga” com as palavras, dizendo que fabricar resistência = remeter, um conceito de tecnologia contrassexual ou práticas (ofício) contrassexuais.

Preciado (2014, p.27) diz que o conceito de tecnologia contrassexual “tem como tarefa identificar os espaços errôneos, as falhas da estrutura do texto e reforçar o poder dos desvios e derivações com relação ao sistema heterocentrado”. Dentro de um sistema sexo/gênero de heteronormatividade (sexo binário biológico “natural”), a homossexualidade (masculina e feminina) seria toda forma de tecnologia de dominação patriarcal de um poder coercitivo e repressivo masculino. As tecnologias do sexo implicadas no controle da reprodução sexual inquietaram Preciado (2014), que diz:

Ao definir a técnica como um sistema de poder produtivo, Foucault rejeitará os modelos de poder coercitivos e repressivos (por exemplo, “a hipótese repressiva” da psicanálise), de acordo com os quais o poder é exercido como uma proibição unida a sanções sociais, psicológicas ou físicas. Para Foucault, a técnica é uma espécie de micropoder artificial e produtivo que não opera de cima para baixo, mas que circula em cada nível da sociedade (do nível abstrato do Estado ao da corporalidade). Por essa razão, o sexo e a sexualidade não são os efeitos das proibições repressivas que obstaculizariam o pleno desenvolvimento de nossos desejos mais íntimos, e sim o resultado de um conjunto de tecnologias produtivas (e não simplesmente repressivas). [...] As técnicas disciplinadoras da sexualidade não são um mecanismo repressivo, e sim estruturas reprodutoras, assim como técnicas de desejo e de saber que geram as diferentes posições de sujeitos de saber-prazer. (PRECIADO, 2014, p.156)

Conforme Foucault (2014), as técnicas disciplinares foram inventadas no século XVIII como técnicas de poder dirigidas ao corpo, um poder que fala da e para a sexualidade, tendo o propósito de infiltrar-se em todos os níveis do corpo social em diversas instituições (escola, exército, polícia e outros). Assim, o dispositivo político da sexualidade como um mecanismo de reprodução justifica as condutas biológicas de

reprodução, voltando-se ao controle de regulação, no que pode e no que não pode a população no que se refere a condutas da sexualidade.

Por volta de 1930, a antropóloga norte-americana Margareth Mead diz que papéis sexuais são construídos e que podem variar de uma cultura para outra no que tange aos comportamentos masculinos e femininos. Scott (1990, p.34) posiciona-se contrariamente à binaridade masculina e feminina ao dizer que “temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”. Ancorada em Foucault, vê que, no campo discursivo das diferenças entre os sexos, há relações de poder. A historiadora entende que as diferenças e as desigualdades dos sexos são problematizadas, estabelecendo discursividades plurais de oposição à lógica binária, rompendo a autorreprodução do essencialismo dual masculino/feminino, uma vez que tais antagonismos são constructos históricos subjetivos.

O raciocínio de Foucault procura subverter a polaridade fixa do binarismo homem/mulher, e Scott (1990) propõe que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais percebidas nas diferenças entre os sexos. Para Louro (2000, p. 26), a sociedade “busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina e feminina ‘normal’ e duradoura”. Foucault chama de “corpos dóceis” os corpos femininos, habituados ao controle externo, assujeitados, tornando-se alvo do masculino disciplinador, como oposição do poder/saber dos homens sobre as mulheres. Muitas vezes, são naturalizadas a força masculina e a fraqueza feminina, a maternidade feminina e a exacerbada sexualidade masculina, a racionalidade masculina e a emotividade da mulher, espaços públicos destinados aos homens e espaços domésticos para as mulheres – essas são oposições binárias desse teor. Para Adelman, Guivant e Grossi (2010), sobre determinadas práticas que se codificam como “masculinas” ou “femininas”, a crítica feminista revela,

entre outras coisas, que o gênero funciona como uma linguagem de hierarquia e de ordem social que opera de formas muito fortes na vida ocidental moderna. Assim como esta linguagem demonstra uma poderosa capacidade de naturalizar as oposições binárias de gênero que ela mesma produz, ela se aplica também à naturalização das desigualdades representadas por outras formas de condição subalterna (ADELMAN; GUIVANT; GROSSI, 2010, p.30).

Opondo-se à universalização trans-histórica das assimetrias de gênero, desfazem-se quaisquer noções de identidade única, histórica e essencialista de “mulher” e “homem”, sujeitos e assujeitados em relações de poder/saber. Por entenderem as origens da opressão

da mulher na universalidade (ou não) do patriarcado nas relações hierárquicas e desiguais em várias sociedades modernas ou em outras, Adelman, Guivant e Grossi (2010) observam que:

A dinâmica social e histórica capaz de explicar o “fato observado” da inferiorização das mulheres e a repetição, em quase todas as sociedades, de relações que embora em diversos formatos davam aos homens (embora não necessariamente a todos eles) o controle sobre o trabalho, a sexualidade e/ou (aspectos fundamentais da) a vida das mulheres (GROSSI; LAGO; NUERNBERG, 2010, p.31).

O conceito de patriarcado gerou grandes debates acadêmicos sobre as relações de poder na binaridade entre homem e mulher, em que as mulheres são colocadas em condição inferior.

Sobre a divisão sexual do trabalho, desde o século XIX e ao longo do século XX, impondo as definições de trabalho e trabalhadores, o patriarcado e o capitalismo deram-se as mãos em uma divisão classicista da sociedade em “trabalho doméstico e trabalho assalariado”. Surgiu muita discussão entre as feministas sobre as posições desiguais no mundo do trabalho, distinguindo “emprego feminino” de “emprego masculino”, e as diferenças de salário entre trabalhadores de sexo masculino e sexo feminino. São situações que podem ter surgido “em torno de um interesse convergente enquanto homens com investimentos simbólicos, ideológicos e práticos na manutenção de um papel feminino definido em função do lar” (GROSSI; LAGO; NUERNBERG, 2010, p. 32). Com relação à crítica ao essencialismo, bem como à crítica à naturalização por motivo da historicidade de um tempo e do patriarcado, pode-se incluir a luta no combate à desigualdade hierárquica e relações de poder entre homem e mulher. O feminismo interpela, colocando a discussão sobre a assimetria de gênero, referindo um sistema de signos e símbolos historicamente hierárquicos e denotando relações de poder em divisões culturais, como status, classe e etnia. Mais tarde, as feministas, influenciadas pelo Estudos Culturais e pelas teorias do gênero, propuseram a desconstrução social do padrão, que até então naturalizava um tipo de domínio social (heterossexualidade), contribuindo para a emergência, no contemporâneo, de diferentes formas de mulheres protagonistas contando suas próprias histórias.

### 5.3 A MULHER PROTAGONISTA NO CONTEMPORÂNEO

A subcategoria Mulher protagonista no contemporâneo reflete múltiplas situações e desafios que a mulher, no sentido de categoria ampla, vive na sociedade contemporânea. No quadro abaixo, trago alguns excertos sobre mulheres protagonistas para problematizá-los.

Quadro 26 - Mulher protagonista no contemporâneo

“Conta a história de uma mulher recém-divorciada que resolve viver novas experiências, iniciando uma grande jornada de autoconhecimento” (CERICATO, 2020, p.49)
“... defendendo a política de financiamento à pesquisa no país e solicitando mais atenção do Estado às mulheres cientistas” (FRAIMAN, 2020, p.111)
“Malala Yousafzai encontrou o ikigai dela na defesa dos direitos das mulheres pela educação” (FRAIMAN, 2020, p.18)
“mostra o início da luta do movimento feminista por meio de histórias de mulheres brancas que buscaram igualdade e direito ao voto. Para conhecer uma crítica ao contexto do filme, o texto “Mulheres brancas ainda não sabem tratar do feminismo interseccional” (ORMUNDO, 2020, p.16)
“Xogani se dedica a um canal na internet, no qual fala sobre estilo, feminismo negro, beleza negra e empoderamento da mulher negra” (ORMUNDO, 2020, p.40)
“conta a história (real) de três mulheres negras estadunidenses, [...] O filme mostra também o preconceito, o racismo e a resistência que as mulheres sofreram no ambiente de trabalho” (ORMUNDO, 2020, p.45)
“Márcia superou inúmeras barreiras e manteve firme suas opiniões para se tornar uma das mais importantes cientistas brasileiras, mas seu grande desafio foi enfrentar o preconceito de gênero presente na área das ciências exatas. Entre os 40 integrantes de sua turma de faculdade, apenas quatro eram mulheres” (FRAIMAN, 2020, p.111)
“Apenas três anos após Sonia ingressar no ITA é que a instituição passou a aceitar mulheres como alunas. Sonia, que sempre defendeu a presença feminina na área de Exatas, é um exemplo para as mulheres de que é possível!” (FRAIMAN, 2020, p.35)

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Pode-se pensar que o protagonismo de mulheres não foi sempre assim, foi um processo de luta e árdua conquista a partir de um momento histórico, social e político. A mulher foi considerada um sexo diferente do homem no fim do século XIX com Freud e começou a questionar a posição dela na sociedade moderna. Diante disso, passo a problematizar, iniciando com dois artigos, uma dissertação e um livro, caminhando na discussão de como a mulher se tornou protagonista contemporânea. Selecionei as seguintes produções do Google acadêmico, com os títulos “As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres”, de Claudia Bragança Pedro e Olegna de Souza Guedes (2010); “Do *Quariterê* ao América: protagonismo de mulheres pretas na luta por direitos fundamentais”, de Adiele Nataly Alves Lopes e Dyandra Jamylle Rosário da Silva (2021); e a dissertação que me deixou inquieto, instigando-me a pensar a partir do seu título, “O protagonismo das mulheres na história: proposta metodológica para o ensino fundamental”, de Carla Martins de Oliveira (2018), sobre desafios, lutas, possibilidades e conquistas postas, como estudo educacional do ensino de História. O protagonismo da mulher ocorre com a desnaturalização do que antes era considerado natural pela dominação do homem sobre a mulher, ainda que haja espaços que legitimam relações assimétricas entre homens e mulheres, marcando posição desigual

social entre esses sujeitos. Cito também o livro *Gênero e Diversidade na escola*, do grupo Instituto de Estudos de Gênero (IEG), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), organizado por Maria C. de S. Lago, Miriam P. Grossi, Olga R. Z. Garcia e Pedro R. Magrini (2015).

A questão de gênero relacionada com o termo mulher nos tempos da primeira onda dos movimentos feministas, com as sufragistas, mostra que até hoje o gênero, como construção social e cultural, é perpassado ou atravessado na subjetividade da mulher protagonista como condição social contemporânea. O próprio conceito de gênero contribuiu muito para a construção social da mulher protagonista no contemporâneo, com as lutas e direitos políticos e sociais conquistados. Segundo Pedro e Guedes (2010):

Ter ciência deste fato, uma conquista possível com os estudos de gênero, põe a necessária luta na construção do próprio conceito de gênero que figura como um dos aspectos fundantes no protagonismo das mulheres na luta pela concretização de seus direitos humanos e de cidadania. (PEDRO; GUEDES, 2010, p.5)

Por outro lado, nota-se que o imaginário social de uma grande parte da sociedade contemporânea ainda espera que a mulher tenha sensibilidade, seja protetora da prole e do lar, tal qual dizem Pedro e Guedes (2010, p.4), com características de “procriadora dentre outras que revelam o sexo frágil. [...] coloca[ndo] as mulheres em posição de desigualdade em relação ao homem, uma vez que essas atribuições estão associadas à afirmação do poder dos homens sobre as mulheres”. Por isso, Pedro e Guedes (2010) evidenciam a necessidade de desnaturalizar o que, ao longo do patriarcado eurocêntrico do homem branco, foi “natural” na visão do dominador, com o domínio (poder) sobre a mulher.

O engajamento e empoderamento de “mulheres que protagonizam causas femininas e que comparecem na cena pública para reivindicar sobre questões que lhes dizem respeito e para colocar em pauta a necessária discussão de gênero, possibilitaram muitos avanços nesse sentido” (PEDRO; GUEDES, 2010, p.4). Apesar das grandes conquistas femininas no último século, Pedro e Guedes (2010) entendem que ainda há muita luta pela frente para que se finde a submissão feminina e que cabe, enfim, que as políticas de gênero não ultrapassem os movimentos sociais,

ao contrário mostram a importância da atuação desse movimento no que, tange ao protagonismo dos sujeitos sociais. [...] É fundamental que o Estado invista cada vez mais nas Políticas Públicas voltadas para mulheres, e que o protagonismo do movimento feminista amplie a presença das mulheres na cena

pública na luta pela garantia de direitos conquistados e ampliação de novos direitos. Trata-se, entretanto, de um movimento que não se consolida à revelia da construção do conceito de gênero, uma conquista das mulheres, mas sim na consolidação das mulheres enquanto sujeitos sociais e protagonistas de sua história. (PEDRO; GUEDES, 2010, p.8)

Muito de nossa reflexão presente pode dizer o quanto os processos históricos ainda precisam ser contextualizados e discutidos nas implicações de desigualdades de gênero. É preciso voltar os olhos para o passado e ver como esse processo não foi nada fácil.

No período colonial, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, com a rápida transformação das cidades brasileiras, a vida de mulheres brancas na “casa grande” reduzia-se à sua função única de procriação e ao ambiente doméstico. Sendo consideradas no matrimônio como um incremento na economia marital, sua educação era primordial; assim, foi criada em 1835 a primeira escola normal em Niterói, admitindo matrículas de moças. As escravas negras, nesse período escravocrata, não eram consideradas mulheres, tão pouco humanas – eram vistas como “animais”, mão de trabalho forçado, como domésticas e amas-de-leite na casa grande, comandadas pela “sinhá” e muitas vezes usadas pelo seu “sinhô”. Além disso, tinham que cuidar da senzala, como retrata a obra clássica *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre.

Com o tempo, a emancipação feminina, em passos lentos, foi despontando quase na metade do século XIX e até a segunda metade do século XX. Com a influência literária francesa, surgiram personalidades contestadoras de escritoras brasileiras, como Nísia Floresta, a primeira feminista brasileira, que publicou no Jornal Pernambucano “Espelho das Brasileiras” em 1931; Firmina dos Reis, mulher negra que escreveu uma obra literária em 1859, denominada *Úrsula*; a jornalista Josefina Álvares de Azevedo, que, em 1888, ano da abolição da escravatura, fundou o jornal “A família”, dedicado ao público feminino. Com todas as lutas feministas nesse período, a conquista pelo ingresso de mulheres na faculdade se deu em 1879, desde que as solteiras tivessem permissão de seus pais e as casadas, de seus maridos.

No final do século XIX e início do XX, a Constituição Brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 não mencionavam mulheres proibidas de votar, por isso, a baiana doutora Isabel de Mattos Dillon apresentou-se como candidata a deputada na Constituinte de 1891, reivindicando seu direito de votar e ser votada. Em 1910, Leolinda de Figueredo Daltro sacudiu a cena pública; as ruas da cidade do Rio de Janeiro foram tomadas em uma marcha memorável, cujo objetivo era mobilizar as mulheres para o direito de votarem.

Com a chegada da industrialização no Brasil, em 1890 e primeiras décadas do século XX, e a vinda de imigrantes descendo no porto de Santos e juntando-se ao contingente de operários brasileiros, as difíceis condições no mundo do trabalho começaram a fazer parte das preocupações das mulheres, convocando as costureiras a lutarem por redução da jornada de trabalho para oito horas diárias. A participação das operárias têxteis em 1917 na greve geral teve um grande significado. Mais tarde, em 1920, a Liga para o Progresso Feminino, encabeçada pela feminista Bertha Lutz, organizou o I Congresso Internacional Feminista, mobilizando mulheres na conquista do sufrágio feminino.

O reconhecimento da cidadania das mulheres e de seus direitos sociais e políticos esteve nas pautas feministas que invadiram as cenas brasileiras. Dentro desse cenário, surgiram mulheres protagonistas, como a pedagoga mineira Maria Lacerda de Moura, Carmem Portinho, Almerinda Farias Gama e tantas outras desse período que lutaram pela conquista de seus espaços. Outro símbolo de ousadia feminina foi a escritora e ativista paulista Patrícia Galvão, a Pagu, ícone das lutas pela emancipação feminina, musa do Movimento Modernista Brasileiro e militante comunista em defesa dos direitos das mulheres (LAGO; GROSSI; GARCIA; MAGRINI, 2015).

Em 1927, a lei eleitoral do Rio Grande do Norte concedeu direito de voto às mulheres potiguaras. Cinco anos depois, no dia 24 de fevereiro de 1932, materializou-se a conquista feminista do direito de votar e serem votadas. Diante disso, na Assembleia Constituinte de 1933, duas feministas se elegem: Carlota Pereira de Queiroz, eleita por São Paulo, e Almerinda Farias Gama, mulher negra deputada federal. Nas eleições gerais de 1934, nove mulheres foram eleitas deputadas estaduais em alguns estados; entre elas, em Santa Catarina, a catarinense Antonieta de Barros foi a primeira deputada negra no Brasil.

As reivindicações das feministas constavam em um documento composto por 13 princípios, versando sobre maternidade, melhores salários, licença remunerada e acesso a cargos públicos. Em dezembro de 1954, Sandra Maria Cordeiro de Melo foi ao Congresso Nacional garantir a lei que aprovava, definitivamente, o acesso das mulheres à carreira diplomática. (LAGO; GROSSI; GARCIA; MAGRINI, 2015).

O movimento feminista contemporâneo manteve-se organizado sob o regime militar e envolvido no processo de democratização do país, situando-se no campo da esquerda política. Influenciadas pela obra *O Segundo sexo*, de 1949, da filósofa e escritora francesa Simone de Beauvoir, as discussões cresciam, pondo em pauta as relações sociais,

as estruturas hierárquicas e a naturalização de desigualdades entre os sexos, que historicamente posicionavam a mulher como subalternizada diante de um forte patriarcado. Com o surgimento da pílula anticoncepcional, incorporou-se, na pauta feminista, o tema da sexualidade, ganhando novo contorno e separando sexo de reprodução, o que deu espaço maior ao desejo e ao prazer.

Em 1972, houve o primeiro esboço de organização feminina em São Paulo, com um grupo de reflexão composto por estudantes e professoras universitárias, imbuídas de teorias feministas norte-americanas, como Betty Friedan, com sua obra *A mística feminista*, que culminou em palavras de ordem em vários movimentos de rua, não só no Brasil, mas em outros países europeus e no EUA: “Nosso corpo nos pertence! Diferentes, mas não desiguais!” (LAGO; GROSSI; GARCIA; MAGRINI, 2015, p.30).

No Brasil, entre 1970 e 1980, movimentos feministas esquentaram mais e aumentaram suas pautas, ecoando vozes diversas e fazendo surgir dezenas de grupamentos autônomos de mulheres. Reuniram-se as mais diferentes expressões políticas feministas, como mulheres do movimento popular, donas de casa, “separatistas”, “intelectuais”, “pequenas-burguesas”, “proletárias”.

Também houve o surgimento do movimento de mulheres negras, por meio da figura de Léia Gonzales. As reuniões pautavam-se na luta por creche, controle de natalidade e igualdade salarial, e em temas como aborto, sexualidade, violência, justiça, entre outros, construindo um futuro mais equânime entre os sexos. O fortalecimento do movimento feminista negro se deu de 1985 até 1995. As organizações de mulheres negras queriam discutir a subordinação e discriminação racial, além de várias outras temáticas, como trabalho, saúde, política, sexualidade, racismo e sexismo. No I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Valença (RJ), em dezembro de 1988, com base em intelectuais feministas, buscaram-se referências culturais que remontassem ao passado africano e à diáspora. (LAGO; GROSSI; GARCIA; MAGRINI, 2015)

Assim, podemos presenciar, até aqui, diversas representatividades de mulheres protagonistas que contribuíram, de distintas formas, para a ruptura de paradigmas dominantes e que ocuparam espaços até então negados, como se pode observar nos excertos.

#### Quadro 27 - Mulheres protagonistas brancas

<p>“Compositora, cantora e escritora, Rita Lee (1947) ... artista criativa, desafiadora e... mas pela postura independente e pela defesa de mudanças na sociedade.... uma das questões mais frequentes é a da autonomia feminina” (CERICATO, 2020, p.86)</p>
--



“poxa, sou a única mina e não conheço outras mulheres que trabalham ou as que eu conheço são nomes estabelecidos na indústria, [...] Women Game Jam (WGJ) evento que incentiva mulheres no desenvolvimento de jogos eletrônicos. A WGJ aproxima mulheres ...” (ORMUNDO, 2020, p.42)
“A luta pelos direitos das mulheres à educação é o propósito de vida de Malala” (FRAIMAN, 2020, p.17)
“Djanira da Motta e Silva (1914- 1979), autodidata de origem trabalhadora desenvolveu uma sólida carreira em vida, embora tenha sido negligenciada nas narrativas oficiais da história da arte brasileira” (CERICATO, 2020, p.50)
“Foi a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil e também é autora da primeira marchinha de carnaval da história: “Ó abre Alas” (1899). Criou sozinha um de seus filhos, sofreu todo tipo de preconceito, compôs mais de 2mil músicas” (ORMUNDO, 2020, p.70)
“Eleita a melhor jogadora do mundo por cinco anos consecutivos (entre 2006 e 2010), a alagoana, conseguiu um feito inédito no futebol brasileiro” (ORMUNDO, 2020, p.72)
“A escritora Rachel de Queiroz (1910-2003) foi a primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras, tendo sido eleita para a instituição em 1977” (CERICATO, 2020, p.81)
“Ada Lovelace é considerada a primeira programadora do mundo e muitos dizem que ela foi uma “cientista poeta”, porque unia grande sensibilidade, imaginação e criatividade ao pensamento lógico” (ORMUNDO, 2020, p.43)

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Há mulheres que superaram diversas barreiras sociais, culturais e políticas diante do patriarcado histórico brasileiro, rompendo preconceitos e tabus. Para além da discussão sobre a mulher branca, é possível encontrar o marcador de mulher negra, porém, entendendo que os excertos analisados fazem parte de uma única categoria maior, da mulher protagonista no contemporâneo, isto é, eles não estão dissociados.

Sobre a condição das mulheres negras, pode-se verificar, nos estudos das pesquisadoras Lopes e Silva (2021), o Projeto Mangues da Amazônia, trabalho psicossocial em uma comunidade negra para ouvir as mulheres do Quilombo do América, localizado no município de Bragança, no Pará. Segundo Lopes e Silva (2021, p. 148), a roda de conversa parte de uma pergunta disparadora: “como é ser mulher preta e quilombola nos dias de hoje?”. Nessa comunidade, existe uma associação:

A Associação Remanescente Quilombo do América (ARQUIA) foi fundada em 2015, mas regularizada somente em 2017 como Associação Privada; conta atualmente com 12 mulheres associadas, as quais desenvolvem diversos projetos artísticos e culturais voltados ao protagonismo negro das mulheres quilombolas, no intuito de valorizar a história e memória da ancestralidade africana e o fortalecimento da identidade do povo negro na sociedade bragantina. É uma associação com notória liderança de mulheres, com muitas histórias de lutas e resistência no município de Bragança-PA. (LOPES; SILVA, 2021, p.148)

As diversas histórias contadas pelas mulheres negras do Quilombo do América refletem uma parcela da maior parte que há no Brasil. Elas, ainda hoje, como dizem as pesquisadoras, se encontram em uma situação de maior vulnerabilidade, quando se analisam as taxas de homicídio, inclusão no mercado de trabalho, desemprego, condições de trabalho e diferença salarial. Entretanto, as mulheres do Quilombo do América vivem em constante luta diária para provar a sua dignidade e o seu merecimento de direitos sociais.

Para Lopes e Silva (2021, p.151), a “ARQUIA movimenta o debate étnico-racial e tantos outros no município de Bragança enquanto identifica suas próprias dores no caminho. São questões mínimas e concernentes a direitos humanos que não são contemplados quando se trata de mulheres pretas”. As proposições vindas da roda de conversa proporcionaram um estudo sobre o quanto as mulheres negras do Quilombo do América mostram seu protagonismo de luta e resistência diária contra todo o racismo institucional e o machismo como forma de submissão, conforme aparece nos excertos.

#### Quadro 28 - Mulheres protagonistas negras

“A produção sustentável é realizada pelas mulheres, que são agricultoras e artesãs. [...] as mulheres da Comunidade Quilombola Mumbuca desenvolveram um sistema de produção agrícola sustentável e com plantio eficiente no cerrado” (FRAIMAN, 2020, p.129)
“As negras sempre foram empreendedoras no Brasil, [...] Ser uma mulher preta e empreendedora no Brasil, hoje é se opor ao racismo estrutural” (ORMUNDO, 2020, p.38)
“empoderamento da mulher negra no Brasil” (ORMUNDO, 2020, p.134)
“Como a primeira mulher negra doutora em física no país” (CERICATO, 2020, p.127)
“torna-se a primeira professora negra de uma das faculdades mais conceituadas e disputadas do Brasil, o ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), em São José dos Campos (SP)” (CERICATO, 2020, p.127)
“Nos anos 1960 três matemáticas negras dão importantes contribuições ao programa espacial dos Estados Unidos, mas precisam enfrentar a segregação racial e a discriminação por serem mulheres” (CERICATO, 2020, p.127)
“Sonia foi a primeira mulher de sua família a cursar o Ensino Superior, a primeira mulher negra brasileira doutora em Física – título que obteve pelo Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade de Manchester, na Inglaterra – e a primeira professora negra a integrar o corpo docente do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), cargo que ocupa desde 1993” (FRAIMAN, 2020, p.35)

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na dissertação de Oliveira (2018, p.48) sobre o livro didático de História do Ensino Fundamental, aparecem representações de diversas mulheres que possibilitam “ao estudante compreender que não há uniformidade na História, que nem todas as mulheres pensavam e agiam da mesma forma, que a elas cabe um protagonismo nas suas vidas particulares e também na sua vida social”. Um dos poucos espaços disputados pela mulher na história da humanidade aparece com pouca expressividade no livro didático de História. Oliveira (2018, p.44) conta sobre o protagonismo de mulheres das classes populares na França do século XIX, quando “as mulheres ocupavam espaços públicos como vendedoras, lavadeiras ou domésticas e ocupavam lugar de destaque dentro do seu espaço privado, inclusive tendo a responsabilidade pela administração do dinheiro da família”. Oliveira (2018) fala sobre mulheres protagonizando a Constituinte de 1987:

Aqui foi-lhes dado o protagonismo merecido. [...] a entusiasmada participação das mulheres na Constituinte de 1987, que redundou em importantes conquistas, no campo da legalidade, de direitos assegurados às mulheres. [...] bandeiras feministas de tempos mais antigos, que naquele momento, como fruto do protagonismo das próprias mulheres, se materializava nas possibilidades reais de efetivação. (OLIVEIRA, 2018, p.56-59)

Oliveira (2018, p.10) diz que a “escolha de analisar o protagonismo das mulheres no ensino de História justifica-se pela ausência. A ausência das mulheres nos registros da história expostos nos livros didáticos”, entendendo que é inegável o protagonismo do livro didático nas salas de aula de todo o Brasil. Por isso, a autora percebe a necessidade de representatividade das mulheres na história, como fruto de muita luta e de conquista do movimento social: o feminismo. A autora lembra que o feminismo reivindicou o direito de as mulheres se tornarem visíveis: “esse movimento mobilizou inúmeras mulheres, no ambiente acadêmico, a pesquisarem e problematizarem anos de ocultamento e silenciamento da presença feminina na história” (OLIVEIRA, 2018, p.15). Tanto a pesquisadora Oliveira (2018) quanto minha análise vão de encontro ao que mostram os livros didáticos que analiso, os quais realmente trazem poucos excertos sobre mulheres brancas e menos ainda sobre mulheres negras protagonistas no contemporâneo.

Mesmo assim, considera-se hoje como natural a presença de mulheres em vários espaços de relações de poder, como: escolas, universidades, trabalho, em seu livre exercício da sexualidade, deliberando sobre seus destinos e independentes. As feministas lutaram e produziram uma revolução social e cultural, sendo capazes de alterar estruturas de poder masculino e de transformar o padrão de comportamento de homens e mulheres na sociedade ocidental. Apesar desse protagonismo da mulher no contemporâneo, a ênfase recai sobre a mulher branca em detrimento da mulher negra, como são os indicativos dos excertos acima.

#### 5.4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO GÊNERO

A subcategoria pensada como construção social e cultural do gênero foi desdobrada da categoria Masculino/Feminino. Nos excertos que se encontram no quadro abaixo, trago alguns exemplos para problematizá-los.

Quadro 29 - Construção social e cultural do gênero

“...a baiana Maria Quitéria lutou pela Independência do Brasil. Para poder combater, ela se disfarçou de homem (o “soldado Medeiros”)” (ORMUNDO, 2020, p.71)
“estudos de gênero e diversidade” (ORMUNDO, 2020, p.144)
“Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável 5. Igualdade de Gênero” (ORMUNDO, 2020, p.165)
Essa trajetória escolar tem relação especialmente a papéis de gênero e à entrada precoce dos homens no mercado de trabalho, o que leva as mulheres a terem um nível maior de instrução” (FRAIMAN, 2020, p.97)
“A Finlândia é um dos países com a menor diferença salarial entre homens e mulheres, de acordo com o último relatório do Fórum Econômico Mundial” (FRAIMAN, 2020, p.51)
“Lázaro Ramos divide com o leitor suas reflexões sobre ações afirmativas, gênero, família, afetividade e discriminação” (CERICATO, 2020, p.33)
“Todo homem e toda mulher precisam ser livres” (FRAIMAN, 2020, p.137)

“Quando separados por gênero, o número de meninas sedentárias supera o de meninos inativos em todos os países pesquisados [...] apresentam diferenças de gênero” (CERICATO, 2020, p.97)

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A problematização se faz a partir de autoras teóricas do gênero, como Butler, Preciado, Scott, Lauretis e outras, no contexto da era da pós-verdade (rompimento com aquilo que era considerado “verdade” até então, por longo período histórico, com novas teorias anulando tais verdades) e a contribuição do pensamento de Michel Foucault. A problematização vai na direção de (des)construção social de gênero. Na dialética do corpo-sujeito e nos debates de gênero, vê-se a importância de parafrasear Butler e Foucault quanto a gênero como uma categoria útil de análise do corpo social nas relações de poder. O diálogo que se propõe aqui é sobre questões de gênero e identidades de gênero em suas concepções sociais e culturais. Louro (1997, p.23) observa “que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”.

As identidades de gênero estão sempre se constituindo e, nos contextos de mudanças culturais, são instáveis, são passíveis de transformações, são movimentos históricos distintos. Na mesma visão de Louro, Lanz (2014, p.39) aponta que “gênero diz respeito às expectativas sociais de desempenho que cada ser humano deve atender tendo em vista o seu sexo genital. O gênero é uma construção social que varia intensamente de cultura para cultura e de época para época”.

Resgatar é historicizar um tempo que se repete nas vozes ainda de muitos, que não param de ecoar. Com as *sufragistas*<sup>22</sup>, “primeira onda feminista”, os movimentos feministas são voltados para a reivindicação dos direitos políticos, sociais e econômicos. Louro (1997, p.15) indica que “as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres”.

Em 1968, com a “segunda onda feminista”, diversos grupos e principalmente movimentos feministas vão à luta pelos direitos políticos e sociais, iniciando debates e construindo teorias universais sobre as questões do sexo feminino. Estudantes, docentes e pesquisadoras levam para as escolas e universidades as questões de gênero. Ao longo

---

22 Sufragistas: “Até 1893, ano em que as cidadãs neozelandesas conquistaram o direito ao sufrágio (voto), todas as decisões políticas dos países democráticos eram tomadas por homens brancos pertencentes à elite. A segregação de gênero, raça, classe e escolaridade restringiu por séculos a atuação de inúmeras pessoas nos eleitorados e nas candidaturas. Neste texto, iremos entender alguns detalhes de como o movimento sufragista feminino mudou parte dessa realidade” (Castro, 2021). Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-sufragista-o-que-foi-e-qual-o-impacto-no-brasil>. Acesso em 07/07/2021.

desse período histórico, o termo gênero passa a ser usado no lugar do termo sexo. Sob uma perspectiva historiográfica, Scott (1990, p.3) conclui que

[...] “o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. [...] era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina”.

Essas discussões e perspectivas no campo do gênero atingiram indivíduos que não eram só mulheres, mas diversos, caracterizando-se como diversas identidades desiguais de gênero. A ideia de (des)construir o social de gênero é transgredir os papéis sociais masculinos e femininos. Os padrões sociais são regras impostas pela sociedade que defende gênero binário homem e mulher, definindo comportamentos sexuais de seus membros. Na visão de Lauretis (1994, p.208),

[...] a partir de uma visão teórica foucaultiana, que vê a sexualidade como uma “tecnologia sexual” desta forma, propor-se-ia, que também o gênero como representação e como autorrepresentação, é produto de diferentes tecnologias sociais, [...] não é uma propriedade de corpos e nem algo existente a priori nos seres humanos, mas, nas palavras de Foucault, “o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de uma complexa tecnologia política”.

A complexa tecnologia política é entendida e pensada no social do gênero como tecnologias sociais. Para Lauretis (1994, p.217), tecnologias sociais são “seres reais, históricos, e os sujeitos sociais que são definidos pela tecnologia do gênero e efetivamente engendrados nas relações sociais”. O gênero não é uma propriedade de corpos e, pelas construções ou desconstruções, não é constante, e sim variável de indivíduo para indivíduo, em diversas culturas e diversas épocas.

Lauretis (1994), na página 214, enfatiza a construção de gênero como uma configuração variável de posicionamentos sexuais discursivos, bem como efeito de uma variedade de representações e práticas discursivas que produzem diferenças sexuais. Pode-se dizer que, para Lauretis (1994), o gênero é uma relação social, que representa o indivíduo por meio de uma classe, atribuindo-lhe não só uma identidade, mas certa posição social dentro da classe. O gênero, para Lauretis (1994), é construído em meio à relação com outros indivíduos, grupos e categorias. Trata-se de uma relação de pertencimento, uma identificação daquilo que se entende de si e do outro, um sistema de gênero de diferentes culturas, um processo de representação e construção social do gênero, dando significados diferenciais.

Apresento, no quadro abaixo, a sigla LGBTQIAPN+, conforme especificada por Garcia (2021, não paginado).

Quadro 30 - O que significa cada sigla LGBTQIAPN+

L	<b>Lésbicas</b> – “É uma orientação sexual e diz respeito a mulheres (cisgênero ou transgênero) que se sentem atraídas afetiva e sexualmente por outras mulheres (também cis ou trans). Não precisam ter tido, necessariamente, experiências sexuais com outras mulheres para se identificarem como lésbicas. Cisgênero é o indivíduo que se identifica com o seu "gênero de nascença””.
G	<b>Gays</b> – “É uma orientação sexual e se refere a homens (cisgênero ou transgênero) que se sentem atraídos por outros homens (também cis ou trans). Não precisam ter tido, necessariamente, experiências sexuais com outras pessoas do gênero masculino para se identificarem como gays. A palavra “gay” vem do inglês e naquele idioma, antigamente, significava “alegre”. A mudança do significado para homossexual remonta aos anos 1930 e se estabeleceu nos anos 1960 como o termo preferido por homossexuais para se autodescreverem. A palavra Gay, no sentido moderno, se refere tipicamente a homens; enquanto lésbica é o termo padrão para mulheres homossexuais”.
B	<b>Bissexuais</b> – “Bissexualidade também é uma orientação sexual; bissexuais são pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente tanto com pessoas do mesmo gênero. quanto do gênero oposto (sejam essas pessoas cis ou trans). O termo “Bi” é o diminutivo para se referir a pessoas bissexuais”.
T	<b>Transsexuais, Transgêneros, Travestis</b> – “Este é um conceito relacionado à identidade de gênero e não à sexualidade, remetendo à pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. As pessoas transgênero podem ser homens ou mulheres, que procuram se adequar à identidade de gênero. Algumas pessoas trans recorrem a intervenções médicas, que vão da terapia hormonal à cirurgia de redesignação sexual, mas isso é pessoal e não são todas as pessoas transgênero que optam por essas intervenções - até por razões financeiras. Para se referir a elas, são usadas as expressões homem trans e mulher trans. As travestis, por sua vez, são mulheres trans que preferem ser chamadas dessa maneira por motivos políticos, de resistência, já que este termo está atrelado à marginalização das mulheres trans, que tinham como única alternativa a prostituição como modo de sobrevivência. Muitas mulheres trans se identificam atualmente como travestis justamente para tirar o estigma da palavra. Deste modo, mulher trans é a pessoa que se identifica como sendo do gênero feminino embora tenha sido biologicamente designada como pertencente ao sexo/gênero masculino ao nascer. O homem trans é a pessoa que se identifica como sendo do gênero masculino embora tenha sido biologicamente designada como pertencente ao sexo/gênero feminino ao nascer”.
Q	<b>Queer</b> – “É um termo da língua inglesa usado para qualquer pessoa que não se encaixe na heterocisnormatividade, ou seja, que não se identifica com o padrão binário de gênero, tampouco se sente contemplada com outra letra da sigla referente a orientação sexual, pois entendem que estes rótulos podem restringir a amplitude e a vivência da sexualidade. O termo “queer”, traduzido para o português, literalmente, quer dizer “estranho”, “ridículo” ou “excêntrico”, e foi ressignificado pela comunidade, assim como várias outras palavras que antes eram usadas como xingamentos. Ainda, quando a letra Q aparece ao final da sigla LGBTQIAP+ também pode significar “questioning”, referindo-se a corpos que, quando entendem como funciona o sistema, passam a questionar sua posição dentro dele”.
I	<b>Intersexo</b> – “É uma pessoa que nasceu com a genética diferente do XX ou XY e tem a genitália ou sistema reprodutivo fora do sistema binário homem/mulher. Atualmente, são reconhecidas pela ciência pelo menos 40 variações genéticas, dentre elas XXX, XXY, X0, etc. Ainda é comum a imposição por parte da família, ou prescrição médica, de terapia hormonal e a realização de cirurgia, destinada a adequar aparência e a funcionalidade da genitália, muitas vezes antes dos 24 meses de idade ou até mesmo logo após o nascimento. Contudo, uma parcela significativa das pessoas submetidas a este processo relata que não se adaptaram e rejeitaram o sexo imposto ao nascimento, respaldando uma conduta terapêutica que defende o adiamento da intervenção até que o sujeito possa participar na tomada da decisão. Essa parte da sigla é muito importante para que nós entendamos que corpo físico não define gênero, nem sexualidade”.
A	<b>Assexual</b> – “É um indivíduo que não sente nenhuma atração sexual por qualquer gênero. Isso não significa que não possam ter relacionamentos ou desenvolver sentimentos amorosos e afetivos por outras pessoas”.
P	<b>Pansexualidade</b> – “É uma orientação sexual em que as pessoas desenvolvem atração física, amor e desejo sexual por outras pessoas independentemente de sua identidade de gênero. Há controvérsias ainda em relação à diferença entre a bissexualidade e a pansexualidade, porque elas, no fim das contas, querem dizer que uma pessoa se atrai por outra independentemente de seu gênero. A diferença está na identificação de cada indivíduo, podendo este ficar mais confortável em se dizer bi ou pan”.
N	<b>Não-binariedade:</b> “Apesar de não constar explicitamente na sigla, é uma identidade de gênero em que as pessoas não se sentem em conformidade com o sistema binário homem/mulher, podendo fluir entre as infinitas possibilidades de existência de gênero sem seguir um padrão, performance ou papel pré-estabelecido pela sociedade”.
+	“Demais orientações sexuais e identidades de gênero - O símbolo de soma no final da sigla é para que todos compreendam que a diversidade de gênero e sexualidade é fluida e pode mudar a qualquer tempo, retirando o “ponto final” que as siglas anteriores carregavam, mesmo que implicitamente. Os estudos de gênero e sexualidade mudam e vão continuar mudando e evoluindo, assim como qualquer outro campo das ciências”.

	<b>Drag Queen</b> – “Não faz parte da sigla e se refere unicamente a uma expressão artística, podendo ser performada por mulheres ou homens, cis ou trans, pessoas fora do binarismo de gênero e totalmente independente de orientação sexual. Essa arte geralmente tende a exacerbar as características impostas ao binarismo de gênero, com performances em tom de sátira, justamente como uma crítica à sociedade”.
--	--

Fonte: Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934/>. Acesso em: 20/07/2021-19:17.  
Elaborado pelo autor (2022)

A discussão dos estudos sobre as diversas identidades de gênero parte de uma dialética corpo-sujeito e do campo sociocultural, relacionado com a subjetividade do sujeito, na (des)construção do corpo social. Lauretis (1994, p. 229) compreende a construção social de gênero como produzida pelas práticas e discursos do sujeito na sua autorrepresentação e efeitos de significados:

[...] empreguei o termo experiência para designar o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais. Procurei definir experiência mais exatamente como um complexo de efeitos, hábitos, disposições associações e percepções significantes que resultam da interação semiótica do eu com o mundo exterior (nas palavras de C. S. Peirce). E, embora não suficientemente desenvolvida, essa observação me sugere que o que eu estava tentando definir com o conceito de um complexo de hábito, associações, percepções e disposições que nos “engendram” como femininas – era na verdade a experiência do gênero, efeitos de significado e as autorrepresentações produzidas no sujeito pelas práticas, discursos e instituições socioculturais à produção de homens e mulheres.

As tecnologias de gênero de que Lauretis (1994) fala constroem representações de gênero e autorrepresentação a partir do discurso, práticas e instituições socioculturais, o que está diretamente ligado à construção social do gênero sobre a oposição do binarismo (feminino e masculino), considerado “natural”. A autora explica que as tecnologias de gênero servem como diversas representações de gênero, que desnaturalizam o sentido do sexo biológico e o binarismo de gênero, assumindo a multiplicação das posições de gênero e sexuais nas construções e desconstruções das variações de identidades sociais dos sujeitos do sexo na sociedade contemporânea. A autora ainda pondera que as identidades sociais dos sujeitos do sexo, em suas diversas representações e tecnologias de gênero, são consideradas e vistas pela grande maioria da sociedade tradicional, a qual se apoia no termo heterocisnormativo, tendo como “anormais” os que fogem ao padrão biológico do sexo.

Indivíduos identitários de gênero transitam com seus corpos “anormais” nos lugares ditos tradicionais que as famílias conservadoras frequentam, como as escolas, que seguem o mesmo padrão esperado pela sociedade, o que torna desafiador o embate para os(as) educadores(as) e os estudiosos(as) culturais. Falar na escola sobre o sentido antagônico de anormais e normais é compreender que as diversas identidades de gênero estão constantemente em (des)construção social de si mesmas como indivíduos mutáveis.

Isso é desafiador ao desfazer todos os nós sociais e culturais, ou seja, ao ameaçar o padrão normatizador da Educação.

Para uma compreensão dentro de uma pedagogia do gênero, expressão usada por Guaraci Lopes Louro, trago sua obra *O corpo educado: pedagogia da sexualidade* (2000). Há práticas e normas de gênero em relação aos papéis sociais para meninos e meninas, mas é preciso entender que não estamos falando da pedagogia como uma ciência, e sim do que ela ensina sobre gênero.

Bido (2022) chega a uma definição de pedagogias de gênero como um conjunto de normas, práticas, relações de poder, saberes e representações acerca do masculino e feminino, que são “mobilizadas no espaço escolar ou não escolar, e, mesmo que de forma sutil, invisível ou silenciosa, operam educando corpos e produzindo subjetividades conformadas ou não com as normas convencionais de gênero” (BIDO, 2022, p.41). Trazer as diferenças para perto da gente, para o campo do pedagógico e para o currículo é conectar-se com a teoria de gênero sobre as diversas identidades de gênero e sexuais. Não é apenas uma forma de oposição à homossexualidade com a heterossexualidade, mas um campo de disputas, conflitos e negociações. É possibilitar os espaços e formas constituintes das posições que os indivíduos ocupam.

Cabe considerar o paradoxo do que é irreverência “anormal” e reverência “normal”. Diante desse paradoxo, por que alguns sujeitos são normalizados e outros são anormalizados pelo campo pedagógico? É preciso questionar, problematizar e entender o processo de desconstruções, representações e autorrepresentações ao pensar na tecnologia de gênero de Lauretis (1994), nas diversas identidades sociais de gênero e sexual, sem as jogar às margens da sociedade. Do ponto de vista de Butler (2014) e na perspectiva foucaultiana, gênero é uma “norma reguladora”, mas é também “regulação produzida das várias formas de regulação”; gênero é um mecanismo de desconstrução e desnaturalização do binarismo (masculino/feminino) como normalizado e separado. Butler (2014, p.264 e 271) diz que:

Quando Foucault argumenta que a disciplina “produz” indivíduos, ele não quer dizer apenas que o discurso disciplinar os dirige e os utiliza, mas também que os constitui ativamente. A norma é uma medida e um meio de produzir um padrão comum, e tornar-se um exemplo da norma não é esgotar a norma, mas é tornar-se sujeito a uma abstração do senso comum. [...] A regulação é aquilo que constrói regularidades, mas é também, seguindo Foucault, um modo de disciplina e vigilância das formas modernas de poder; ela não simplesmente constrange e nega e, portanto, não é meramente uma forma jurídica de poder. Na medida em que as regulações operam através de normas, elas se tornam momentos chave nos quais a idealidade da norma é reconstituída, e sua



historicidade e vulnerabilidade são temporariamente excluídas. Como uma operação de poder, a regulação pode assumir uma forma legal, mas sua dimensão legal não esgota a esfera de sua eficácia. Como se apoia em categorias que tornam os indivíduos intercambiáveis uns com os outros, a regulação está vinculada ao processo de normalização.

O que é excluído pela norma é considerado “anormal”? Para a instituição, o “anormal” é um desviante da norma, é a própria normalização que define e nomeia o que está incluído na “norma”, como padrão regulador, e o que é ou não considerado passível de punição social. Diria Foucault (2013, p.173) que um ideal regulatório, um castigo disciplinar, “tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo”.

O corpo considerado “anormal”, diz Foucault (2013), está sob os efeitos de uma sujeição ou assujeitado pelo poder disciplinador a reconduzir-se à norma, por conta de uma vigilância constante sobre ele. Conforme Foucault (2013, p.165), “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que abrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. As normas regulatórias materializam o “sexo”, que é um constructo ideal durante o tempo. O que o poder disciplinador faz é normalizar ao mesmo tempo que individualiza os corpos obedientes, e Foucault (2013, p.177) entende que, “em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras”.

Não é muito diferente no ambiente escolar; a escola observa comportamentos “desviantes” que julgue ser “anormais”, fora da norma esperada, como “atitudes” de meninas e “atitudes” de meninos sendo trocadas. Trago aqui exemplos extraídos dos materiais analisados.

### Quadro 31 - Diferença social e cultural de gênero

“... as pessoas costuram shorts para os meninos” (FRAIMAN, 2020, p.47)
“Vestidos em algodão para as meninas do sertão” (FRAIMAN, 2020, p.47)
“a diferença entre os gêneros é de pouco mais de 11%. A ideia de que meninos são mais agitados e ativos do que meninas é ensinada desde a mais tenra infância. Por outro lado, é comum que meninas recebam estímulos para realizar brincadeiras mais calmas, como brincar de boneca e de casinha. Já meninos ganham brinquedos como bola, espadas e skate ainda bem pequenos, e com mais frequência aprendem a gostar de esportes coletivos como futebol!” (CERICATO, 2020, p.98)
“Meninas, ainda mais que meninos por conta das diferenças culturais, devem ser estimuladas a realizar brincadeiras que incluam movimento, como pular corda, andar de bicicleta, correr ao ar livre e nadar. Não há nenhuma razão biológica para meninas serem menos ativas do que meninos” (CERICATO, 2020, p.98)

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Louro (1997, p.68), ao falar de alunos e alunas “considerados” anormais e normais, direciona sua crítica ao silenciamento. A ausência da fala aparece como uma

[...] espécie de garantia da "norma". A ignorância chamada, por alguns, (de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Na visão de Louro (1997), a ação de reconduzir a norma pela instituição está no uso do poder que ela exerce sobre o sujeito “desviante”, diferenciando o que pertence à norma e o que não pertence. Não é reconhecer o que seria o desvio; o sujeito desviante age em oposição à norma, mas, de fato, o que seria a norma? Para responder essa indagação, Foucault refere que

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade e um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico - diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político. Em todo caso - e a terceira ideia que acho ser importante - a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2001, p.62)

O sujeito pode ser “desviante” da normalidade, o que caracteriza a perversidade, naquilo que foge aos padrões normativos de conduta se comparado com o padrão heteronormativo; por isto, o sujeito é nomeado de sodomita. O jurista alemão Ulrichs, para designar o “terceiro sexo”, usou o termo “uranista”, criado na metade do século XIX. Trevisan (2007, p.173) indica que uranismo é o “termo cunhado em 1862, pelo jurista alemão Karl H. Ulrichs, tirando da ideia do livro de Platão ‘O Banquete’, amor de Afrodite Urânia, a Celestial, aonde ‘o amor voltava-se o que era másculo’ citação do mito pelo autor grego”. Para Preciado (2019, p.20), o uso do termo indica que “os uranistas não são, segundo Ulrichs, doentes ou criminosos, mas almas femininas encerradas em corpos masculinos que se sentem atraídas por almas masculinas”. Sobre as diversas identidades de gênero que se formaram a partir da separação de dois gêneros, isto é,

homem e mulher, Preciado (2019, p.23) relembra o episódio contado no *Banquete*, de Platão:

Fomos divididos pela norma. Cortados em dois e forçados em seguida a escolher uma de nossas partes. O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido. Sobre essa cicatriz assenta-se a propriedade, funda-se a família e lega-se a herança. Sobre essa cicatriz, escreve-se o nome e afirma-se a identidade sexual.

Somos um dos dois, em uma polaridade que marca o indivíduo e prescreve uma norma esperada pela sociedade, uma criação social. Platão já cogitou outras opções que fogem da heterossexualidade, em um processo de transformação das identidades de gênero. Para Preciado (2019, p.37), há “um processo que, assim como a mudança de sexo, corre sempre o risco de cristalizar-se na construção de uma identidade normativa e excludente”. A visão dominante do século XVIII, por exemplo, abordada por Foucault e explicada por Thomas Lacqueur, é sobre o significado da diferença sexual e de gênero, como concepção de homem e mulher. A categoria binária social e papéis de vida social de gênero são baseados em fatos biológicos estáveis e sexuados. A posição social e cultural diferente em um lugar na sociedade é baseada em diferenças aceitáveis, e o

[...] gênero inclui tanto a biologia quanto a sociedade: “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em diferenças aceitas entre os sexos... uma forma básica de *expressar* as relações de poder. [...] Essas formas, por sua vez, existem com relação a sistemas historicamente especificáveis de conhecimento, regras sobre o que é ou não é natural, e ao que Foucault chama de “modo ou relação entre indivíduo e ele próprio, que permite com que ele se reconheça como um sujeito sexual entre outros”. (Mas genericamente, esses sistemas de conhecimento determinam o que pode ser considerado dentro deles) A sexualidade como atributo humano singular e muito importante com um objeto específico – o sexo oposto – é o produto final do século XVIII. (LACQUEUR, 2001, p.24)

Os processos de disciplinarização tentam conter, disciplinar e normatizar a sexualidade e o gênero nos corpos. Como bem escreveu Foucault (2001) sobre o poder disciplinador que normaliza, de fato, um sistema disciplinar-normalizador é produtivo e não age para repressão, e sim para regulação. Os sistemas disciplinares como práticas instituíram a normalização, funcionando como formação de um saber que cria mecanismo de produção discursiva e não discursiva. Os discursos e não discursos são práticas que regulam e que apenas figuram efeitos secundários de repressão, produzindo dispositivos da sexualidade, por exemplo, no século XVIII.

Conforme foi problematizado sobre as categorias analisadas pelo e no texto dos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, podemos verificar como os discursos de gênero e sexualidade apresentados nesses excertos mostraram o real sem

esconder nada, de modo claro e nítido. Estão presentes de forma contextualizada (mas nem sempre), bem restrita e colocada apenas em um determinado espaço da página, muitas vezes ocupando caixas em um canto qualquer ou até mesmo uma página inteira, porém, não sendo o alvo maior do conteúdo do livro didático.

Na categoria Binária de oposição masculino e feminino nas relações de poder, mostra-se o quanto as mulheres são inferiorizadas, subjugadas e invisibilizadas nos espaços da sociedade, os quais só estão reservados para os homens. Os homens colocam a mulher na posição social de procriadora, cuidadora doméstica do lar, mesmo que apareçam algumas mulheres trabalhadoras negras ou brancas.

Na divisão sexual do trabalho, o homem surge em destaque. No entanto, em determinados assuntos, aparece a mulher em função do que “normalmente” é para homens, isto é, o discurso é bem colocado, marcando sempre a presença do homem. Percebe-se, em várias páginas das três obras didáticas, que a representatividade da mulher é bem pouca, quase ausente, em relação à presença do homem.

Mesmo com a categoria anterior dizendo da historicidade da mulher, que foi sempre inferiorizada, subjugada e invisibilizada, isso não durou muito tempo, explodindo movimentos de feministas no mundo ocidental, que enfrentaram a estrutura do patriarcado. Na categoria Mulher protagonista no contemporâneo, entende-se que a mulher nunca teve muitos espaços, que muitas vezes foram considerados do homem. O protagonismo feminino foi acontecendo ao longo da luta dos movimentos feministas, com a atuação das sufragistas. Se hoje a mulher se posiciona em determinados espaços que eram ocupados pelo homem, é por conta de muita luta e resistência para garantir seus direitos sociais, políticos e culturais, hoje conquistados, mas ainda há muito que conquistar.

Nas três obras didáticas, as questões do feminino aparecem bem pouco e pontualmente, com pouca expressividade, mesmo quando em uma página inteira. Não há uma contextualização adequada, e a mulher é apenas conectada ao seu empreendimento, sem abordar o que ela é, só o que ela faz no mundo do trabalho. Em pouco espaço, em pontos específicos e timidamente, mas de modo claro e nítido, no interior do livro didático, aparecem mulheres brancas ou negras inspiradoras e protagonistas de suas histórias, mas sempre em uma disputa nas relações de poder de assimetria de gênero.

O movimento feminista, no Brasil, ao longo da história, produziu inúmeros debates, realizados em vários espaços, como nas universidades, e estudos influenciados por feministas francesas ou estadunidenses, absorvendo os Estudos Culturais e as teorias

de gênero, rompendo com a teoria essencialista e perpassando as teorias estruturalista e existencialista. A construção social e cultural de gênero relaciona diretamente o conceito de gênero com as identidades desiguais de gênero que estão se constituindo a partir de mudanças culturais e que são instáveis, passíveis de transformações, em movimentos históricos distintos.

Lauretis (1994) diz que as tecnologias de gênero servem como diversas representações de gênero que desnaturalizam o sentido do sexo biológico e o binarismo de gênero. Como referido anteriormente, para Butler (2014), gênero é um mecanismo de desconstrução e desnaturalização do binarismo (masculino/feminino) como normalizado e separado. Por isso, aparecem poucos excertos que mostram o gênero rompendo com a “norma” do padrão heterossexual em funções ditas “masculinas”, e as mulheres são colocadas como inspiradoras de suas próprias histórias, desconectadas do tema central do livro didático, o empreendedorismo, mostrando que conseguiram romper com preconceitos e tabus.

## 6 (IN)CONCLUSÕES A TIRAR DESSE PERCURSO ALINHAVADO

A construção da pesquisa envolveu diferentes etapas, sendo que no Capítulo 1 abordei o problema de pesquisa: como os discursos de gênero e sexualidade estão presentes nos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida do novo Ensino Médio na rede de ensino estadual de Santa Catarina? Dessa forma, indiquei como o objetivo central analisar os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida: *Se liga na vida*, da editora Moderna, *(Des)envolver e (trans)formar*, da editora Ática, e *Pensar, sentir e agir*, da editora FTD do novo Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Para atender ao objetivo principal, elenquei três objetivos específicos, a saber: 1 – **Identificar** os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida. 2 – **Categorizar** os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida. 3 – **Problematizar** as categorias de gênero e sexualidade elencadas nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, usando os(as) teóricos (as) das questões de gênero e sexualidade.

No Capítulo 2, apresento a discussão através dos estudiosos do campo da Educação, como Ferretti (2018), Frigotto (2017), Marinho e Souza (2022) e outros(as), mostrando que o novo Ensino Médio criou disciplinas eletivas que não possuem qualquer base científica, resultando em um prejuízo formativo aos estudantes, com duvidosa qualidade do ensino público, que atende 88% dos estudantes do Ensino Médio, de acordo com dados do Censo Escolar 2022 do Inep<sup>23</sup>. Trata-se de uma política muito parecida ou pior do que a da época da ditadura militar, de formação profissional tecnicista, que visivelmente compõe um velho discurso liberal, atendendo aos interesses do mercado de trabalho. Com o discurso da necessidade de um ensino profissionalizante para a juventude escolar.

Para tanto, através do que discorri sobre as alterações das leis do Ensino Médio, ao longo da história da educação brasileira, desde do período colonial até a última reforma do novo Ensino Médio, mostrando as principais alterações no currículo e nas leis educacional do país, mostrando o avanço do ensino profissionalizante dentro dos currículos da Educação Básica. Também, através da BNCC (BRASIL,2018) pode-se

---

<sup>23</sup> Inep. Publicado em 08/02/2023 12h09. Atualizado em 08/02/2023 12h37. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022> acesso em: 19/05/2023.

perceber que através das dez competências gerais que se estruturam em um conceito muito comum usado no meio empresarial: o de competências. Apresento o componente curricular Projeto de Vida que mobiliza os(as) discentes a empreenderem por meio de profissões e indica algumas estratégias para que isso pode ser “conquistado” diante das exigências no mundo do trabalho, que reflete através da gramática do Projeto de vida o empreendedorismo e o profissionalismo. Os documentos do território catarinense mostram como o componente Projeto de vida deve ser trabalhado em sala de aula, explorando o protagonismo juvenil dos estudantes pondo-os a pensar a elaborar do projeto de vida vinculado a exigência do mercado de trabalho, usando todas as estratégias que o empreendedorismo preconiza, obedecendo conforme o mercado de trabalho, individualizando e responsabilizando pelo fracasso ou sucesso.

Com isso, pode-se dizer que a reforma ampliou as desigualdades educacionais já existentes, criando problemas educacionais graves. Porém, a reforma do novo Ensino Médio representou mais retrocessos do que avanços na educação brasileira. Conclui-se que as mudanças e implementações feitas pela reforma do novo Ensino Médio foram radicais, com imposição de normas instituídas que tornaram inviáveis tais preceitos no currículo.

No Capítulo 3 das produções, encontrei discussões que me ajudaram a pensar na minha temática, a reforma do novo Ensino Médio, e em minhas categorias de análise, gênero e sexualidade, considerando a diversidade e a sexualidade no uso dos estudos do teórico Michel Foucault. Portanto, alguns pesquisadores(as) aproximam-se deste estudo apenas na utilização dos tópicos diversidade e sexualidade e no uso das teorizações de Michel Foucault. Algumas produções usam a ferramenta analítica do discurso foucaultiano.

Nesta pesquisa, foi fundamental a contribuição, no campo teórico-metodológico, da ferramenta foucaultiana de discurso apresentada no Capítulo 4, potente para o pesquisador que opera no sentido de rastrear as diversas discursividades de gênero e sexualidade presentes nos materiais empíricos analisados. Destaca-se a importância da contribuição dos estudiosos do gênero e da sexualidade nas questões de diversidades, diferenças, autorrepresentações e identidades de gênero, para compreensão dos discursos de sexualidade e de gênero presentes nos três livros didáticos analisados que são: *Se liga na vida*, da editora Moderna, *(Des)envolver e (trans)formar*, da editora Ática, e *Pensar, sentir e agir*, da editora FTD.

No Capítulo 5, após a análise dos materiais, foi possível construir três categorias para discussão: Binária de oposição mulher e homem nas relações de poder, Mulher protagonista no contemporâneo e Construção social e cultural do gênero - a categoria Binária de oposição masculino e feminino nas relações de poder mostra o quanto as mulheres são inferiorizadas, subjugadas e invisibilizadas nos diversos espaços da sociedade, os quais só estão reservados para os homens. Percebe-se, em várias páginas das três obras didáticas, que a representatividade da mulher é bem pouca, quase ausente, em relação à presença do homem. Na categoria Mulher protagonista no contemporâneo, entende-se que a mulher não pôde ocupar espaços que eram do homem, e o protagonismo feminino foi acontecendo nos movimentos feministas, iniciando-se com as sufragistas. Para tanto, não há uma contextualização adequada, e a mulher é apenas conectada ao seu empreendimento, sem abordar o que ela é, só o que ela faz no mundo do trabalho conforme é apontado nas três obras didáticas. Em pouco espaço, em pontos específicos e timidamente, mas de modo claro e nítido, no interior do livro didático, aparecem mulheres brancas ou negras inspiradoras e protagonistas de suas histórias, mas sempre em uma disputa nas relações de poder de assimetria de gênero. Se hoje a mulher se posiciona em determinados espaços que eram ocupados pelo homem, é por conta de muita luta e resistência para garantir seus direitos sociais, políticos e culturais, hoje conquistados, mas ainda há muito que conquistar. A categoria Construção social e cultural de gênero relaciona diretamente o conceito de gênero com as identidades desiguais de gênero que estão se constituindo a partir de mudanças culturais; por isso, tais identidades são instáveis e estão sujeitas a transformações contrapondo a “norma” heterossexual.

Assim, resposta do problema de pesquisa parte das análises das discursividades de gênero e sexualidade feitas nos livros didáticos. Dessa forma, aparece a dualidade masculina e feminina que está presente em várias páginas, mostrando a ênfase bem maior na categoria homem, verificando a binaridade homem/mulher. Ao discutir a categoria mulher, esta aparece com menor visibilidade e dá ênfase à uma discursividade sobre a mulher branca. Podemos indicar que os materiais didáticos enfatizam mais o protagonismo de mulher branca do que o protagonismo de mulher negra no contemporâneo, quando verificamos através das várias discursividades presente nas páginas dos livros didáticos analisados sobre os discursos de mulher branca em detrimento da mulher negra. Aparece um discurso breve que privilegia um status social e a desigualdade, por mencionar a luta de mulheres brancas feministas, em detrimento das lutas das mulheres negras e quilombolas. Portanto, a análise das categorias através das



discursividades permite mostrar que existe uma ênfase na mulher branca, fragilizando outras formas de ser mulher protagonista.

Outro destaque que pode ser feito se refere à invisibilidade de outras formas de gênero e de expressão de sexualidade, como a população LGBTQIAPN+. Nesse sentido, as análises empreendidas nas obras didáticas referidas fazem menção somente a representações de casais heterocisnormativos, acompanhados muitas vezes por imagens. Esse apagamento de outras representações e expressões de gênero e sexualidade **invisibiliza** de fato quaisquer representações referentes à população LGBTQIAPN+; por conseguinte, esta população não está representada, mas possivelmente há estudantes da população LGBTQIAPN+ em sala de aula.

Em nenhum dos três livros didáticos analisados nesta pesquisa apareceram termos como *orientação sexual, identidade de gênero, gay, homossexual, lésbica, bissexual, transgênero, travesti, transexual, homem-trans, mulher-trans, intersexo, pansexual, assexual, não-binário, drag-queen e queer*, sendo, portanto, invisibilizados pela nova gramática do novo Ensino Médio. São termos muito utilizados pela população LGBTQIAPN+, que, a meu ver, **não** foi representada, nem pôde sentir-se pertencente, pois houve **invisibilidade** gramatical das minorias da população LGBTQIAPN+. Assim, é sentido um total apagamento do outro que não seja aquele que está sendo representado conforme aparece nos livros didáticos do componente curricular Projeto de vida. Sabe-se que as diferenças de gênero são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades, isto pensando na diversidade, que é compreendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças.

Pode-se perceber que os documentos que dão orientação de como lecionar o componente curricular Projeto de vida, o RPCPV (SED-SC), CBEMTC (SED-SC), Edital de Convocação nº 03/2019 do Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2021) e BNCC (BRASIL, 2018), na competência geral de nº 9 (ver nas páginas 54, 60 e 81), citam reconhecimento, respeito, e ausência de preconceitos no que se refere a identidades de gênero, orientação sexual, configurações de famílias, população LGBTQIAPN+ e outros. Mas percebe-se visivelmente que não há no componente curricular Projeto de vida um direcionamento ou discussão para as questões de gênero e sexualidade, e sim, prevalecendo os conteúdos voltado para as questões sobre

empreendedorismo e profissionalismo, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho.

Pode-se dizer que a escola procura incluir os(as) estudantes, mas é preciso se colocar na escuta da inclusão do que os(as) alunos(as) sonham para si. Por fim, deve ocorrer nas escolas a superação das desigualdades e diferenças, com respeito pela diversidade de gênero e sexual, em consonância com os direitos humanos.

Os congressistas parlamentares federais de centro-esquerda e esquerda, bem como, alguns de centro-direita como Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e outros, perceberam a insatisfação dos(as) docentes e dos(as) discentes; a revogação do Ensino Médio também já era discutida pelos diversos movimentos sociais, como UBES (ver Figura 2) e outros. Culminou no chamamento para o movimento nas ruas no dia 15 de março deste ano, em várias capitais do país, sobre a revogação do Ensino Médio. A iniciativa atual foi pela bancada do Partido Socialista e Liberdade (PSOL), apresentando uma proposta de projeto de lei diante da pauta da revogação do novo Ensino Médio. O tema vem repercutindo na imprensa, televisão e jornais de maior vinculação do país, como a *Folha*, no dia 24 de fevereiro deste ano, com o título “A reforma do novo Ensino Médio deve ser mantida? NÃO Arranjo irreformável” (ver Figura 3). Muitas discussões sobre a possível revogação do novo Ensino Médio virão, e o que nos resta é esperar pelas próximas cenas do atual governo brasileiro, que no momento ocorreu a suspensão e atualmente nenhum projeto curricular de ensino para substituir o atual novo Ensino Médio e ainda continua sob a pressão de educadores e estudantes.

Figura 2 - O movimento UBES dia 15/03/2023



Fonte: <https://ubes.org.br/2023/ato-nacional-contra-o-novo-ensino-medio/#:~:text=Quarta%2Dfeira%2C%20dia%2015%20de,para%20a%20aprendizagem%20dos%20alunos>. Acesso em: 01/05/2023.

Figura 3 - O jornal a Folha de São Paulo dia 24/02/2023

# A reforma do ensino médio deve ser mantida?

## Não Arranjo irreformável

Está claro que modelo amplia desigualdades e agrava problemas educacionais

**Fernando Cássio**

Educador, doutor em ciências (USP) e professor da UFABC; integra a Rede Escola Pública e Universidade (Repu) e o comitê diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação

O editorial "Desafio para o MEC" (22/2), que maliciosamente associa a pauta da revogação da reforma do ensino médio a apressadas "organizações estudantis", ignora que essa pressão começou em meados de 2016, quando um governo sem legitimidade social instituiu uma reforma educacional de vastas proporções utilizando o impróprio instrumento da medida provisória. Foi a partir daí que os reformadores buscaram produzir um consenso pela alegada necessidade da reforma por meio de propaganda e pesquisas de opinião que atribuíam ao "novo ensino médio" a melhoria do ensino público brasileiro.

Com a implementação da reforma, porém, acumulam-se evidências de que ela amplifica desigualdades escolares e agrava os problemas educacionais que, dizia-se, almejava atacar. Frente a isso, quem ontem a defendia hoje condiciona seus benefícios a uma "boa implementação" nas redes de ensino. Não explicam o que isso significa, mas dizem: é preciso "aprimorar".

Pesquisa da Rede Escola Pública e Universidade (Repu) constatou na rede de ensino do estado de São Paulo, a maior do país, uma massa de estudantes de ensino médio sem aulas. A falta de professores, com a intensificação do trabalho docente, é um efeito previsível e imediato das mudanças. Os que advogam reformar a reforma deveriam explicar como "aprimorar" salários, carreiras, condições de trabalho e formação de docentes que tiveram o trabalho quintuplicado pela fragmentação curricular dos "itinerários formativos", minidisciplinas esvaziadas de conteúdo e com títulos como "Superar de-

safios é de humanas".

Os estudantes do período noturno, a quem a reforma prometeu o aumento da carga horária, estão recebendo ensino a distância "à la pandemia": ou seja, nenhum. No horizonte de "aprimoramentos" da reforma também não há políticas para que estudantes trabalhadores possam acessar o ensino em tempo integral, reservado aos mais privilegiados nas redes públicas.

A "qualificação profissional" que a reforma do ensino médio também prometeu é hoje um ajuntamento de cursos de curta duração que substituem conteúdos escolares. Quando muito, as redes ofertam aulas de administração, marketing ou informática ministradas por escolas terceiri-

[...]

**Estudantes do período noturno, a quem a reforma prometeu o aumento da carga horária, estão recebendo ensino a distância "à la pandemia": ou seja, nenhum. (...) Também não há políticas para que estudantes trabalhadores possam acessar o ensino em tempo integral, reservado aos mais privilegiados nas redes públicas**

zadas e com carga horária inferior a cursos técnicos regulares, não fornecendo habilitação profissional. A ampliação das redes de ensino técnico era outro possível "aprimoramento" da reforma, devidamente excluído da pauta dos que tentam salvá-la.

Já a "liberdade de escolha" dos estudantes, chamariz do projeto, revela-se inviável na prática, seja pela falta de salas e de professores, seja pela impossibilidade de organizar calendários e rotinas das escolas com a multiplicidade de novos componentes curriculares. Qual o "aprimoramento" possível, nesse caso? Eliminar os itinerários? O que sobra da reforma?

Os defensores do "novo" ensino médio, a fim de se esquivar do debate sobre os efeitos perversos da reforma nas redes públicas, apelam ao argumento de que, se já chegamos até aqui, não faz sentido "retroceder". Revogar seria radicalismo.

As evidências, contudo, apontam para o fato de que é a própria reforma que produz retrocesso educacional. Para além da conveniência dos secretários de Educação e das posições ideológicas de fundações e institutos empresariais, quais as justificativas educacionais e pedagógicas para não revogar um conjunto de promessas irrealizáveis embalado num parágrafo sobre "arquiteturas curriculares flexíveis" e "inovação educacional"?

A reforma do ensino médio é irreformável. A revogação não há de ser mais radical do que a insólita MP que a colocou de pé, à revelia de educadores, das comunidades escolares e da sociedade brasileira que almejam uma escola pública que, acima de tudo, garanta acesso ao conhecimento.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/02/a-reforma-do-ensino-medio-deve-ser-mantida-nao.shtml>.

Acesso em: 01/05/2023.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Nivânia Menezes. **O “Novo” Ensino Médio Consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada.** 2022. Tese em Educação - Universidade do Ceará. Fortaleza. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/68222> Acesso em: 10 maio 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 2013.
- BERNARDES, Ana Cristina. **Projeto de vida e empreendedorismo: uma análise documental sobre o currículo base do ensino médio do território catarinense.** Dissertação (mestrado em educação). UNIVILLE. Joinville/SC. 2022. Disponível em [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3030118/Ana\\_Cristina\\_Rodrigues\\_Bernardes-dissertacao.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3030118/Ana_Cristina_Rodrigues_Bernardes-dissertacao.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.
- BIDO, Eloisa. **As questões de gênero não estão na escola pública? Pedagogias de gênero como crítica à Agenda Neoconservadora para as políticas educacionais.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNOESC. Joaçaba/SC, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11365771](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11365771). Acesso em: 09 out.2023.
- BUTLER, Judith. **Problema de gênero: feminismo e subversão de identidade.** Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2013.
- BUTLER, Judith. **Gender Regulations.** In: BUTLER, Judith. Undoing Gender. New York, London: Routledge, 2004, pp.40-56. Copyright © 2004 from Undoing Gender by Judith Butler/Routledge. Reproduzido com permissão de Taylor and Francis Group, LLC, divisão de Informa plc. Tradução: Cecília Holtemann. Revisão: Richard Miskolci. **Regulação de gênero.** cadernos pagu (42), janeiro-junho, p.249-274. 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017.** Diário Oficial da União. Seção 1. 22/12/2017. pp. 41 a 44. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017;** 196º da Independência e 129º da República. Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação: Guia de implementação do novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault Um percurso pelos seus ternas, conceitos e autores.** Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2009.

CERICATO, Itale. **(Des)envolver e (trans)formar: Projeto de vida**. Editora Ática. São Paulo. 2020.

CHOPPIN, Alain. **O Historiador e o livro escolar**. História da Educação, Pelotas-RS, v. 6, n° 11, abril, 2002, p.5-24. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 21 maio 2023.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

COMISSO, Raphaela Secco. **Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola**. USP. São Paulo/SP. 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-14112018-112901/pt-br.php>. Acesso em: 09 out. 2023.

FERNANDES NETO, Izidorio Paz. **Percepções sobre gênero em uma escola pública do interior do Tocantins**. Dissertação. Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado/RS. 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/6cdc7c68-bfc0-429d-bbdf-b07e0dfe1159>. Acesso em 09 out. 2023.

FERRETI, Celso João. Monica Ribeiro da SILVA. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun., 2017.

FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. São Paulo. 2004.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** 32 (93). São Paulo.2018.

FISCHER. Rosa M. B. **Foucault e a análise do discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FISCHER. Rosa M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva. Florianópolis/SC. v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade: A vontade de saber**. Paz&Terra. Rio de Janeiro/São Paulo. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5ª Edições Loyola. São Paulo. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41ª Editora Vozes. Petrópolis/RJ. 2013.

FRAIMAN, Leonardo de P. E, Pensar, agir e sentir. Editora FTD. São Paulo. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

FRÖHLICH, Raquel. **Avaliação e pareceres descritivos: a (des) construção do "sujeito - aluno especial"**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/567>. Acesso em: 09 out 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29. n. 1. jan./mar. 2022.

GUEDES, Olegna de Souza. Pedro, Claudia Bragança. **As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres**. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. GT 2. Gênero e movimentos sociais. Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2010.

LAGO, Mara C. de S. GROSSI, Miriam P. GARCIA, Olga R. Z. MAGRINI, Pedro R. **Gênero e Diversidade na Escola**. IEG-Instituto de Estudos de Gênero – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFSC. Tubarão/SC. Ed. Copiart. 2015.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Dissertação (mestrado em sociologia) apresentada no departamento de pós-graduação em ciências sociais – Ciências Humanas da UFPR. Curitiba. 2014. Disponível em : <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36800>. Acesso em: 09 out. 2023

LACQUEUR, Thomas W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Relume Dumará. Rio de Janeiro. 2001.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

LIMA. Josenilda Rodrigues de. **Efeitos de sentido do discurso do/sobre o “novo” Ensino Médio**. Dissertação em Educação. Banco de dados CAPES. Maceió. Universidade Federal de Alagoas. 2019. Disponível em 10/05/2023.

LOPES, Adiele Nataly Alves. SILVA, Dyandra Jamylle Rosário da. **Do Quariterê ao América: protagonismo de mulheres pretas na luta por direitos fundamentais**. Gênero na Amazônia, Belém, n. 20, jul./dez.,2021.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Ed. Vozes. Rio de Janeiro. 1997.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

MACEDO, Isabel de Lourdes. **Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar**. Dissertação (Mestre em educação). UNESP. Araraquara/SP. 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11451252](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11451252). Acesso em: 10 maio.2023.

MARINHO, Cristiane Maria. SOUZA, Antônio Alex Pereira de. Não queremos ser governados assim: crítica a neoliberalização da educação no Brasil no novo ensino médio. *In*: CANNAVÔ, Vinícius Barbosa. PINTO, Tainá Suppi. ROCHA, Cristiane

Maria Famer (Org.) **Nos rastros de Foucault: diálogos contemporâneos**. Ed.Pimenta Cultural, São Paulo. 2022.

MOTTA, Amanda. PIRES, Desirée. **Todo espaço é político: ativismo de mulheres nas redes sociais**. Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 143 Maio/Ago, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49604>. Acesso em: 09 out. 2023.

MEYER, Dagmar E. Estermann, PARAÍSO Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Mazza Edições: Belo Horizonte, 2012.

MUNAKATA, Kasumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. **Ver. Bras. Hist. Educ.** Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2012.

NICARETA, Samara Elisana. **Livros didáticos: gênero, currículo e ideologia na escola primária**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1392>. Acesso em: 09 out.2023.

OLIVEIRA, Tayline Silva de. **Conflitos discursivos nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade**. Dissertação (mestrado em Educação). UFMG. Belo Horizonte. MG. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B4ZNU7>. Acesso em: 09 out. 2023.

OLIVEIRA, OLIVEIRA. Anna L. A. R. M., Gustavo G. S. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, 2018, p. 16-25. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14795>. Acesso em: 09 out. 2023.

OLIVEIRA, Carla Martins. **O protagonismo das mulheres na história: proposta metodológica para o ensino fundamental**. Dissertação (Ensino de História). UFPR. Curitiba/PR. 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60277>. Acesso em: 09 out. 2023.

ORMUNDO, Wilton. **Se liga na vida: manual do professor**. 1. ed. Moderna. São Paulo. 2020.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; MAIA, Lenine Ribas. Um herói gay: uma análise sobre homofobia, militância e moralidade a partir de MILK - A Voz da Igualdade. *In*: PASSAMANI, Guilherme Rodrigues (Org.). **Ciclo de Cinema: entre histórias, teorias e reflexões: II Volume**. Campo Grande: Editora da UFMS, p. 85-98, 2011.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanço ou Retrocessos?** Dissertação . UFRRJ. Seropédica/RJ. 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8192863](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8192863) . Acesso em: 09 out.2023

PEREIRA, Rosymere. **Protagonismo Juvenil na escola Cidadã Integral: da concepção às vivências**. Dissertação. UFCG. Campina Grande – PB. 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17883> Acesso em: 09 out.2023

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6ed. Vozes. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

PRECIATO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual**. N-1editora. São Paulo. 2014.

PRECIATO, Beatriz. **Um apartamento em uranio: crônicas da travessia**. Zahar. Rio de Janeiro. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1- Disposições Gerais**. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. **Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida Material de apoio ao professor**. Instituto Iungo. sem o ano indicado.

SCOTT, Joan. – **Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history**. New York, Columbia University Press. 1989. Traduzido: **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. pp.1-35, 1990.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica**. Ed. Cortez. São Paulo. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>. Acesso em 09 out.2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho Necessário**. v.19, nº 39. Curitiba, maio/ago. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130> Acesso em: 09 out.2023

SOUZA, Regina Magalhaes de. **O discurso do protagonismo juvenil**. USP. São Paulo/SP. 2006. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese\\_regina.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf). Acesso em: 09 out.2023.

TREVISAN, João Silverio. **Devassos no Paraíso. A homossexualidade no Brasil, da Colônia a atualidade**. Ed.Record. São Paulo. 2007.

TROMBKA, Ilana; PINTO, Henrique T. V. Salles. Diversidade e políticas públicas no Congresso Nacional: um estudo de caso do processo legislativo de combate à violência contra as mulheres. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 59, n. 235, p. 43-59, jul./set. 2022. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/59/235/ril\\_v59\\_n235\\_p43](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/59/235/ril_v59_n235_p43). Acesso em: 09 out.2023

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WEEKS, Jeffrey. **Sex, Politics and Society The regulation of sexuality since 1800**. Third edition. Ed.Routledge-Taylor & Francis Group. London &New York- 2012.



## APÊNDICE A

### Quadro. Esqueleto da Dissertação.

<b>TÍTULO</b>	<b>Se liga nos discursos de gênero e sexualidade nos livros didáticos do Projeto de vida do novo Ensino Médio.</b>
<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>	Educação
<b>PROBLEMA DE PESQUISA</b>	Como os discursos de gênero e sexualidade estão presentes nos livros didáticos do componente curricular Projeto de vida do novo Ensino Médio na rede de ensino estadual de Santa Catarina?
<b>OBJETIVO GERAL DA PESQUISA</b>	<b>Analisar</b> os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida: Se liga na vida, da editora Moderna, (Des)envolver e (trans)formar, da editora Ática, e Pensar, sentir e agir, da editora FTD do novo Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	1 – <b>Identificar</b> os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida. 2 – <b>Categorizar</b> os discursos de gênero e sexualidade presentes nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida. 3 – <b>Problematizar</b> as categorias de gênero e sexualidade elencadas nos três livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, usando a teoria pós-estruturalista nas questões de gênero e sexualidade.
<b>PERSPECTIVA TEÓRICA</b>	Epistemológico pós-estruturalista ancorado nas teorizações de Michel Foucault.
<b>MATERIAIS DE PESQUISA (DOCUMENTOS E OUTROS)</b>	Livros didáticos do componente curricular Projeto de vida: “Se liga na vida” da editora Moderna, “(Des)envolver e (trans)formar” da editora Ática e “Pensar, sentir e agir” da editora FTD.
<b>TEMPORALIDADE</b>	2018 a 2022.
<b>CORPUS ANALÍTICO</b>	Excertos dos materiais didáticos do componente curricular Projeto de vida que apresentam discursos de gênero e sexualidade.
<b>METODOLOGIA/ FERRAMENTAS</b>	Análise do discurso foucaultiano.
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	Emergiram subcategorias: mulher protagonista no contemporâneo; binaridade de oposição entre homem e mulher nas relações de poder e construção social e cultura de gênero.
<b>ARGUMENTO</b>	A hipótese para responder o problema de pesquisa perpassa o componente curricular Projeto de Vida, por meio das obras didáticas, na organização e articulação das vivências dos(as) discentes nas escolas. A resposta do problema de pesquisa parti das análises das discursividades de gênero e sexualidade feitas nos livros didáticos, aparecendo a dualidade masculina e feminina presentes em várias páginas, mostrando a ênfase bem maior na categoria homem, verificando a binaridade homem/mulher, contudo, a categoria mulher aparece bem pouca e quando comparada através das discursividades entre mulher branca e mulher negra, percebe nitidamente que as discursividades sobre mulher branca são maiores que a de mulher negra. Portanto, a análise das categorias através das discursividades permite mostrar que existe uma ênfase na mulher branca, fragilizando outras formas de ser mulher protagonista. Além disso, invisibilizam-se outras formas de gênero e de expressão de sexualidade, como a população LGBTQIAPN +.

Fonte: elaborado pelo autor (2023). Adaptado de Fröhlich (2018)